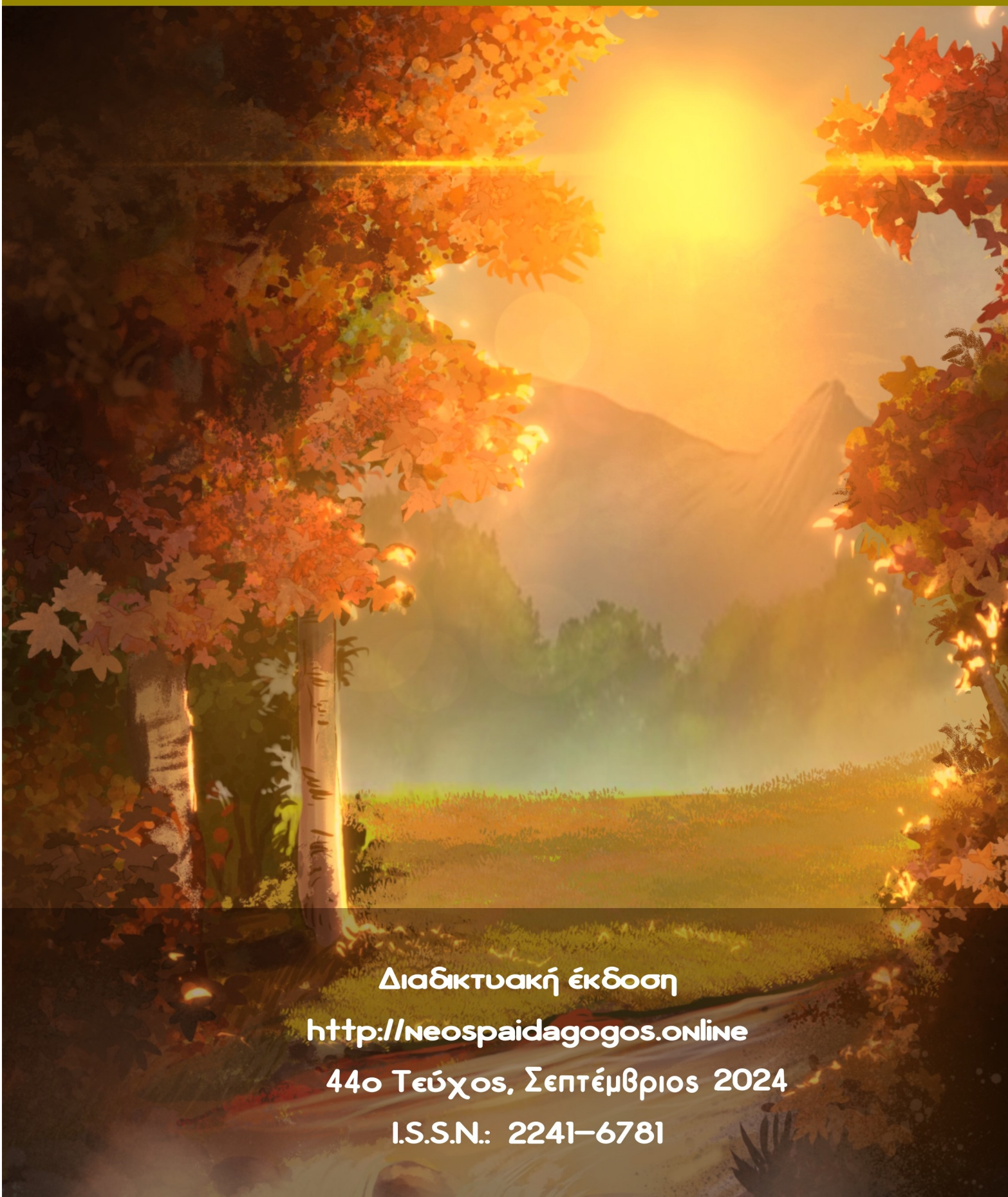
Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση
http://neospaidagogos.online
44ο Τεύχος, Σεπτέμβριος 2024
I.S.S.N.: 2241-6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 44ο - Σεπτέμβριος 2024

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:
Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:
Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:
Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.
Η έκδοση θα καθυστερεί ωσότου σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:
Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:
Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:
http://neospaidagogos.online/archives.html

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Σιγάλα Ζαμπέτα, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

Επικοινωνία
e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online
Ιστοσελίδα: http://neospaidagogos.online

Εξώφυλλο:
Arinela Kociko, http://www.arinela.com

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 44ο - Σεπτέμβριος 2024

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Διδάκτορας Ψυχολογίας Α.Π.Θ)

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντωνίου Παναγιώτης, Καθηγητής στο Δ.Π.Θ, με γνωστικό αντικείμενο Νέες Τεχνολογίες στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ / Ψυχολογία ΑΜΕΑ-Οργανωσιακή Ψυχολογία

Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Dr of Philosophy (PhD) με τίτλο «Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs» («Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες») («Magna cum laude»), Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Johann Wolfgang Goethe-University of Frankfurt

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Βαβουγυιός Διονύσης, Καθηγητής ΠΤΕΑ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Φυσική και η Διδακτική της)

Βαγγελάτος Αριστείδης, Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βακάλη Άννα, Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Παν. Δυτ. Μακεδονίας.

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (διδακτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)

Βρανά Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών

Γκασούκα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δεληγιάννης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Δελημάρης Ιωάννης, Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέρβα Μαρία, Καθ. Εφαρμογών Τ.Ε.Ι.-Α (Προσχολική Αγωγή)

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κλωνάρη Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Τμ. Γεωγραφίας, Παν. Αιγαίου

Κομνηνού Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκειολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, ΜΑ Παιδαγωγικής, Θεολόγος-φιλόλογος

Κουστουράκης Γεράσιμος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κουτρομάνος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση)

Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, B.Eng., M.Sc., Ph.D.,

Κωτσαλίδου Δόξα, Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λενακάκης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)

Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπίνος Πάρης, Λέκτορας Λογοπαθολογίας, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράτιτσης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος , Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας , Διδάκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Οικονομάκου Μαριάνθη, D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Πανούσης Ιωάννης, Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

Παπαδόπουλος Ισαάκ, As. Lecturer στο University of East London & Metropolitan College

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Πανεπιστήμιο Πατρών)

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος, Δ.Ε.Π. (Επίκ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

Παρπαρούση Γεωργία, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-Ι) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Πεπές Ευάγγελος, Master Α.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD Α.Π.Θ., Post Doc Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. (σε εξέλιξη) Ερευνητής στο Centre for the Study of World Christianity του University of Edinburgh, Επιστημονικός συνεργάτης Εργαστηρίου Παιδαγωγικής - Χριστιανικής Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ροφούζου Αιμιλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος, Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διευθυντής ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών», Συνυπεύθυνος εργαστηρίου «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην εκπαίδευση».

Σπύρτου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φυσικός)

Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόννης

Στέφος Ευστάθιος, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), M.Sc. στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ

Στογιαννίδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), Μ.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), Μ.Α. στη Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου ParisV- René Descartes

Ταμπάκη Σαπφώ, Αρχαιολόγος, Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πολιτιστική Κληρονομιά, Τομέας Αισθητικής Παιδείας, ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ

Τζακώστα Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Οικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων και Πολιτικών στην Εκπαίδευση, τη Διά Βίου Μάθηση και την Έρευνα

Τσιάτσος Θρασύβουλος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσιλίκα Κυριακή, Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο «Υπολογιστικές Μέθοδοι στην Οικονομική», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσολακίδης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

Φίστα Ευαγγελία, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φωτοπούλου Βασιλική, Ε.Δ.Ι.Π., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 44ο - Σεπτέμβριος 2024

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Σεπτεμβρίου 2024

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-9-2024 ως και 31-10-2024, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 45ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 45ου τεύχους:

- *Ως 31-10-2024, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 30-11-2024, ανάρτηση του 45ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (http://neospaidagogos.online).*

Η υποβολή άρθρου στο περιοδικό δεν σημαίνει αυτόματα και δημοσίευσή του, καθώς ακολουθεί διαδικασία κρίσης του, η οποία μπορεί να αποβεί θετική ή αρνητική (μη αποδοχή δημοσίευσής του.

Με εκτίμηση

Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 44ο -Σεπτέμβριος 2024

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:
http://neospaidagogos.online/thematology.html

Σελ. 15	00.Θ.Ε. Όψεις της Ελευσίνας και μαθητές του ΕΠΑ.Λ.
Σελ. 33	01.Θ.Ε. Η ενδυνάμωση του ρόλου της μητέρας σε σχολές γονέων από τον Κοινωνικό Λειτουργό, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τη ζωγραφική.
Σελ. 44	01.Θ.Ε. Η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών βρεφονηπιακής ηλικίας, δίνοντας κυρίως έμφαση στο ρόλο της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού.
Σελ. 52	01.Θ.Ε. Η σχέση κοινωνικοοικονομικής ένδειας και νοητικής ανάπτυξης στην πρώτη παιδική ηλικία
Σελ. 61	02.Θ.Ε. Αξιολόγηση σχεδίου διδασκαλίας του ChatGPT-4 για το μάθημα της λογοτεχνίας στο Λύκειο
Σελ. 72	02.Θ.Ε. Ενισχύοντας τη Δημιουργική Σκέψη στη Σύγχρονη Εκπαίδευση Αξιοποίηση των Τεχνικών του Guilford για την Ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής
Σελ. 79	02.Θ.Ε. Ο δάσκαλος κατά τη διδακτική λειτουργία
Σελ. 97	03.Θ.Ε. Εφαρμογές Υγείας και τα οφέλη τους στην υγεία ενήλικων ατόμων
Σελ. 105	03.Θ.Ε. Η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών
Σελ. 116	03.Θ.Ε. Ο αντίκτυπος της τηλεόρασης και των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 12-13 ετών
Σελ. 126	03.Θ.Ε. Παρεμβατικά προγράμματα με Exergames και οι επιδράσεις τους σε άτομα με αναπηρία
Σελ. 135	03.Θ.Ε. Χρήση του εργαλείου Τεχνητής Νοημοσύνης Gemini στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
Σελ. 145	04.Θ.Ε. Υπολογιστική Όραση - Η Οπτική Δύναμη της Τεχνητής Νοημοσύνης
Σελ. 155	07.Θ.Ε. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στην πράξη: Μια πρόταση διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο

Σελ. 165	08.Θ.Ε. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Μελέτη περίπτωσης)
Σελ. 177	08.Θ.Ε. Αποτελεσματικές πρακτικές ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση
Σελ. 185	08.Θ.Ε. Η αναγνωστική κατανόηση σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες/δυσλεξία
Σελ. 193	08.Θ.Ε. Η ενίσχυση της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χάρη στην εικονογραφική μέθοδο
Σελ. 201	08.Θ.Ε. Η φωνολογική επίγνωση στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού σε τμήμα ένταξης Νηπιαγωγείου: Μια διδακτική πρόταση
Σελ. 211	09.Θ.Ε. Η θρησκευτικότητα στην ποίηση του Γκανά
Σελ. 221	10.Θ.Ε. Από τη σύγκρουση στη συμφωνία: Καλλιεργώντας τη δεξιότητα της διαπραγμάτευσης στο σχολείο
Σελ. 233	10.Θ.Ε. Διαθεματικές διδακτικές παρεμβάσεις με χρήση μηχανικής μάθησης
Σελ. 245	10.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση με θέμα τη Ρίψη νομίσματος: Εφαρμόζοντας την Παιχνιδοποίηση στην Εκπαίδευση μέσω του Machine Learning for kids και διασκεδαστικών μαθηματικών
Σελ. 257	10.Θ.Ε. Εργαστήρια για «Δεξιότητες στη Λήψη Αποφάσεων» στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου
Σελ. 262	10.Θ.Ε. Η ήπια δεξιότητα της διαπραγμάτευσης ως παράγοντας για την επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον
Σελ. 273	11.Θ.Ε. An twinning project, four countries, twenty-two dramatized European myths
Σελ. 287	11.Θ.Ε. Παραγωγή προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού τεχνολογίας στα Etwinning projects: Μια μελέτη περίπτωσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
Σελ. 303	11.Θ.Ε. Παρουσίαση του έργου eTwinning Deutsch - eine Hitparade" στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας
Σελ. 312	11.Θ.Ε. Υγιεινή διατροφή, "έφαγα τον κόσμο να σε βρω", ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα αγωγής υγείας etwinning

Σελ. 319	14.Θ.Ε. Η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω Covid- 19 στο πρώτο lockdown
Σελ. 330	15.Θ.Ε. Αποτελεσματική ηγεσία
Σελ. 335	15.Θ.Ε. Ενέργειες Διευθυντών για την οργάνωση προγραμμάτων υποδοχής ένταξης και στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών
Σελ. 341	15.Θ.Ε. Εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικής διαδικασίας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξ αποστάσεως λειτουργία
Σελ. 351	15.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική πολιτική κατά το διάστημα 1974-1983
Σελ. 363	15.Θ.Ε. Οι παράμετροι που αποτελούν πηγές άγχους για τους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 374	16.Θ.Ε. Τα «κοινά» στην εκπαίδευση: η περίπτωση της Reggio Emilia
Σελ. 383	16.Θ.Ε. Τα ερμάρια σπανίων ή περιέργειας ως χώροι συλλογών και αντικείμενα γνώσης στην Αναγέννηση
Σελ. 394	17.Θ.Ε. Διδακτική της Φυσικής: Η Ελλάδα στο Σταυροδρόμι των Εκπαιδευτικών Καινοτομιών
Σελ. 407	17.Θ.Ε. Η διδασκαλία της έννοιας της Ενέργειας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σύγκριση μεταξύ Ελλάδας και Εξωτερικού
Σελ. 419	17.Θ.Ε. Η θρησκευτικότητα στον 21ο αιώνα. Μετασχηματισμοί και προκλήσεις
Σελ. 429	17.Θ.Ε. Λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής
Σελ. 438	17.Θ.Ε. Οι μορφές συγκρούσεων στη σχολική πραγματικότητα ως θεμέλιο βελτίωσης του συστήματος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών
Σελ. 446	17.Θ.Ε. Το παιδαγωγικό έργο το Θεόφιλου Καΐρη (1784-1853)

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 461	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης: Η αγιότητα στο τότε και το τώρα
Σελ. 473	06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο: Αξιοποιώντας την ενότητα «Παγκόσμια Προβλήματα» της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ Δημοτικού,

	για την προαγωγή των διαπολιτισμικών αξιών στο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο
Σελ. 481	06.Θ.Ε. Η ιστορία του τόπου μου (Διδακτικό Σενάριο μεχρήση Τ.Π.Ε - Για την προσχολική εκπαίδευση)
Σελ. 490	06.Θ.Ε. Η τέχνη της γραφής: Σενάριο διδασκαλίας Λογοτεχνίας Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου
Σελ. 498	06.Θ.Ε. Με το τένις… μπορώ να γίνω εσύ..! – Διδακτική πρόταση
Σελ. 508	06.Θ.Ε. Μία διδακτική προσέγγιση στη Μελέτη Περιβάλλοντος με βάση τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γ Δημοτικού)
Σελ. 518	06.Θ.Ε. Ο Καρλομάγνος και η εποχή του. Διδακτικό σενάριο για τη Β Γυμνασίου
Σελ. 555	06.Θ.Ε. Προάγοντας την κριτική σκέψη στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση: Διδακτική πρόταση
Σελ. 564	06.Θ.Ε. Τα μεγαλύτερα ποτάμια και οι λίμνες της γης - διδακτικό σενάριο για τη Γεωγραφία της ΣΤ' Δημοτικού
Σελ. 579	06.Θ.Ε. Τρέχοντας....στο σκοτάδι - Διδακτική πρόταση

Όψεις της Ελευσίνας και μαθητές του ΕΠΑ.Λ.

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής Αρχαιολογίας

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση επιδιώκει να αντιληφθούν οι μαθητές μας πώς τρεις άξονες: ο άνθρωπος/κοινωνία, το περιβάλλον κι η εργασία συναντώνται σ' έναν εμβληματικό τόπο, την Ελευσίνα. Ειδικότερα, πρόκειται για δράση που υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις/στάδια στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στο 1ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, κατά το σχολικό έτος 2022-2023, με μαθητές και μαθήτριες της Γ΄Λυκείου. Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Μουσείο Μπενάκη της Πειραιώς, στην Έκθεση *«Μυστήριο_29 Ελευσίνα. Ωμό Μουσείο»*. Η επίσκεψη αυτή συνδυάστηκε, στη δεύτερη φάση, με την επεξεργασία άρθρου της αρχαιολόγου Καλλιόπης Παπαγγελή για την ιστορία της Ελευσίνας και τη μελέτη αποσπασμάτων του μυθιστορήματος του Μ. Καραγάτση *Βασίλης Λάσκος*, του Ελευσίνιου ήρωα του πολέμου του 1940. Στο τέλος, οι μαθητές μας παρήγαγαν λόγο ερευνώντας τους τρεις άξονες που μας ενδιέφεραν στην πόλη της Ελευσίνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ελευσίνα, Μουσείο Μπενάκη, Καλλιόπη Παπαγγελή, Βασίλης Λάσκος, ΕΠΑ.Λ.

Aspects of the city of Elefsina and students of a Vocational High School

Aspasia Papanastasiou, Dr of Classical Archaeology

Abstract

This paper describes a small-scale research project that was implemented at the 1st Vocational High School of Agia Paraskevi in the academic year 2022-2023, by C΄ class. For this project, a K. Papangeli's article and some texts from "*Vasilis Laskos*", a M. Karagatsis' novel were used. The aim of this project is to inform and raise student awareness on Elefsina as a city with all the issues of a modern society. The identity and history of the city from antiquity to modern times was the theme of our activity. The three main thematic axes of our project: People/society, Environment and Labour demonstrate the uniqueness of Elefsina. In our effort the Benaki Museum with the Exhibition "*Mystery_29. Elefsina. Raw Museum*" was a valuable contributor to this project.

Key-words: Elefsina, Benaki Museum, Kalliopi Papangeli, Vasilis Laskos, Vocational High School.

Εισαγωγή

Η πόλη της Ελευσίνας κατά τους κλασικούς χρόνους (Alexopoulou-Baya, 1985; Kanta, 1993; Papangeli, 2002) αποτελούσε το κέντρο των Ελευσινίων μυστηρίων, την έδρα της θεάς Δήμητρας και της κόρης της Περσεφόνης και απολάμβανε παγκόσμια ακτινοβολία (Phoca & Valavanis, 1997; Mylonas, 2010; Loukaki, 2020: 273). Λείψανα του ιερού αυτού τόπου άρχισαν να ανασκάπτονται από το νέο ελληνικό κράτος, μετά την απελευθέρωση από τους Οθωμανούς (Alexopoulou -Baya, 1985; Sfyroera 1985). Η ανάγκη, όμως, της οικονομικής ανάπτυξης της Ελλάδας από τον 19ο αιώνα και εξής, με συμμάχους τον κόλπο της Ελευσίνας που διευκόλυνε τις θαλάσσιες μεταφορές, τον ορυκτό πλούτο του Θριάσιου πεδίου και τον σιδηρόδρομο που συνέδεε την Αθήνα με την Κόρινθο, μετέτρεψαν την Ελευσίνα σε βιομηχανική περιοχή (Belavillas et al., 2011).Τι κι αν ο Άγγελος Σικελιανός, στην *Ιερά Οδό* του το 1935 (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Lykeiou_html-empl/indexG9_4.html) υμνεί τον ποιητικό και ιερό χαρακτήρα της Ελευσίνας; Το 1939 η Ελευσίνα ανακηρύχθηκε βιομηχανική ζώνη (Leontidou 2006: 178), αφού πλέον είχαν εγκατασταθεί και πρόσφυγες στον τόπο αυτό, μετά την μικρασιατική καταστροφή κι είχαν ανάγκη από εργασία.

Οι μελέτες και προτάσεις του Ιωάννη Τραυλού, λαμπρού αρχιτέκτονα που εργάστηκε στον αρχαιολογικό χώρο της Ελευσίνας από το 1936 μέχρι το 1985, για συστηματικές αναστηλώσεις στον ιερό χώρο της Ελευσίνας, δεν εισακούστηκαν από την επίσημη πολιτεία (Psychopedis & Getimis, 1989). Οι αναστηλώσεις των ρωμαϊκών κυρίως μνημείων πιθανόν να απέτρεπαν την εκβιομηχάνιση της περιοχής (Papangeli & Chlepa, 2011; Lokaki, 2020: 299). Με την αποβιομηχάνιση της Ελευσίνας, όμως, τις δύο τελευταίες δεκαετίες γίνεται μια στροφή με αργούς ρυθμούς στη φύση, τα φυσικά φαινόμενα, τον μύθο της αρπαγής της Περσεφόνης, και τον άνθρωπο ως πολιτικό όν που ζει και εργάζεται σε μία πόλη με περιβαλλοντικές πληγές, έντονη μετακίνηση πληθυσμών και αξιόλογο εργατικό κίνημα (Geroulanou, 2023:14).

Πιστεύουμε πως η Ελευσίνα μπορεί να γίνει ένα παράδειγμα προς μελέτη για όσους ενδιαφέρονται να εξετάσουν τις πολιτικές αποφάσεις που κρίνουν τη μοίρα εμβληματικών τόπων και τους αλλάζουν τον χαρακτήρα, ακολουθώντας συγκεκριμένες πολιτικές.

Το σκεπτικό της δράσης μας

Ήταν γνωστές στους μαθητές μας οι δύο όψεις της Ελευσίνας: ο ιερός, μυστικιστικός χαρακτήρας της κι οι σύγχρονες βεβηλώσεις που αλλοίωσαν τη φυσιογνωμία της πόλης από το ποίημα του Νίκου Γκάτσου Ο *Εφιάλτης της Περσεφόνης* που μελοποιήθηκε από τον Μάνο Χατζηδάκη το 1976, καθώς φιλοξενείται στο σχολικό βιβλίο των Νέων Ελληνικών της Α΄ τάξης του ΕΠΑ.Λ. (Angelakos, K., k.a, 2022; https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/browse.html?text_id=95).

Επιπλέον, η ανακήρυξη της Ελευσίνας σε πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης για το 2023 φιλοδοξούσε να αναδείξει την ταυτότητα και την ιστορική διαδρομή της πόλης, από την αρχαιότητα μέχρι τους νεότερους χρόνους. Η μοναδικότητα της Ελευσίνας, η βιομηχανική αρχαιολογία που δεσπόζει στον πυρήνα της, και οι κοινωνικοί ιστοί που διαμορφώνονται εντός της αναδείχθηκαν μέσα από τρεις κεντρικούς θεματικούς άξονες: άνθρωπος/ κοινωνία, περιβάλλον και εργασία, σύμφωνα με τη συνέντευξη της Δέσποινας Γερουλάνου, Προέδρου της 2023 Ελευσίς Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης, στην Μαργαρίτα Καταγά (Geroulanou, 2023). Η Έκθεση στο Μουσείο Μπενάκη, με θέμα: «*Μυστήριο_29 Ελευσίνα. Ωμό Μουσείο*», το φθινόπωρο του 2022, με έμφαση στους ανθρώπους της Ελευσίνας αποτέλεσε την εισαγωγή σε μια μικρής κλίμακας δράση που πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια/ φάσεις από το τμήμα Γ' Οικονομίας-Τουριστικών του σχολείου μας, του 1ου ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής. Στην πρώτη φάση επισκεφτήκαμε την Έκθεση που αναφέρθηκε ήδη, στο Μουσείο Μπενάκη. Η επίσκεψη αυτή συνδυάστηκε, στη δεύτερη φάση, με την εξέταση μιας συνέντευξη της αρχαιολόγου Καλλιόπης Παπαγγελή για την ιστορία της Ελευσίνας και τη μελέτη αποσπασμάτων από το μυθιστόρημα του Μ. Καραγάτση *Βασίλης Λάσκος*. Στο τέλος, οι μαθητές μας παρήγαγαν λόγο με γνώμονα τα πρόσωπα και το τοπίο της Ελευσίνας.

Α΄στάδιο / φάση

Επίσκεψη στο Μουσείο Μπενάκη της Πειραιώς

Το Πολιτιστικό Κέντρο του Μουσείου Μπενάκη βρίσκεται στον αρ. 138 της οδού Πειραιώς, η οποία αποτελεί έναν από τους κύριους νέους άξονες ανάπτυξης της Αθήνας. Φιλοξενεί συχνά περιοδικές εκθέσεις με πρωτότυπα θέματα, σε επιμέλεια ειδικών μουσειολόγων που προσελκύουν το ενδιαφέρον των επισκεπτών. Τον Νοέμβριο του 2022, το τμήμα Γ΄ Οικονομίας-Τουριστικών του 1ου ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής επισκέφτηκε την Έκθεση «*Μυστήριο_29 Ελευσίνα. Ωμό Μουσείο*» (Εικ. 1), η οποία επεδίωκε να συστήσει στο ευρύ κοινό την πόλη της Ελευσίνας και συγκεκριμένα τους ανθρώπους/ την κοινωνία της. Η ιστορία της πόλης παρουσιάστηκε σε μικρές ψηφίδες από την αρχαιότητα, με τον Ελευσίνιο ποιητή Αισχύλο και τα Ελευσίνια Μυστήρια, μέχρι τη βιομηχανική ανάπτυξη της και την έλευση των προσφύγων, μέσα από αφηγήσεις Ελευσινίων και άλλων προσώπων που έχουν συνδέσει τη ζωή τους με την πόλη, καθώς και αντικείμενα από ιδιωτικές συλλογές συλλεκτών που φροντίζουν τα τεκμήρια της πόλης τους, όπως και ντοκουμέντα του Μουσείου Μπενάκη που παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά στο ευρύ κοινό. Η αρχιτέκτονας - μουσειολόγος Ερατώ Κουτσουδάκη έδωσε στην πόλη της Ελευσίνας τη θέση του εκθέματος. (https://www.benaki.org/index.php?option=com_events&view=event&id=116331&Itemid=163&lang=el).



Εικ. 1

(Φωτογραφία ©Ασπασία Παπαναστασίου)

Οι μαθητές μας παρακολούθησαν με προσοχή τα πορτραίτα των ομιλητών, της αρχαιολόγου Καλλιόπης Παπαγγελή, η οποία αφιέρωσε την ζωή της στην πόλη της Ελευσίνας, του σκηνοθέτη του εμβληματικού ντοκυμανταίρ για την Ελευσίνα με τίτλο «*Αγέλαστος Πέτρα*», Φίλιππου Κουτσαυτή (https://el.wikipedia.org/wiki//Αγέλαστος_πέτρα_(ταινία) και απλών ντόπιων και περιεργάστηκαν τα αντικείμενα της Έκθεσης, όπως παλιές φωτογραφίες της πόλης της Ελευσίνας (Εικ. 2), τεύχη περιοδικών και γραμματόσημα με Ελευσινιακή θεματολογία (Εικ. 3), προσωπικά ημερολόγια (Εικ. 4) και βιβλία από/και για Ελευσίνιους. Οι μαθητές μας συμμετείχαν με ενθουσιασμό και επεδίωξαν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και στην τάξη μας.



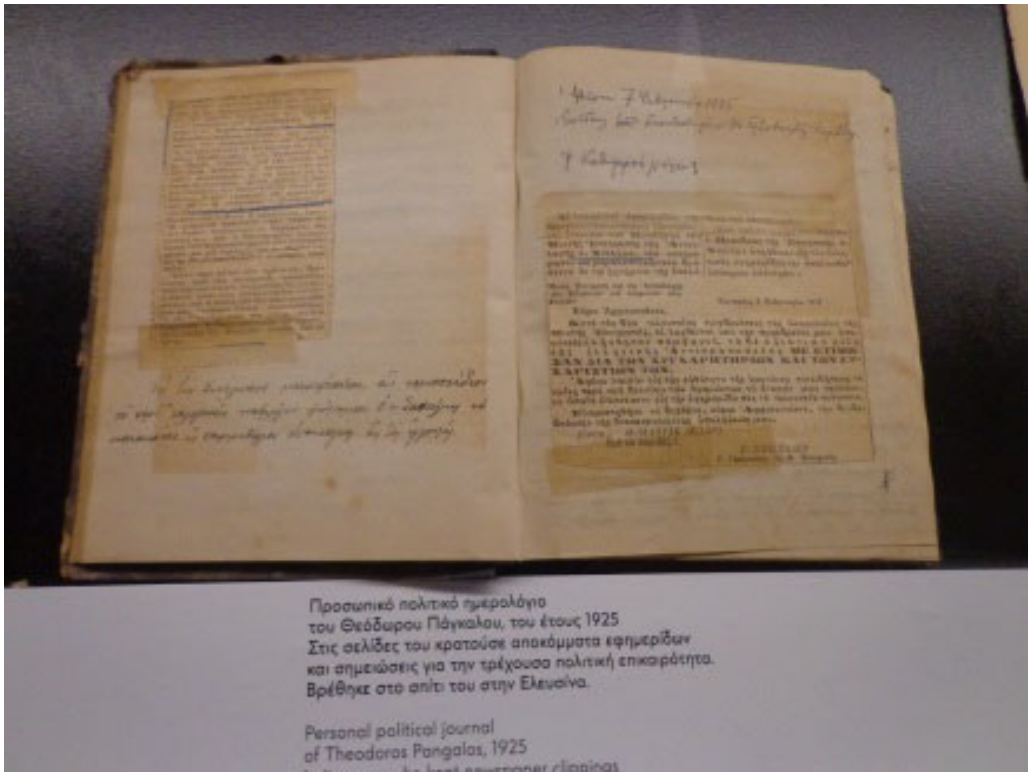
Εικ. 2. Φωτογραφίες Εργοστασίων της Ελευσίνας

(Φωτογραφία ©Ασπασία Παπαναστασίου)



Εικ. 3. Περιοδικό και Γραμματόσημα με Ελευσινιακά θέματα

(Φωτογραφία ©Ασπασία Παπαναστασίου)



Εικ. 4. Ημερολόγιο του αμφιλεγόμενου δικτάτορα Θεόδωρου Πάγκαλου

(Φωτογραφία ©Ασπασία Παπαναστασίου)

Β΄ φάση/ στάδιο της δράσης

Οι μαθητές μας, στην τάξη, συζήτησαν σε δύο διδακτικές ώρες αποσπάσματα από κείμενα της αρχαιολόγου Καλλιόπης Παπαγγελή συγκρίνοντας τα με τις συνεντεύξεις/αφηγήσεις που παρακολούθησαν στην Έκθεση του Μουσείου Μπενάκη και στο τέλος κλήθηκαν να απαντήσουν σε θέματα παραγωγής λόγου.

Φύλλο Εργασίας

Α΄ Κείμενο Γλωσσικό

Ελευσίνα– Το χρονικό μιας πόλης- της Αρχαιολόγου Καλλιόπης Παπαγγελή (σε διασκευή)

«Η Ελευσίνα μοιάζει με παλίμψηστο χειρόγραφο. Η ιστορία χάραξε πάνω της αλλεπάλληλα στρώματα γραφής συνθέτοντας ένα μακρύ, γοητευτικό μυθιστόρημα μέσα στους αιώνες. Ανθηροί οικισμοί, οχυρώσεις και χώροι για την άσκηση θρησκευτικής λατρείας αναπτύχθηκαν σ' αυτόν τον τόπο σε όλες τις περιόδους της αρχαιότητας αλλά και των νεώτερων χρόνων. Παράλληλα το λιμάνι της, ασφαλισμένο από τους ανέμους μέσα σ' έναν κλειστό κόλπο, αποτελεί διέξοδο θαλάσσιας επικοινωνίας και κόμβο διαμετακομιστικού εμπορίου. Σ' αυτούς τους παράγοντες πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι διέθετε εύφορη, καλλιεργήσιμη γη το Θριάσιο Πεδίο, σημαντικό σιτοβολώνα της Αττικής.

Πυρήνα όλων των οικισμών που αναπτύχθηκαν στην Ελευσίνα, από την προϊστορική περίοδο μέχρι τα νεώτερα χρόνια, αποτέλεσε ο ανατολικότερος λόφος μιας χαμηλής λοφοσειράς που παρεμβάλλεται ανάμεσα στην πεδιάδα και στη θάλασσα.

Προς το τέλος της Γεωμετρικής Περιόδου, τον 8ο αι. π.Χ., το Ιερό της Δήμητρος αποκτά Πανελλήνια ακτινοβολία, όπως μαρτυρούν οι γραπτές πηγές και τα ευρήματα. Η ανάπτυξη του Ιερού αυξάνεται ακόμη περισσότερο στην Αρχαϊκή εποχή (7ος και 6ος αι. π.Χ.) και τα ονόματα γνωστών ιστορικών μορφών της περιόδου αυτής συνδέονται με την Ελευσίνα.

Η άνθιση της πόλης και του Ιερού διακόπτεται κατά τη διάρκεια των Περσικών πολέμων. Ο Αισχύλος και ο αδελφός του Κυνέγειρος διακρίνονται στους αγώνες κατά των εισβολέων. Το 480 π.Χ. η επέλαση των περσικών στρατευμάτων έχει καταστροφικές συνέπειες καθώς αφήνουν πίσω τους την πόλη και το Ιερό της Δήμητρος γεμάτο ερείπια και στάχτες. Όταν η δημοκρατική εξουσία περιήλθε στον Περικλή, άρχισε μια νέα λαμπρή οικοδομική περίοδος για την Ελευσίνα και το Ιερό της. Ο φωτισμένος ηγέτης διέβλεψε τις δυνατότητες αίγλης που προσέδιδε στην πόλη-κράτος των Αθηνών η φήμη ενός Πανελλήνιου Ιερού όπως αυτό της ελευσίνιας Δήμητρος. Αναθέτει σε έναν από τους αρχιτέκτονες του Παρθενώνα, τον Ικτίνο, την ανοικοδόμηση του Τελεστηρίου. Παράλληλα με το Ιερό, αναπτύσσεται και η πόλη.

Με την επικράτηση του Χριστιανισμού ο βαθύς σεβασμός προς την ελευσινιακή θρησκεία δεν εκριζώνεται αμέσως αλλά επιβιώνει ως τα τέλη του 4ου αι. μ.Χ. Μόνο με την έκδοση των αυστηρών διαταγμάτων του αυτοκράτορα Θεοδόσιου (379-395 μ.Χ.) παύει η άσκηση της λατρείας, ενώ το τελειωτικό χτύπημα επιφέρουν οι ορδές του Αλάριχου, το 395 μ.Χ. Η καταστροφική επιδρομή των Γότθων του Αλάριχου επέφερε το αμετάκλητο τέλος του Ιερού, δεν ερήμωσε όμως οριστικά την περιοχή. Στερημένη από την αρχαία της δόξα, μια μικρή κοινότητα χριστιανών επιβιώνει στην παλαιοχριστιανική και την πρώιμη βυζαντινή περίοδο. Η έκρηξη του περιηγητισμού και η στροφή προς το πνεύμα της κλασικής αρχαιότητας, οδηγεί πολλούς Ευρωπαίους στο μικρό ψαροχώρι με το ένδοξο παρελθόν. Κάποιοι από αυτούς επιχειρούν λαθρανασκαφές.

Στα 1826, η εγκατάσταση ενός στρατοπέδου των Ελλήνων κοντά στο λόφο των αρχαιοτήτων, καθιστά την Ελευσίνα προπύργιο του αγώνα κατά των Τούρκων στην Στερεά Ελλάδα και παρεμποδίζει τη δράση του Κιουταχή. Τη διοίκηση του στρατοπέδου έχει ο Γεώργιος Καραϊσκάκης, που στηρίζεται στην ολόψυχη συμβολή των ντόπιων αγωνιστών, όπως ο Γιάννης Χατζημελέτης. Μετά την απελευθέρωση από τους Τούρκους αρχίζει η σταδιακή ανάπτυξη του χωριού με την κατασκευή κάποιων έργων στοιχειώδους υποδομής στην περιοχή. Στα 1875 ιδρύθηκε το πρώτο εργοστάσιο στην περιοχή, το Σαπωνοποιείο Χαριλάου. Ακολούθησε η εγκατάσταση άλλων σαπωνοποιείων και αλευρόμυλων. Στις αρχές του 20ου αι. ιδρύονται η Εταιρεία Οίνων και Οινοπνευμάτων «Βότρυς» και το εργοστάσιο παραγωγής τσιμέντου «TITAN» και λίγο αργότερα το εργοστάσιο οινοπνευματοποιίας «ΚΡΟΝΟΣ» (1922) και η πρώτη βιομηχανία βερνικοχρωμάτων στην Ελλάδα «ΙΡΙΣ» (1925). Αυτές οι μεγάλες βιομηχανικές μονάδες, καθώς και τα μικρότερα εργοστάσια ρητίνης και τα κεραμοποιεία της περιοχής παρέχουν εργασία και απασχόληση όχι μόνο στο ντόπιο πληθυσμό, αλλά και στο κύμα των προσφύγων που βρίσκει καταφύγιο στην Ελευσίνα, μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή στα 1922».

(https://ecoeleusis.org/blog/2013/08/27/elefsina-i-elefsis-to-chroniko-mias-polis/)

Δραστηριότητα παραγωγής λόγου

Ζητήθηκε από τους μαθητές μας να αναπτύξουν τη σκέψη τους γραπτώς, έχοντας ως θέμα το εξής:

«*Υποθέστε πως είστε ένας τουριστικός πράκτορας και ετοιμάζετε την μονοήμερη εκδρομή ενός γκρουπ στην Ελευσίνα. Γράψτε ένα άρθρο 200-250 λέξεων στην εφημερίδα του πρακτορείου σας για να πληροφορήσετε τους επισκέπτες τι θα δουν, λαμβάνοντας υπόψη πως και ο αρχαιολογικός χώρος και οι βιομηχανικές μονάδες είναι σήμερα ερείπια».*

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/ μαθητριών

Οι εκκολαπτόμενοι επαγγελματίες του τουρισμού και της οικονομίας, οι μαθητές μας αγκάλιασαν το θέμα με ενθουσιασμό και προσπάθησαν να προσελκύσουν τους

επισκέπτες στα αξιοθέατα της πόλης της Ελευσίνας, με διάφορους τρόπους, χρησιμοποιώντας το συναίσθημα και τη λογική.

Η Π.Γ. εξηγεί την ανάγκη του ανθρώπου για απόδραση από την πραγματικότητα προτείνοντας μια εκδρομή στην Ελευσίνα: «*Στην εποχή μας οι πολύωρες εργασίες και το άγχος οδηγούν τους ανθρώπους στην επιθυμία οποιασδήποτε εξόρμησης μακριά από τους δρόμους της πόλης. Γι αυτό σας καλούμε σε μια φανταστική εκδρομή στην Ελευσίνα.*

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η Ελευσίνα είναι παραθαλάσσια περιοχή και θα σας δοθεί η ευκαιρία να τραβήξετε μοναδικές φωτογραφίες στο λιμάνι της. Έπειτα, είναι σημαντικό να γνωρίσετε την ιστορία της, καθώς είναι από τις πιο ιστορικές περιοχές της χώρας. Θα μπορέσετε να επισκεφτείτε τους αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής, Ακόμα κι αν έχουν μείνει ερείπια, προσδίδουν μια αύρα ιστορίας και πολιτισμού.

Θα ξαποστάσετε από την ξενάγηση στον αρχαιολογικό χώρο, κάνοντας μια επίσκεψη στις ακροθαλάσσιες ταβέρνες της πόλης. Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί ξενάγηση στις βιομηχανίες της περιοχής, Η Ελευσίνα είναι πολύ φιλική και κατάλληλη για παιδιά και οικογένειες, Οι κάτοικοι της, γεμάτοι καλοσύνη, θα μας υποδεχτούν προσφέροντάς μας τις τοπικές λιχουδιές. Θα είναι μια υπέροχη εξόρμηση και θα αποκτήσουμε μοναδικές αναμνήσεις».

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η μαθήτρια Ν.Χ.: «*Πολλοί κάτοικοι που ζουν σε αστικές περιοχές έχουν ανάγκη για μια σύντομη εξόρμηση. Η Ελευσίνα είναι η πλέον κατάλληλη γι αυτό. Τι, όμως, προσφέρει; Τα μνημεία και οι αρχαιολογικοί χώροι σε συνδυασμό με τις πρώτες βιομηχανίες είναι ένα πολύ δελεαστικό ξεκίνημα. Στα απομεινάρια του Ιερού της Δήμητρας μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά και ενήλικες. Οι πρώτες βιομηχανίες έδωσαν δουλειά σε πολλούς εργαζόμενους και βοήθησαν στην ανάπτυξη του πολιτισμού μας. Η ιστορία, όμως, δεν είναι ο μοναδικός λόγος για να επισκεφτεί κανείς τον τόπο αυτό. Η φυσική ομορφιά μπορεί να μαγέψει τον άνθρωπο. Ο μικρός παραθαλάσσιος οικισμός είναι ένας μικρός θησαυρός της φύσης! Η μαγευτική παραλία σε συνδυασμό με τα πανύψηλα βουνά είναι πραγματικά αξιοθαύμαστη! Υπάρχουν δραστηριότητες που μπορούν να τις χαρούν και παιδιά και μεγάλοι. Ακόμα και τα παραδοσιακά ταβερνάκια με την υπέροχη θέα μπορούν να μας χαλαρώσουν. Η Ελευσίνα, λοιπόν, είναι ένας ιστορικός και οικονομικός προορισμός που έχει πολλά να προσφέρει στον ταξιδιώτη*».

Ο μαθητής Α.Α. με στοχευμένο λόγο εκθέτει τα σχέδια του: «*Στην Ελευσίνα θα περάσετε πολύ ωραία, γιατί είναι πολύ όμορφη. Κάνοντας μια βόλτα θα δείτε τα αξιοθέατα και τις παραλίες της και θα βρείτε τα στέκια της. Όταν αρχίσει να βραδιάζει, θα πάτε στο λιμάνι για να επισκεφτείτε τις ψαροταβέρνες της και να δείτε τη θέα. Είμαι σίγουρος πως θα θελήσετε να ξανάρθετε*».

Ο μαθητής Π.Τ. γίνεται πολύ παραστατικός: «*Στην Ελευσίνα έχουμε τόσα πράγματα να δούμε που δεν ξέρω από πού ν' αρχίσω. Μπορούμε να πούμε για τον πολύ όμορφο λόφο*

με το υπέροχο ηλιοβασίλεμα. Από τα πιο ωραία μέρη για να επισκεφτείς είναι ο αρχαιολογικός χώρος με την τρομερή ιστορία που κρύβει από πίσω και τα μνημεία που διατηρούνται και σήμερα. Το λιμάνι επίσης έχει μια φοβερή θέα την οποία μπορείς να συνοδέψεις με κάποιο ψάρι από τις ψαροταβέρνες. Η Ελευσίνα έχει τόσα πολλά πράγματα που μπορούν να σε κάνουν να ασχολείσαι για μέρες».

Ο μαθητής Γ.Ν. είναι πιο συγκεκριμένος: «*Σας καλοδεχόμαστε στο τουριστικό πρακτορείο μας! Στην Ελευσίνα θα δούμε αρχαιολογικούς χώρους και βιομηχανικές μονάδες που είναι πια ερείπια, αλλά παλιά η πόλη είχε ανθηρούς οικισμούς, οχυρώσεις και χώρους λατρείας. Το λιμάνι της ήταν πάντα ασφαλισμένο από τους ανέμους. Το Ιερό της Δήμητρας ήταν γνωστό σε όλους του Έλληνες, αλλά οι Πέρσες το κατέστρεψαν. Παρόλο που ο Περικλής το ξαναδημιούργησε κι άντεξε για αιώνες, οι Γότθοι το ερήμωσαν οριστικά. Σας περιμένουμε στην εκδρομή μας και είμαι σίγουρος πως θα την απολαύσετε».*

Ο Η.Τ. αποπνέει ρομαντισμό: «*Μια εκδρομή στην Ελευσίνα είναι το καλύτερο για να μάθεις για τη γοητευτική ιστορία μέσα στους αιώνες. Θα πάμε στο λιμάνι που έχει φρέσκο και καθαρό αέρα και πολύ ωραίο φαγητό. Θα επισκεφτούμε τα αρχαιολογικά ερείπια για να πάρουμε μια ιδέα πώς ήταν παλιά η Ελευσίνα και οι οικισμοί που αναπτύχθηκαν από τα προϊστορικά μέχρι τα νεότερα χρόνια. Σας περιμένουμε με χαρά να επισκεφτούμε τα ωραία τοπία και να περάσουμε καλά*».

Και ο Α.Ν. είναι ιδιαίτερα ποιητικός: «*Η Ελευσίνα αποτελεί από την αρχαιότητα ένα σημαντικό σημείο στον χάρτη της Ελλάδας που αν και μικρό έχει πολλές γωνίες για επίσκεψη. Γι αυτόν τον λόγο θα επισκεφτούμε την ιστορική αυτή πόλη. Θα ξεκινήσουμε την ξενάγηση από τον ναό της Δήμητρας που οι αρχαίοι Έλληνες τελούσαν τα Ελευσίνια Μυστήρια. Έπειτα θα δούμε τα εργοστάσια που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της Ελλάδας. Στη συνέχεια θα κολατσίσουμε στη φύση, με θέα τη θάλασσα. Η Ελευσίνα είναι ένας τόπος που συνδυάζει βουνό και θάλασσα, κάτι πολύ μαγευτικό. Βλέποντας την υπέροχη θεά θα μάθουμε την ιστορία της πόλης κατά την Τουρκοκρατία και πόσο η θέση που κατείχε μας βοήθησε στην απελευθέρωση. Τέλος, θα απολαύσουμε τα θαλασσινά στα γραφικά ταβερνάκια που δημιουργούν ένα τοπίο σχεδόν εξωπραγματικό. Θα ολοκληρώσουμε την εκδρομή μας με τραγούδια και θα επιστέψουμε στα σπίτια μας, χωρίς, όμως, να ξεχάσουμε την Ελευσίνα που αποχαιρετίσαμε, γιατί μας ενώνουν οι αναμνήσεις μας*».

Ο μαθητής Γ.Μ. προτείνει δύο στάσεις στην περιήγησή των επισκεπτών στην Ελευσίνα: «*Η ιστορία της Ελευσίνας είναι πλούσια σε μάχες, αλλά και σε λατρεία. Με την άφιξή μας, λοιπόν, στην πόλη θα επισκεφτούμε το Ιερό της Δήμητρας που έχει ερειπωθεί από τους κατακτητές. Μετά από μια βόλτα στα τοπικά ταβερνάκια, θα δούμε τα εργοστάσια της περιοχής, για παρασκευή σαπουνιών, το «Χαριλάου»` κρασιών, το «Βότρυς» και τσιμέντου, το «Τιτάν».*

Ο Μαθητής Β.Θ. αξιοποιεί τον ρόλο της Ελευσίνας ως πολιτιστικής πρωτεύουσας της Ευρώπης το 2023 και τονίζει χαρακτηριστικές όψεις της στους επισκέπτες της: «*Η Ελευσίνα είναι πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης για το 2023. Αυτό οφείλεται στην*

τρομερά παλιά ιστορία της και τα μνημεία της που αρκετά έχουν παραμείνει άθικτα και επισκέψιμα. Η Ελευσίνα έχει περάσει πολλές αλλαγές, καθώς όποιος λαός την κατακτούσε άφηνε το στίγμα του κι έτσι υπάρχουν διαφορετικά πράγματα να δεις. Οι κάτοικοι της πόλης είναι φιλόξενοι και έχουν διάθεση ν' αναπτυχθεί η πόλη τους. Επιπροσθέτως, οι ταβέρνες της πόλης έχουν τα πιο ωραία θαλασσινά σε όλη την Αττική κι αξίζει να την επισκεφτείς μόνο γι' αυτό. Τέλος, το κέντρο της πόλης στο οποίο όλοι βγαίνουν τα βράδια για περίπατο σε κάνει να περάσεις αξέχαστα».

Για τον Δ.Μ. είναι σημαντικό ότι: «*Η Ελευσίνα είναι μια πόλη με πλούσιο ιστορικό παρελθόν και πανελλήνια ακτινοβολία. Βρίσκεται μόλις 20 χιλιόμετρα από την Αθήνα, γι' αυτό οργανώνουμε μία εκδρομή για να την απολαύσουμε*».

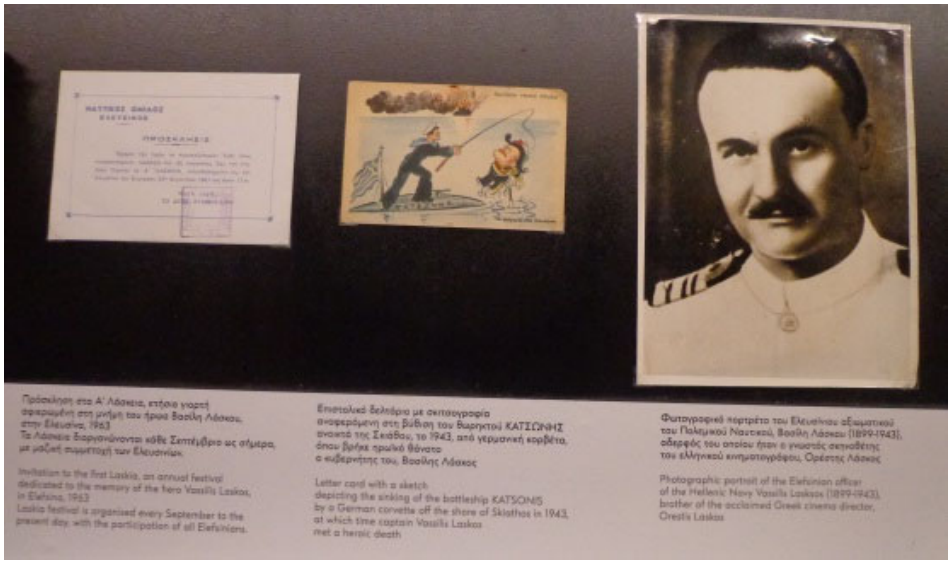
Ο Α.Κ. διαπιστώνει πως: «*Η Ελευσίνα τα τελευταία χρόνια εξελίσσεται και όλο και περισσότεροι ταξιδιώτες επιθυμούν να την επισκεφτούν. Η ιστορία της είναι διαχρονική και το εξωτερικό της περιβάλλον έχει μεγάλο ενδιαφέρον. Η Ελευσίνα ήταν βιομηχανική ζώνη παλαιότερα και προσέφερε πολλές θέσεις εργασίας. Επίσης, η φύση είναι αξιοζήλευτη με καταπράσινη βλάστηση κι η εμπειρία της επίσκεψής της μας μένει αξέχαστη*».

Ο Δ.Π. παρατηρεί πως: «*Παρόλο που ο αρχαιολογικός χώρος στην Ελευσίνα είναι ένας ερειπιώνας, προσπαθεί να δείξει την ομορφιά της και να σε ταξιδέψει στην παράδοση. Στην εκδρομή μας, θα υπάρχει ξενάγηση στα αξιοθέατα, καθώς και πληροφορίες για τα παραδοσιακά προϊόντα της πόλης. Οι ντόπιοι ανοίγουν το σπίτι τους στους ξένους κι η ζωή μοιάζει με του χωριού*».

Ο Γ.Δ., τέλος, συνοψίζει με τον καλύτερο τρόπο τις εντυπώσεις του επισκέπτη: «*Είναι μια εμπειρία από την οποία θα μάθετε πολλά πράγματα που ίσως δεν γνωρίζατε και είμαι σίγουρος πως θα σας μείνει αξέχαστη. Ο χώρος υπάρχει από την αρχαιότητα και όσοι τον επισκέπτονται μένουν έκπληκτοί*».

Β΄ Λογοτεχνικό Κείμενο

Στην Έκθεση του Μουσείου Μπενάκη οι μαθητές μας εντόπισαν και το μυθιστόρημα του Μ. Καραγάτση (2017), *Βασίλης Λάσκος,* που αποτελεί τη βιογραφία του θρυλικού καπετάνιου του θωρηκτού Κατσώνης που βυθίστηκε από τους Γερμανούς το 1943. Σε δύο διδακτικές ώρες αναφέραμε συνοπτικά το περιεχόμενό του και επεξεργαστήκαμε δύο αποσπάσματά του, με απώτερο σκοπό την παραγωγή λόγου από τους μαθητές μας.



Εικ. 5. *Ο θρυλικός καπετάνιος του θωρηκτού Κατσώνης, Βασίλης Λάσκος*

(Φωτογραφία ©Ασπασία Παπαναστασίου)

Φύλλο Εργασίας

Δύο αποσπάσματα από το βιογραφικό μυθιστόρημα του Μ. Καραγάτση «*Βασίλης Λάσκος*»

Α. Ύστερ' από χίλια βάσανα, ο Βασίλης κατάφερε να βρει δουλειά. Ένας βιομήχανος, αποφάσισε να χτίσει εργοστάσιο αποφλοιώσεως ρυζιού στην Ελευσίνα. Κι ανέθεσε στο Λάσκο τη διεύθυνση όλης αυτής της ιστορίας. Το πράμα είχε αρκετό ενδιαφέρον. Επειδή το εργοστάσιο δεν ήταν έτοιμο. Θα χτιζόταν και θα μονταριζόταν τώρα, από τον ίδιο τον Βασίλη. Μισθός καλός και ποσοστά. Εξάλλου η θέση άνοιγε πολλές προοπτικές στον ικανό διευθυντή. Ξεκινώντας κανείς από κει, μπορούσε να φτάσει πολύ μακριά στους βιομηχανικούς και τους πλατύτερους οικονομικούς κύκλους. Οι ωφέλιμοι συνδυασμοί που ο Βασίλης θα κατάφερνε σιγά σιγά να πετύχει, ήσαν άπειροι. Έτσι θα συλλογιζόταν κάθε μέσος φυσιολογικός άνθρωπος, με μέσες φυσιολογικές επιδιώξεις. Μα ο Βασίλης, πήρε το πράμα αλλιώς. Δεν παράβλεψε, βέβαια, τα άμεσα οικονομικά ωφελήματα, που θα του επέτρεπαν να μην ζει πια στην καμπούρα της φαμίλια του και -ενδεχομένως- να παντρευτεί την Αλκμήνη. Αλλά κατά μεγάλο ποσοστό, πήρε την υπόθεση σαν σπορτ, όπως τότε που βρήκε τη θεραπεία των ελαττωματικών τορπιλών. Να φτιάσει, δηλαδή, ένα εργοστάσιο. Να δημιουργήσει από το τίποτα έναν μεγάλο πλουτοφόρο μηχανισμό. Οι δικοί του φυσικά, δεν είδαν το πράμα με το ίδιο ρομαντικό πρίσμα. Ιδίως η μάνα του, ο τόσο πρακτικός και κοινωνικός άνθρωπος. Με τη φοβερή της διαίσθηση, κατάλαβε πως οι καιροί άλλαξαν. Πως τα γαλόνια δεν είχαν πια την παλιά αξία, που στέριωνε την κοινωνική κι οικονομική θέση. Ο αξιωματικός άρχισε να ξεπέφτει. Και την πρώτη θέση την παίρνει ο πλούσιος. Σήμερα, ο πλούτος είναι η πρώτη κοινωνική δύναμη, ανεξάρτητη και αυτοτελής. Πνεύμα, γαλόνια και πολιτική, δεν μπορούν να ορθοποδήσουν στην κοινωνία, αν δεν συμπεθερέψουν με το κεφάλαιο.

Το λοιπόν, ικανός είναι ο Βασίλης της, έξυπνος, δραστήριος. Αν αρπάξει την ευκαιρία απ' τα μαλλιά, θα κέρδιζε χρήματα. Θα γινόταν μέγας και τρανός. Σαν κι αυτούς που έχουν τα θηρία εργοστάσια. Που έρχονται, κάθε τόσο, με ένα αυιοκίνητο πέντε μέτρα μακρύ. Κι όλος ο κόσμος στη φάμπρικα κοψομεσιάζεται να τους χαιρετάει, σαν να ήταν βασιλιάδες…[…] Η Αλκμήνη πάλι, είδε αλλιώς το πράμα. Αυτή ήξερε καλά τον Βασίλη. Την άμετρη φιλοδοξία του. Τον άστατο κι ευεπηρέαστο χαρακτήρα του. Τη λαχτάρα του για δραστηριότητα παράξενη. Τη δίψα του για φυγή, για περιπέτεια. Τον παρασυνείδητο αλητισμό του. Την αγάπη του για τη θάλασσα. Και φοβόταν. έτρεμε πως όλ' αυτά, συνδυασμένα με την αδράνεια της αναδουλειάς, θα τον έσπρωχναν να φύγει, να την παρατήσει. Κι ανάσανε με ανακούφιση όταν έμαθε πως ο αγαπημένος της βρήκε αυτή τη θέση, που μοιραία θα γαλήνευε τις πολύπλοκες ανησυχίες του. Κι ήταν η τύχη βουνό, να βρεθεί αυτή η θέση στη Λεψίνα. Έτσι, θα τον είχε κοντά της. Θα τον χαιρόταν όσο μπορούσε περισσότερο. Δεν θα τον άφηνε ούτε στιγμή ήσυχο με τον ατίθασο εαυτό του, τον πάντα έτοιμο να παρασυρθεί από τις κακές σκέψεις της περιπέτειας, της φυγής, της ματαιοδοξίας. Θα τον κρατούσε κοντά της. Οπωσδήποτε. Με κάθε θυσία. Οριστικά κοντά της…

Β. […] Κι όμως ο Λάσκος δεν έκανε εκείνο που έκαναν όλοι οι κυβερνήτες όταν βρέθηκαν σε παρόμοια θέση. Πήρε το πράμα αλλιώς. Να παραδοθεί αυτός - ο Βασίλης Λάσκος- δίχως να πολεμήσει;… Και με δυνατή φωνή, πρόσταξε: – Γενική εκδίωξις! Εξόρμησις πυροβόλου! Ευτυχώς το υποβρύχιο είναι ακόμα σε θέση να αναδυθεί… Η ομοχειρία του κανονιού, με τον Τρουπάκη επικεφαλής πετάχθηκε στη γέφυρα από την κάθοδο του πυργίσκου και χίμηξε στο τηλεβόλο… Οι πρώτες κιόλας ριπές των γερμανικών πολυβόλων θέρισαν την ομοχειρία του *Κατσώνη*. Ο Τρουπάκης και άλλοι έξι κείτονται νεκροί. Απόμεινε μόνος ο Υποκελευστής Αντωνίου, ο πρώτος γεμιστής. Έξαφνα ακούει μια φωνή δίπλα του: – Σκόπευε και ρίχνε! Θα σου δίνω εγώ βλήματα. Ήταν ο Λάσκος. Είχε πηδήσει από τη γέφυρα. Πλάϊ στο κανόνι, ανάμεσα στους νεκρούς, της ομοχειρίας. Έπαιρνε βλήματα από τις φυσιγγιοθήκες, γέμιζε το κανόνι, σφάλιζε το κλείστρο… Και ο Γερμανός ερχόταν καταπάνω τους ολοταχώς, μεγαλόπρεπος μέσα στις λάμψεις από τις εκρήξεις των κανονιών του… Κουράγιο βρε, Αντωνίου! Και τον φάγαμε!

Ο Αντωνίου σημαδεύει, ρίχνει. Γυρνάει να πάρει από το χέρι του Λάσκου άλλη οβίδα. Αλλά δεν τον βλέπει να στέκεται δίπλα του. Κοιτάει χάμω. Και τον αντικρίζει ξαπλωμένο ανάσκελα, να κοιτάει τον ουρανό με τ' ανοιχτά του μάτια. Μια ριπή είχε γαζώσει το αντρίκιο του στήθος. Κι έπεσε νεκρός, πάνω στο καράβι «του», δίπλα στο κανόνι «του». Το μεγάλο κι υποσυνείδητο όνειρο της ζωής του, είχ' εκπληρωθεί. Ο Βασίλης Λάσκος πέθανε πολεμώντας […]».

(Karagatsis, 2017)

Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές μας δύο τύποι ερωτήσεων (Α και Β).

Α΄ τύπος ερώτησης

Στον πρώτο τύπο ερώτησης ζητήθηκε από τους μαθητές μας να παρουσιάσουν, σε μία παράγραφο, τον χαρακτήρα του Βασίλη Λάσκου, λαμβάνοντας υπόψη και τα δύο αποσπάσματα του μυθιστορήματος του Καραγάτση.

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών μας – Χαρακτηρισμός του ήρωα

Η γενική εντύπωση των μαθητών μας ήταν πως «*μέσα από τα δύο αποσπάσματα ξεδιπλώνεται ο χαρακτήρας του Βασίλη Λάσκου, ενός ταλαιπωρημένου ανθρώπου που η αγάπη του για τη θάλασσα και την πατρίδα, σε συνδυασμό με το θάρρος κατέληξαν στον θάνατό του από εχθρικά πυρά*».

Ο Λ.Κ. υποστηρίζει πως: «*στο πρώτο απόσπασμα ο Βασίλης Λάσκος είναι πιο ‘‘παλιομοδίτης’’, με την έννοια ότι δεν θέλει τα πολλά βάσανα, αλλά μια φυσιολογική ζωή. Όταν, όμως, ξέσπασε ο πόλεμος, ο Βασίλης βρέθηκε στο πεδίο της μάχης και ενθάρρυνε το πλήρωμα του υποβρυχίου του να μην το βάζει κάτω. Μετά από λίγη ώρα πήγε στον παράδεισο, σαν ήρωας*!»

Ο Η.Τ. επιγραμματικά χαρακτηρίζει τον Βασίλη Λάσκο ως άνθρωπο: «*ρεαλιστή, έξυπνο, οικολόγο, ανεξάρτητο και δραστήριο*». Ο Α.Δ. προσθέτει πως «*του άρεσε η περιπέτεια, επειδή αγαπούσε τη θάλασσα και πήγε τελικά στο πολεμικό ναυτικό, όταν τον χρειάστηκαν, με μεγάλη γενναιότητα. Ήταν αγωνιστής και επίμονος, γιατί έφυγε από τη ζωή πολεμώντας*».

Σύμφωνα με τον Δ.Γ.: «*Ο Βασίλης Λάσκος ήταν πεισματάρης, φιλόδοξος, είχε αγάπη γι’ αυτό που έκανε, επηρεαζόταν από τους άλλους και δεν είχε σταθερές απόψεις, ήταν και φυσιολάτρης*». Ο Α.Κ. συμπληρώνει πως ο ήρωάς μας «*έχει όνειρα, προσδοκίες κι είναι έτοιμος για περιπέτεια*».

Ο Β.Α. θεωρεί πως : «*Ο Βασίλης Λάσκος ήταν ένας άπορος άνθρωπος χωρίς δουλειά, μα ήταν φιλόδοξος, έξυπνος και μπορούσε να ανταπεξέλθει σε ό,τι κι αν του ανέθεταν. Μα πάνω απ’ όλα ήταν ατρόμητος, πήγε στον πόλεμο μακριά από την Αλκμήνη κι άφησε την τελευταία του πνοή στο πεδίο της μάχης*».

Ο Ε.Μ., θαυμάζοντας τον ήρωά μας, υποστηρίζει πως: «*Ο Βασίλης Λάσκος είχε πολύ μεγάλη προσωπικότητα, ήθελε να κάνει το καλύτερο που μπορούσε για να πετύχει τον στόχο του και να κάνει καλύτερη την πόλη που ζούσε, να την κάνει περήφανη! Ήθελε να βγάλει χρήματα για να μην τον συντηρούν οι γονείς του και να παντρευτεί τη γυναίκα της ζωής του*».

Η μαθήτρια Π.Γ. τονίζει τα χαρακτηριστικά του Βασίλη Λάσκου, όπως παρουσιάζονται στο δεύτερο απόσπασμά μας: «*Ο Βασίλης δεν τα παρατούσε εύκολα, ήταν άξιος κυβερνήτης, αν χρειαζόταν θα ήταν ο τελευταίος που θα έμενε πάνω στο καράβι. Θα το υπερασπιζόταν και θα το προστάτευε μέχρι να πέσει νεκρός, όπως κι έγινε. Τέλος, το*

σπουδαιότερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του είναι η πειθαρχία. Δεν φοβόταν τίποτα ακόμη κι όταν είχαν πέσει όλοι νεκροί στο καράβι του. Με απόλυτη πειθαρχία υπερασπίστηκε την πατρίδα του, κάτι που οι περισσότεροι δεν θα έκαναν».

Β1΄τύπος ερώτησης

Στον δεύτερο τύπο (Β1) των ερωτήσεων ζητήθηκε από τους μισούς μαθητές μας να απαντήσουν σε ένα κείμενο 100-150 λέξεων, υποθέτοντας ότι είναι η μητέρα του Βασίλη Λάσκου. Τι θα τον συμβούλευαν να κάνει στη ζωή του; Με ποια επιχειρήματα θα προσπαθούσαν να τον πείσουν;

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών μας- Οι συμβουλές της μητέρας

Οι μαθητές μας/«μητέρες», στην πλειονότητά τους, δείχνουν περήφανες για τον γιο τους, τον συμβουλεύουν «*να παλεύει για τα θέλω του, να μην τα παρατάει, ν' ακολουθεί αυτό που αγαπά και να μάχεται γι' αυτό, ακόμη κι αν τον θέλουν να μένει στη στεριά. Το να μην φοβάται τίποτα και να είναι ατρόμητος έχει πραγματική αξία στη ζωή*».

Ο μαθητής Δ. Γ., για παράδειγμα, μπαίνει στο πετσί του ρόλου κι απαντά με ειλικρίνεια: *«Σαν μητέρα του Βασίλη Λάσκου θα τον υποστηρίζω σε ό,τι κι αν κάνει στη ζωή του. Εφόσον έχει στόχο να δημιουργήσει ένα δικό του εργοστάσιο από το τίποτα θα τον συμβουλέψω να κάνει αυτό που λέει η καρδιά του και να μην κοιτάξει ποτέ πίσω. Πάντα μπροστά! Με το πείσμα που διαθέτει, ξέρω πως θα τα καταφέρει. Να μην ακούει ποτέ τις γνώμες των άλλων, παρόλο που είναι ένας ευεπηρέαστος χαρακτήρας. Τέλος, θα τον συμβουλεύσω σε οποιοδήποτε στάδιο ζωής του, ό,τι κι αν κάνει να το κάνει σαν να κτίζει το «ονειρεμένο» του εργοστάσιο, δηλαδή με αγάπη*».

Η Ν. Σ. μιλά στον «γιο» της τρυφερά: «*Αγαπητό μου παιδί είμαι πολύ χαρούμενη που ύστερα από τα βάσανα που πέρασες βρήκες μια καλή δουλειά που έχει ενδιαφέρον για σένα και κυρίως που προσπαθείς να ανεξαρτοποιηθείς, να στηριχτείς στις δικές σου δυνάμεις, βγάζοντας τα δικά σου χρήματα. Κάτι ακόμα πιο όμορφο είναι ότι θα βλέπεις την αγαπημένη σου πιο συχνά, καθώς δεν θα ταξιδεύεις. Θέλω να προσέχεις και να είσαι φιλόδοξος στη ζωή σου. Είμαι σίγουρη ότι θα πετύχεις, γιατί είσαι πολύ έξυπνος και εργατικός. Καλή αρχή σου εύχομαι, μην αγχώνεσαι, όλα θα πάνε καλά! Άμα χρειαστείς, εδώ είμαστε!»*

Ο Η.Τ., απευθυνόμενος στον Βασίλη Λάσκο ως μητέρα του τού λέει: «*Γιε μου, σε φώναξα εδώ για να σου πω μπράβο για την αγάπη σου για τη θάλασσα και τα πλοία. Είναι ένα ωραίο χόμπυ για να περάσεις τη μέρα σου και τον ελεύθερο χρόνο σου, αλλά σαν δουλειά δεν νομίζω πως θα σε ικανοποιήσει. Πιστεύω πως αν έρθεις στο εργοστάσιο, θα μαζέψεις γρήγορα λεφτά, θα είσαι κοντά μας και θα είμαστε κοντά σου, ενώ στα πλοία λίγες φορές θα σε βλέπουμε. Σαν δουλειά, το εργοστάσιο είναι πιο εύκολη από τα πλοία. Θέλω να το σκεφτείς και να μου πεις τι αποφασίζεις*».

Παρόμοιες είναι και οι συμβουλές της «μητέρας» του Βασίλη Λάσκου, της μαθήτριας Α.Δ.: «*Πιστεύω πως είναι καλύτερο να είσαι εδώ, στην ξηρά κι όχι στο ναυτικό για να πολεμάς, επειδή θα είσαι κοντά στην οικογένειά σου και την αγαπημένη σου Αλκμήνη. Επίσης, ένας σοβαρός λόγος είναι η ασφάλειά σου, γιατί στο εργοστάσιο δεν κινδυνεύεις και θα έχεις και μια εξασφαλισμένη θέση, με αρκετά καλό μισθό. Εσύ δεν θες να είσαι κοντά στους ανθρώπους που νοιάζονται υπερβολικά για σένα και σε αγαπάνε; Γιε μου, κάθισε να σκεφτείς πολύ προσεκτικά την απόφαση που θα πάρεις, αλλά παρόλ' αυτά θέλω να ξέρεις πως ό,τι σου λέω είναι για το καλό σο, αλλά όποια επιλογή κι αν κάνεις θα τη σεβαστώ και θα την καταλάβω*».

Ο μαθητής μας Σ.Α. «υποδύεται» μια πολύ συναισθηματική μητέρα: «*Βασίλη, μονάκριβε γιε μου! Είσαι ένας άνθρωπος ικανός και άξιος. Είσαι εργατικός, έφτιαξες ένα εργοστάσιο και βγάζεις χρήματα. Έλα να σε περιποιούμαι, να σου φτιάχνω να τρως τα αγαπημένα σου φαγητά. Σίγουρα θα βρεις και μια καλή γυναίκα να σε πάρει. Μιας που είσαι φυσιολάτρης, δίπλα στην Ελευσίνα έχουμε θάλασσα και μπορείς να κάνεις την ιστιοπλοΐα που τόσο πολύ αγαπάς. Ακόμη να πάρεις μέρος στους Ολυμπιακούς Αγώνες, μιας και είμαι σίγουρη πως θα πετύχεις. Να ξέρεις πως σε στηρίζω και θα είμαι πάντα δίπλα σου για ό,τι χρειαστείς*».

Β2΄τύπος ερώτησης

Στον δεύτερο τύπο (Β2) των ερωτήσεων ζητήθηκε από τους άλλους μισούς μαθητές μας να συντάξουν ένα κείμενο 100-150 λέξεων, υποθέτοντας πως είναι η Αλκμήνη, η αγαπημένη του Βασίλη Λάσκου. Το κείμενο αυτό θα έχει τη μορφή ημερολογίου, όπου θα καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για την πορεία ζωής του Βασίλη, όταν βρήκε τη δουλειά στο εργοστάσιο κι όταν επέστρεψε στο ναυτικό πολεμώντας.

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών μας- Το Ημερολόγιο της Αλκμήνης

Ο μαθητής Α.Ν., ως Αλκμήνη, απευθύνεται στο Ημερολόγιό του με ειλικρίνεια: «*Αγαπητό μου ημερολόγιο, τον τελευταίο καιρό δεν σου γράφω, αλλά τώρα το έχω πραγματικά ανάγκη να εκφράσω τη δυστυχία μου. Ο άντρας που επρόκειτο να παντρευτώ θα έβρισκε δουλειά σε ένα εργοστάσιο κι έτσι θα ζούσαμε ευτυχισμένοι και θα φτιάχναμε το νοικοκυριό μας. Αλλά ο πόλεμος του '40 έμελλε να μας χωρίσει. Ο Βασίλης ήταν τρελλός ανέκαθεν. Η αγάπη του για τη θάλασσα και η φιλοδοξία του τον έκαναν να δεχτεί να επιστρέψει στο ναυτικό και να υπηρετήσει την πατρίδα. Τώρα έχω μείνει μόνη με την αγωνία κάθε μέρα για το τι κάνει, εάν είναι καλά, πότε θα έχω νέα του. Αυτά είναι τα νέα μου και η ψυχολογική μου κατάσταση τον τελευταίο καιρό. Ευτυχώς που έχω και σένα να σου τα λέω. Σε ευχαριστώ!*»

Η Μ.Κ. εκφράζει έντονη αισιοδοξία: «*Αγαπητό μου Ημερολόγιο, τον τελευταίο καιρό είμαι πολύ χαρούμενη και περνάω πολύ όμορφα. Με τον Βασίλη από τότε που έφυγε από το ναυτικό περνάμε πολύ χρόνο μαζί. Πηγαίνουμε βόλτες, εκδρομές, μένουμε μαζί,*

είμαστε πολύ αγαπημένοι. Ήμουν αγχωμένη μην τον χάσω, γιατί τον αγαπάω, αλλά ευτυχώς όλα αυτά χάθηκαν και πλέον είμαστε τέλεια μαζί».

Ο Π.Τ. βλέπει και κείνος το ποτήρι μισογεμάτο: «*Αγαπητό μου Ημερολόγιο, σήμερα έχω να σου πω ευχάριστα νέα που θα αλλάξουν τη ζωή μου προς το καλύτερο. Ο αγαπημένος μου Λάσκος θα είναι επιτέλους κοντά και θα μπορώ να τον χαίρομαι όσο θέλω. Θα έχουμε και μια καλύτερη οικονομική κατάσταση. Όσον καιρό ήταν στο ναυτικό, δεν μπορούσα να κλείσω μάτι και κάθε βράδυ προσευχόμουνα να είναι σώος και αβλαβής. Ποτέ δεν ήξερα αν ζει ή αν πέθανε. Και μόνο η σκέψη ότι μπορεί κάτι να πάθαινε με αναστάτωνε. Όλα θ' αλλάξουν με τη θέση που του πρότειναν και επιτέλους θα ζήσουμε τη ζωή που ονειρευτήκαμε*».

Αντίθετα, η Ι.Δ. δείχνει πιο προσγειωμένη και μεγαλόψυχη: «*Αγαπημένο μου Ημερολόγιο, σήμερα ο Βασίλης μού δήλωσε πως τον ξαναπήραν στα καράβια. Η αλήθεια είναι πως χαίρομαι γι' αυτόν γιατί είναι το όνειρό του και τον κάνει ευτυχισμένο, αλλά παράλληλα νιώθω λίγο λυπημένη. Είχα συνηθίσει να είμαστε κάθε μέρα μαζί και θα μου λείψει αρκετά, αν φύγει. Ωστόσο θα προτιμούσα να μην φύγει, γιατί τον αγαπάω πολύ και θέλω να χτίσουμε μια ζωή στο ίδιο μέρος. Επίσης, θέλω να είμαστε όλη μέρα και κάθε μέρα μαζί. Δεν ξέρω… Ίσως προσπαθήσω να του αλλάξω γνώμη, αν και ξέρω πως θέλει να πάει σ' αυτήν την δουλειά για να βγάλει χρήματα. Τέλος, η απόφαση είναι δική του, ας κάνει ό,τι επιθυμεί*».

Ο Ε.Κ. καταγράφει με ρεαλισμό τις σκέψεις του: «*Μια χαρά ήταν ο Βασιλάκης στο εργοστάσιο. Είχε έναν αξιοπρεπή μισθό, ήταν ασφαλής και δεν φοβόμουν, μήπως δεν γυρίσει πίσω. Δυστυχώς, με την έναρξη του πολέμου τον ξαναζήτησαν στο ναυτικό. Προσπάθησα να τον πείσω να βρει μια δικαιολογία, ότι έσπασε το πόδι του για παράδειγμα. Αλλά αυτό δεν τον εμπόδισε, μου είπε ότι αυτή η χώρα είναι το παν για κείνον και θα έκανε ό,τι του περνούσε από το χέρι του να μην την χάσει. Μετά από λίγο έμαθα πως πέθανε στο πεδίο της μάχης. Ξέσπασα σε κλάματα, αλλά τουλάχιστον παρηγορήθηκα όταν έμαθα ότι πέθανε αμέσως, χωρίς να υποφέρει*».

Τέλος, σε μία διδακτική ώρα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών μας κι από τα δύο ζητούμενα κι αξιολογήθηκαν οι απόψεις και η πρωτοτυπία των απαντήσεων τους.

Συμπεράσματα

Η δράση που υλοποιήσαμε με τους μαθητές της Γ΄Λυκείου και αφορούσε τη γνωριμία με την αιώνια Ελευσίνα, στόχευε στο να αλλάξει η εικόνα που έχουμε οι περισσότεροι για την πόλη αυτή και να αναλύψουν οι μαθητές μας «*την αθέατη πλευρά αυτής της μαγικής πόλης*» (Ioannidis, 2022:49; Geroulanou, 2023: 34). Μελετώντας την ιστορία της πόλης από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας και παίρνοντας τον ρόλο τουριστικών πρακτόρων, οι μαθητές μας εμπνεύστηκαν από τις αντιθέσεις της Ελευσίνας και θέλησαν να την κάνουν οικεία, να την φέρουν στα μέτρα τους. Το πλούσιο

οπτικοακουστικό υλικό της Έκθεσης του Μουσείου Μπενάκη συνέβαλε τα μέγιστα στην επίτευξη του στόχου αυτού.

Επιπλέον, η μελέτη όμορφης λογοτεχνίας, όπως είναι η μυθιστορηματική βιογραφία του Βασίλη Λάσκου από τον δεξιοτέχνη Μ. Καραγάτση έδωσε το έναυσμα στους μαθητές μας να ξεδιπλώσουν τη σκέψη τους και να δημιουργήσουν με ελευθερία τις δικές τους αφηγήσεις, καταθέτοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Φαίνεται, λοιπόν, πως το σχολείο έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί υλικό από διάφορες πηγές, να εμπλουτίζει τη διδακτική πράξη, να την καθιστά πιο θελκτική και να προετοιμάζει σκεπτόμενους μελλοντικούς πολίτες, συνδεδεμένους με τους ανθρώπους, το περιβάλλον και την εργασία του τόπου μας.

References

Alexopoulou - Baya, P (1985). *Istoria tis Elefsinas, Apo tin Proistoriki mexri tin Romaiki Periodo.* Ekdoseis Dimou Elefsinas.

Angelakos, K.-Argyropoulou, Ch.- Karaveli A. & Raftopoulou, M. (2022). *Nea Ellinika A΄ EPA.L.* Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».

Belavillas, N., Saiti, T., & Psarioti, K. (2011). *Biomixaniki Klironomia stin Elefsina kai sto THriasio Pedio*. Athens: Educational Foundation of the Piraeus Bank Group. Accessible at: https://www.academia. edu/11379300/ 11379300/Biomixaniki_ klironomia_stin_Eleysina_kai_sto_ THriasio_Pedio.

Geroulanou, D. (2023). Elefsis, Politistiki proteyousa tis Eyropis. I synantisi tis istorias kai tis mythologias me tin poikilomorfia ton sygxronon afigiseon. To istoriko paron os drastiriotita tou pneymatos kai axonas t ou kallitexnikou gignesthai. Epanasyndesi me to lampro parelthon. *Imeres Politismou stin Ellada,* Fthinoporo 2022-Xeimonas 2023, 12-35.

Ioannidis, S. (2022). Elefsina, mythoi, fougara, texni. *Periodiko K tis Kathimerinis*, ar. 990, 22.5.2022, 43-49.

Kanta, K. (1993). *Elefsina: O arxaiologikos xoros kai to Mouseio tis*. Athina, Kardamitsa.

Karagatsis, M. (2017[7]). *Vasilis Laskos*. Athina, Estia.

Leontidou, L.(2006). *The Mediterranean City in Transition: Social Change and Urban Development.* 1st ed. 1990. Cambridge: Cambridge University Press.

Loukaki, A. 1997. "Aesthetics, Bureaucracy, and the Politics of Patrimony. The Case of the Greek Central Archaeological Council."*Environment and Planning D- Society and Space 15*: 679-705.

Loukaki, A. (2020). Desacralised Eleusis Contemplating the impacts of non-restoration on a major classical and poetic locus. *Athens University Review Of Archaerlogy, Periodiko tou tomea Arxaiologias kai Istorias tis texnis, Tmima Istorias kai Arxaiologias tou E.K.P.A,* Vol. 3, December, 279-303.

Mylonas, G.E. (2010). *Eleusis and the Eleusinian Mysteries*. 1st ed. 1961. Athens: Cyceon Tales.

Papangeli, K. (2002). *Elefsina, O Arxaiologikos Xoros kai to Mouseio.* Seira O kyklos ton mouseion. Omilos Latsi, Athina.

Papangeli, K., & Chlepa. E.-A. Eds. (2011). *Oi Metamorfoseis tou Elefsiniakou Topiou-Arxaiotites kai Sygxroni Poli.* Athens: Paul and Alexandra Kanellopoulou Foundation.

Papangeli, K. (2023). *Elefsina– To xroniko mias polis.* Anaktithike stis 28/8/2024 apo to https://ecoeleusis.org/blog/2013/08/27/elefsina-i-elefsis-to-chroniko-mias-polis/

Phoca, I., & Valavanis, P. (1997). *Athens and Attica. Archaeological Outings*. Athens: Kedros.

Psychopedis, K., & Getimis, P. (1989). *Rythmisi Topikon Problimaton.* Athens: Foundation of Mediterranean Studies.

Sfyroera Bas. Bl., (1985). *Istoria tis Elefsinas, Apo ti Byzantini Periodo mexri simera.* Ekdoseis Dimou Elefsinas.

https://www.benaki.org/index.php?option=com_events&view=event&id=116331&Itemid=163&lang=el.

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Lykeiou_html-empl/indexG9_4.html.

https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/browse.html?text_id=95.

https://el.wikipedia.org/wiki//Αγέλαστος_πέτρα_(ταινία).

Η ενδυνάμωση του ρόλου της μητέρας σε σχολές γονέων από τον Κοινωνικό Λειτουργό, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τη ζωγραφική.

Γκλίνος Γεώργιος, Κοινωνικός Λειτουργός, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.30
Πράσινου Ευαγγελία, Κοινωνική Λειτουργός, M.Sc. Ειδικής Αγωγής
Πράσινου Παναγιώτα, Κοινωνική Λειτουργός, M.Sc. Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να καταδείξει την αξία της μητρικής αγκαλιάς και την εξωλεκτική γενικότερα επαφή μητέρας παιδιού (βλεμματική και απτική επαφή) κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Είναι πλέον γενική παραδοχή ότι κατά τα πρώτα 4 περίπου χρόνια της ζωής του ανθρώπου, μπαίνουν οι βάσεις της ψυχοσυναισθηματικής του οργάνωσης, καθορίζεται το πόσο ψυχικά υγιής θα είναι ως ενήλικας. Η κοντινότερη και ισχυρότερη σχέση που βιώνει το παιδί είναι αυτή με τη μητέρα. Θα ασχοληθούμε με τον τρόπο που η ζωγραφική απεικόνισε αυτή τη σχέση και να δούμε αυτή την προσέγγιση των καλλιτεχνών αποκωδικοποιώντας την εικόνα και τους τυχόν συμβολισμούς που υπάρχουν. Ο απώτερος στόχος είναι η ευαισθητοποίηση της νέας μητέρας για το πόσο σημαντική είναι αυτή η πρώτη σχέση και επικοινωνία (κυρίως εξωλεκτική) για τα δύο μέρη, ώστε να εξελιχθεί σε σχέση από την οποία θα «τρέφονται» θετικά και τα δύο μέρη, με τη μητέρα να έχει την κύρια ευθύνη να καθορίσει αυτή τη σχέση.

Λέξεις-κλειδιά: γονεϊκή επάρκεια, απτική επαφή, βλεμματική επαφή

The strengthening of the mother's role in parenting schools by the Social Worker, using painting as a tool.

Gklinos George, Social Worker, Education Consultant
Prasinou Evangelia, Social Worker, M.Sc. in Special Education
Prasinou Panagiota, Social Worker, M.Sc. in Special Education

Abstract

The purpose of this article is to demonstrate the value of maternal embrace and the non-verbal contact between mother and child (eye and tactile contact) during the early years of a child's life. It is now generally accepted that the foundations of a person's psycho-emotional organization are laid during the first approximately four years of life, determining how mentally healthy they will be as an adult. The closest and strongest relationship experienced by the child is that with the mother. We will examine how painting has depicted this relationship and explore the artists' approach by decoding the image and any possible symbols present. The ultimate goal is to sensitize new mothers to the importance of this initial relationship and communication (mainly non-verbal) for both parties, so that it develops into a relationship that positively "nourishes" both, with the mother having the primary responsibility to shape this relationship.

Key-words: parental competence, tactile contact, eye contact

Εισαγωγή

Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού με γονείς

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού είναι να συνεργάζεται με τους γονείς, προκειμένου οι ίδιοι να μπορέσουν να στηρίξουν το παιδί τους και να εξετάσουν εναλλακτικές λύσεις για να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί. Ο Κοινωνικός Λειτουργός κατά τη διάρκεια της συνεργασίας του με τους γονείς, μέσα από την σχέση που αναπτύσσουν, τους ευαισθητοποιεί και υποστηρίζει, τους ενημερώνει για τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, τους ενισχύει συναισθηματικά απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού, τους καθοδηγεί για κατάλληλους χειρισμούς, τους παραπέμπει σε ειδικούς όταν χρειάζεται και τους παρακινεί για την δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας στην οικογένεια (Kallinikaki & Kasseri, 2014).

Ένας από τους βασικός ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού είναι να κατανοήσει και να ανταπεξέλθει στα κοινωνικά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι γονείς καθημερινά. Επίσης, εντοπίζει τους κοινωνικούς αιτιολογικούς παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν τα ατομικά προβλήματα της οικογένειας και κατανοεί πως αυτά ασκούν επιρροή στην μεταξύ σχέση των γονέων καθώς και στη σχέση τους με τα παιδιά τους. Ο ρόλος του Κ.Λ. είναι διευκολυντικός και όχι κατευθυντικός, συνεργάζεται με τους γονείς και προάγει στη μεταξύ τους σχέση την ισοτιμία και αμοιβαιότητα. Η Συμβουλευτική και η Κοινωνική Εργασία έχουν πολλά κοινά μεταξύ τους και δεν είναι δύο ξεχωριστοί ανεξάρτητοι κλάδοι καθώς μοιράζονται κοινές ρίζες και εξελίσσονται παράλληλα. Η πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας που εμπλέκεται με την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων στην οικογένεια έχει καθιερώσει τη συμβουλευτική ως αυτοτελή μέθοδο παρέμβασης (Kallinikaki, 1998).

Ο Κοινωνικός Λειτουργός στα πλαίσια της Συμβουλευτικής παρέμβασης με μητέρες, που κυοφορούν, που έχουν μικρά παιδιά - βρέφη, έχει την δυνατότητα να κάνει χρήση της τέχνης της ζωγραφικής σαν εργαλείο ευαισθητοποίησης για την σπουδαιότητα του ρόλου της μητέρας και του τρόπου που σχετίζεται με το βρέφος για την υπόλοιπη ζωή του. Στην ουσία αξιοποιείται η δύναμη της εικόνας, η οποία συντελεί στην άμεση και ΄΄ωμή΄΄ κατανόηση των συναισθημάτων των προσώπων που απεικονίζει. Μέσα από τον ζωγραφικό πίνακα στόχος είναι να αποκωδικοποιηθούν τα μηνύματα τα οποία δίνει η μητέρα στο βρέφος - στο μικρό παιδί που κρατά. Επίσης, ένας ακόμη στόχος είναι να γίνει κατανοητό το πώς απαντά σε αυτό το μήνυμα του βρέφος-μικρό παιδί. Συνεπώς, αναλόγως με την αποκωδικοποίηση που θα κάνει η μητέρα, έχει την ικανότητα να αντιληφθεί την συναισθηματική στάση η οποία μπορεί να είναι ενισχυτική και αυτή που δεν είναι ενισχυτική προς το παιδί (Kandylaki, 2008).

Η σχέση μητέρας βρέφους/παιδιού

Ο Winnicot με την φράση «*ένα μωρό δεν υπάρχει μόνο του»*, εννοεί πως δεν γίνεται να το απομονώσουμε από την μητρική φροντίδα. Η φράση αυτή συμπληρώνεται από το Soule «*και μια μητέρα δεν υπάρχει μόνη της»* (Winnicot, 2002).

Μια μητέρα μπορεί να κάνει στο μωρό της ένα από τα πιο πολύτιμα δώρα, αμέσως μετά τη γέννησή του και αυτό είναι η αγκαλιά της. Ενστικτωδώς αυτό είναι κάτι που το γνωρίζει η μητέρα. Ωστόσο, σε περισσότερες από 600 μελέτες έχει καταγραφεί ότι οι αγκαλιές είναι σημαντικές (Koroniou, 2018).

Για την υγιή ανάπτυξη ενός παιδιού, θεωρείται ζωτικής σημασίας το στοργικό άγγιγμα, με τη μορφή αγκαλιών και χαδιών. Αρκετές έρευνες παρουσιάζουν ότι οι αγκαλιές ενισχύουν την αίσθηση της αποδοχής και της ενσυναίσθησης και δεν χαλαρώνουν απλά το μωρό. Παράλληλα, διασφαλίζεται η υγιής συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του μωρού (Moscha, 2022).

Το απλό ένστικτο υπερβαίνεται από την δύναμη της αγκαλιάς μιας μητέρας. Μια αγκαλιά έχει την δυνατότητα να προκαλέσει έκρηξη ορμονών που έχουν οφέλη στην υγεία του παιδιού και μπορούν να βοηθήσουν στη ρύθμιση της θερμοκρασίας του σώματος. Ο καρδιακός ρυθμός μπορεί να σταθεροποιηθεί από μια αγκαλιά, αλλά και να βοηθήσει στην αύξηση των επιπέδων οξυγόνου, να βοηθήσει στην ενίσχυση του ανοσοποιητικού συστήματος καθώς και να συμβάλλει στην μείωση το κλάματος και του άγχους. Η αγκαλιά της μητέρας δεν θεωρείται τίποτα λιγότερο από ένα φυσικό τονωτικό (Athanasiadis, 2014).

Έπειτα από την παρατήρηση που πραγματοποίησε ο Donald Winnicot αναφορικά με τη σχέση μητέρας-βρέφους, ανέπτυξε τις εξής θέσεις:

- Γίνεται λόγος για την ύπαρξη ενός ζευγαριού φροντίδας και όχι για την ύπαρξη ενός μωρού
- Μονάδα θεωρείται το σύνολο του περιβάλλοντος του ατόμου και όχι το άτομο
- Προκειμένου να γίνει πρόληψη της νεύρωσης. δίνεται έμφαση στα πρώιμα στάδια της βρεφικής ηλικίας, όπου καθορίζεται η βάση για την ψυχική του υγεία του παιδιού. Παρατηρείται η μητέρα με ότι κάνει να έχει αφοσίωση για το ίδιο της το βρέφος αλλά παρατηρείται και μεγάλη εξάρτηση
- Η απόκτηση του συναισθήματος ενός εσωτερικού, προσωπικού προχωρήματος, του βρέφους, γίνεται από την μητέρα
- Η έλλειψη ευκαιριών για παιχνίδι ανάμεσα σε μητέρα και βρέφος οδηγούν στην αποξένωση
- Η ψυχική υγεία του παιδιού εξαρτάται από την μητέρα και την χαλαρότητά της
- Πριν την γέννηση του βρέφους υπάρχει η σχέση μητέρας – βρέφους
- Όταν το περιβάλλον συμπεριφέρεται σταθερά, τότε υπάρχει και καλή προσαρμογή

- Οι ανάγκες του εγώ του βρέφους πρέπει να φροντίζονται από την μητέρα, μέχρι το βρέφος ενδοβάλλει μια υποστηρικτική του εγώ μητέρα. Με τον τρόπο αυτό δεν τίθεται θέμα το παιδί να κακομαθαίνει (Winnicot, 2002).

Εύλογα θα μπορούσε να αναρωτηθεί κάποιος: όλη η ευθύνη, προκειμένου να διαμορφωθεί η ψυχοσυναισθηματική υγεία του παιδιού, πέφτει στους ώμους της μητέρας; η απάντηση είναι ναι, σε πρώτο επίπεδο. Ωστόσο εμβαθύνοντας παρατηρείται ότι η μητέρα, για να παρέχει ασφάλεια και στοργή στο βρέφος, χρειάζεται να απολαμβάνει και η ίδια σχέσεις ασφάλειας και σιγουριάς, κυρίως από τον πατέρα του παιδιού. Συνεπώς, ο ρόλος του πατέρα θεωρείται εξίσου κρίσιμος προκειμένου να διαμορφωθούν για την μητέρα, οι συνθήκες αυτές, που θα της επιτρέπουν να αφοσιωθεί στην ανατροφή του παιδιού της (Kontopoulou, 2007).

Η σχέση μητέρας – παιδιού μέσα από το άγγιγμα- βλέμμα, μια σχέση που δεν μπορεί να περιγραφεί με λόγια

Σημαντικό ρόλο για την επιβίωση και την ανάπτυξη ενός βρέφους έχει η αφή, η οποία είναι η πρώτη αίσθηση που αναπτύσσεται σε ένα έμβρυο. Η αφή οδηγεί το βρέφος να στρέψει το κεφάλι του προς το στήθος της μητέρας για να θηλάσει, να σφίξει τη γροθιά του όταν κάποιος το ακουμπήσει στην παλάμη του, να παρουσιάσει το αντανακλαστικό της βάδισης με την επαφή του ποδιού στο έδαφος, να ανακαλύψει και να εξερευνήσει το περιβάλλον του (Sakellaropoulos & Lazaratou, 2001).

Η αφή είναι σημαντική για το βρέφος μέχρι να αναπτυχθούν οι δεξιότητες τις κίνησης, της γλώσσας και της γνώσης. Η αφή έχει βασικό ρόλο στο να θεωρείται ένα άτομο λειτουργικό κατά τη διάρκεια της ζωής του, καθώς μέσω αυτής μεταφέρονται συναισθήματα και προσδίδεται η έννοια του εαυτού και των ορίων με το εξωτερικό περιβάλλον. Επιπλέον, θέτει τις βάσεις για τη μετέπειτα κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη του ατόμου. Αρκετές έρευνες σε περιβάλλοντα φτωχά σε απτικά ερεθίσματα, αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της αφής στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και στην συμπεριφορά (Athanasiadis, 2014).

Ο βασικός τρόπος αλληλεπίδρασης από τις πρώτες κιόλας μέρες της ζωής ενός μωρού, είναι το βλέμμα. Η επαφή βλέμμα με βλέμμα εγκαθίσταται από πολύ νωρίς. Η ποιότητα της βλεμματικής επαφής είναι τέτοια που γίνεται εμφανής η απεικόνιση της συμβιωτικής σχέσης (ο ένας πνίγεται στο βλέμμα του άλλου) ή η πλήρης αδιαφορία, (ο ένας αγνοεί τον άλλο). Από αυτή τη βλεμματική επαφή, κάποιες μητέρες βρίσκουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση, ενώ κάποιες που δεν νιώθουν τα ίδια, αντιδρούν με άγχος (Pachatiroglou, 2020).

Ο τρόπος που κρατά η μητέρα το βρέφος ποικίλει από την μερική χαλάρωση, από το τοπικό στο γενικό σφίξιμο των μυών και αποτελεί τον τονικό διάλογο. Αυτός ο διάλογος έχει μια δυναμική, η οποία φαίνεται από την προσοχή που δείχνει η μητέρα στην άνεση του μωρού, π.χ. αλλαγή της θέσης, αγκάλιασμα. Από τις πρώτες ημέρες αρχίζει η επαφή δέρμα με δέρμα (αγγίγματα, χάδια, φιλιά) και καθώς το μωρό αντλεί

ευχαρίστηση από αυτό το αναζητά αργότερα το ίδιο. Προκειμένου να συνεχιστεί αυτού του είδους η ανταλλαγή, η μητέρα αναγνωρίζει ως πρόκληση ή ως άρνηση τις απαντήσεις που δίνονται από το παιδί (Sakellaropoulos & Lazaratou, 2001).

Η σπουδαιότητα της μητρικής αγκαλιάς

Η σημαντικότητα της μητρικής αγκαλιάς για τον άνθρωπο είναι ανεξαρτήτου ηλικίας και μεγάλης σημασίας, καθώς είναι αναντικατάστατη και μέσα σε αυτήν νιώθει αγάπη, ασφάλεια, μοναδικός, ακόμη βρίσκει παρηγοριά ή ανακούφιση όταν χρειάζεται. Η αναγκαιότητα της αγκαλιάς και συγκεκριμένα της μητρικής έχει καθοριστική σημασία, καθώς αν ο άνθρωπος δεν χωράει σε αυτήν τότε με δυσκολία θα χωρέσει και στις υπόλοιπες. Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι η αγκαλιά συμβάλει στην σωματική και συναισθηματική υγεία και στην ανάπτυξη ενός παιδιού, επηρεάζοντας έτσι τη μνήμη, τη μάθηση, την ψυχολογία και την συμπεριφορά ενός παιδιού (Moscha, 2024).

Στην βρεφική ηλικία η μητρική αγκαλιά αποτελεί θεμέλιο για την συναισθηματική και την νοητική ανάπτυξη του βρέφους. Επίσης, παρομοιάζεται με το κουκούλι όπου μέσω του χαδιού, του τόνου της φωνής, της μυρωδιάς και του βλέμματος της μητέρας, το βρέφος αποκτά εικόνα του εαυτού του και των άλλων. Επιπλέον, η δημιουργία ποιοτικού συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος συντελεί στο να νιώθει σημαντικό και αξιαγάπητο, καθώς και έτοιμο να έρθει αντιμέτωπο με τις δυσκολίες της καθημερινότητας (Sakellaropoulos & Lazaratou, 2001).

Στην παιδική ηλικία, μέσω της μητρικής αγκαλιάς, αναπτύσσεται το αίσθημα της ασφάλειας, προάγονται θετικά συναισθήματα, μειώνεται ο φόβος και το άγχος και ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση του παιδιού. Μέσα από την αγκαλιά καλλιεργούνται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μέσω της ανάγκης για συμμετοχή και προσφορά, το αίσθημα του «ανήκειν», της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης (Athanasiadis, 2014).

Κατά την εφηβική ηλικία η μητρική αγκαλιά κα πάλι είναι αναγκαία, παρότι το παιδί μεγαλώνει θα υπάρξουν στιγμές που θα αναζητήσει την υποστήριξη της μητέρας. Ενδέχεται τα παιδιά να εμφανίσουν την τάση αποφυγής της αγκαλιάς, ίσως λόγω της ανάγκης για επικοινωνία με συνομηλίκους, ακόμη και γιατί μπορεί να θέλουν να παρουσιάσουν μια άλλη εικόνα στους φίλους τους. Ωστόσο, τα σημάδια αυτής της συμπεριφοράς είναι φανερά κατά την σχολική ηλικία αλλά αυξάνονται όσο πλησιάζουν στην προεφηβεία κα την εφηβεία (Athanasiadis, 2014).

Η μητρική αγκαλιά έχει μεγάλη επίδραση και στους ενήλικες, καθώς δίνει κουράγιο στα δύσκολα και ασφάλεια για να σταθεί πάλι στα πόδια του και να συνεχίσει. Η αγκαλιά είναι ένα «όπλο» υψίστης σημασίας για τον άνθρωπο για να υπάρχει, να εξελίσσεται, να συνυπάρχει και να εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Kontopoulou, 2001).

Η Ζωγραφική

Η τέχνη συνδέεται με τον άνθρωπο από την εποχή των σπηλαίων, καθώς τότε εμφανίζονται τα πρώτα δείγματα ζωγραφικής. Είναι εμφανής η ανάγκη για επικοινωνία και έκφραση, η οποία παρουσιάζεται με αποτυπώματα χεριών και σχέδια από σκηνές. Η εικόνα, λοιπόν, είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης, έκφρασης εμπειριών και σκέψεων. Θεωρείται ο καθρέφτης, ο οποίος αντικατοπτρίζει τις εσωτερικές συνομιλίες, ανησυχίες και προβληματισμούς, αποκαλύπτοντας τον απόκρυφο εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου. Μέσα από την εικόνα, ο δημιουργός δεν επικοινωνεί απλά, αλλά ΄΄αφουγκράζεται΄΄ και τον ίδιο του τον εαυτό. Αυτό που απεικονίζει ένας πίνακας βασίζεται στους ψυχολογικούς παράγοντες που επιδρούν τη δεδομένη στιγμή στο δημιουργό (Kontopoulou, 2004).

Η δημιουργική διαδικασία αποτελεί έναν δρόμο που διανύει ο εσωτερικός κόσμος προς τον εξωτερικό με ανακουφιστικό και ικανοποιητικό τρόπο. Είναι ένας μη λεκτικός τρόπος έκφρασης της συνείδησης και του ασυνειδήτου. Αποτυπώνεται η πραγματικότητα του καθενός, όπως αυτός την βιώνει, την βλέπει, την παρατηρεί και την κατανοεί. Η πραγματικότητα αφορά τις εμπειρίες, τις καταστάσεις, το φυσικό και φανταστικό περιβάλλον καθώς και τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές. Η τέχνη βοηθά τον άνθρωπο να θυμάται, ανασυστήνεται το παρελθόν, ανακατασκευάζεται, βοηθά στη θλίψη, στο πένθος, στη χαρά, στην ελπίδα, στην ανακάλυψη του εαυτού του, στην πνευματική του εξέλιξη και στην ανάκτηση της ευαισθησίας (Kourkoutas, 2008).

Η τέχνη είναι ο σύντροφος μας στη ζωή, είναι ο φάρος μας, είναι η έκφραση του συναισθηματικού κόσμου ενός ατόμου που απευθύνεται στο δικό μας συναισθηματικό κόσμο με σκοπό μια υψηλότερη μορφή επικοινωνίας. Μια επικοινωνία χωρίς όρια και απαγορεύσεις, χωρίς λογική και επιχειρήματα, αλλά ένα κανάλι μεταφοράς συναισθημάτων και σύνδεσης ψυχών. Η τέχνη δεν εξυπηρετεί, η τέχνη ζει μεγαλόφωνα και συγκεντρώνει τις ψυχές σε κοινή κωδικοποιημένη και μαγική συνάντησης. Δεν Διαιρεί, ενώνει. Δεν «παιδεύει», ψυχαγωγεί. Δεν σταθεροποιεί και δεν σταθεροποιείται, δεν εγκαθιδρύει βασιλείες και νόμους, ιδεολογίες και σκοπούς (Kourkoutas, 2008).

Η τέχνη ταξιδεύει πέρα από το απτό και το λογικό. Ονειρεύεται και συνταξιδεύει. Δημιουργεί πόρτες προς μια οινοποιία όπου δεσπόζει τι συναίσθημα, το πάθος και η ελευθερία. Η σημασία της τέχνης δεν είναι να κρατήσει γεμάτο το ράφι με τα βιβλία μας αλλά να μας ταξιδέψει στους κόσμους της. Η σημασία της τέχνης είναι να κινεί την ψυχή, να μας συγκινεί, να μας κάνει χαρούμενους και θλιμμένους, τρελούς και ονειροπόλους, μαχητές και γενναίους. Αν η σημασία της τέχνης μπορεί να βρει μια αντίστοιχη σημασία θα ήταν αυτή του έρωτα (Kypriotakis, 2008).

Τέχνη/ρόλος σημασία/απεικόνιση μητέρας παιδιού

Η τέχνη έχει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς λειτουργεί σαν οδηγός στο ταξίδι της ζωής. Παρομοιάζεται με την σύνδεση

μεταξύ μητέρας και παιδιού, η οποία σαν φάρος φωτίζει τον κόσμο των συναισθημάτων και προάγει μια υψηλότερη μορφή επικοινωνίας (Athanasiadis, 2014).

Η τέχνη ζωγραφίζει τον καμβά των συναισθημάτων του ατόμου, όπως η μητέρα ζωγραφίζει το συναισθηματικό τοπίο του παιδιού. Αυτό γίνεται μέσα από την φροντίδα και την κατανόηση. Η τέχνη υπερβαίνει τα όρια, συνδέει τα άτομα μεταξύ τους και διευκολύνει την έκφραση συναισθημάτων. Αυτή η καλλιτεχνική επικοινωνία, παρόμοια με τις τρυφερές πινελιές του χεριού μιας μητέρας, δε γνωρίζει όρια ή απαγορεύσεις. Αυτή η συνάντηση είναι μαγική καθώς μιλά στην καρδιά και δεν εξαρτάται από λογική και επιχειρήματα (Kosmidou-Hardy & Galanoudaki-Rapti, 1996).

Στον κόσμο των ζωγραφικών έργων που απεικονίζουν μητέρα και παιδί, η τέχνη γίνεται ένα ισχυρό εργαλείο που ενώνει αντί να χωρίζει. Χαρίζει στιγμές τρυφερότητας και χαράς μεταξύ μητέρας παιδιού, διασκεδάζει και σαγηνεύει. Η τέχνη παρομοιάζεται με την αγάπη της μητέρας, η οποία δεν έχει ως σκοπό να εκπαιδεύσει, έτσι λοιπόν, και αυτή δεν υποκύπτει σε στενά πλαίσια. Εμπλουτίζει, όμως, την συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων και τα οδηγεί στα μονοπάτια της ζωής (Tsimpidaki, 2013).

Η τέχνη είναι μια σύνδεση δυναμική, η οποία εξελίσσεται και δεν παραμένει σταθερή, όπως γίνεται και με την σχέση του παιδιού και της μητέρας. Δημιουργείται ένα καταφύγιο, όπου η ελευθερία, το πάθος και τα συναισθήματα ανθούν, όπως γίνεται και με τον εσωτερικό κόσμο που μοιράζονται παιδί και μητέρα. Τα έργα που απεικονίζουν την μητέρα και το παιδί, γίνονται οι πύλες για έναν χώρο όπου η σημασία της τέχνης συναντά την ανεξάντλητη αγάπη και φροντίδα που ενυπάρχει στη σχέση μητέρας και παιδιού (Kounenou, 2010).

Στα έργα τέχνης που απεικονίζονται η μητέρα και το παιδί, η σημασία της τέχνης διανοίγεται έξω από τα απλά οπτικά ερεθίσματα. Είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την κίνηση της ψυχής, για το άγγισμα της καρδιάς και για τη συνεισφορά στην ολιστική ανάπτυξη των ατόμων. Η καλλιτεχνική έκφραση διαμορφώνεται από τις αφηγήσεις της ζωής του κάθε ατόμου, όπως γίνεται με την αγκαλιά της μητέρας. Έτσι, το άτομο γίνεται ανθεκτικό, με εμπιστοσύνη στη φαντασία και συναισθηματικά συνδεδεμένους ανθρώπους. Εάν υπήρχε ένα αντίστοιχο νόημα, θα ήταν πράγματι μια εορταστική εκδήλωση της αγάπης, παρόμοια με τον αιώνιο δεσμό ανάμεσα σε μητέρα και παιδί (Moscha, 2024).

Πίνακες ζωγραφικής

Η Ιταλίδα ζωγράφος Enrica Toffoli καθιστά τους ανθρώπους ατελώς τέλειους, καθώς υποστηρίζει πως η ομορφιά βρίσκεται στα δυνατά σημεία αλλά και στα ελαττώματα και τις αδυναμίες. Στον πίνακα madre e figlia (2019) της Enrica Toffoli, φαίνεται η μητέρα να κρατά το παιδί κολλημένο στο σώμα της και να το αγκαλιάζει. Από το βλέμμα και την σφιγμένη στάση του σώματός της, επικοινωνεί το συναίσθημα της θλίψης. Με το συναίσθημα της μητέρας δείχνει να ταυτίζεται και το παιδί το οποίο

κοιτάζει με σοβαρότητα και όχι με έναν ανέμελο τρόπο όπως ένας άνθρωπος που έχει όλη τη ζωή μπροστά του (Toffoli, 2019).

Στον πίνακα Zipporah (2022), της Tatiana Potapenko, απεικονίζεται η μητέρα να κρατά προστατευτικά το βρέφος και να το έχει κολλήσει στο σώμα της. Ενδεχομένως να «λυπάται» που βγήκε από τη μήτρα της, καθώς ο πίνακας παραπέμπει σε μια γυναίκα που υποφέρει από επιλόχειο κατάθλιψη (Potapenko, 2022).

Η Yliaya Kachan (2021) στον πίνακα weekend (may bug), απεικονίζει μια μητέρα που τόσο με την στάση του σώματος, όσο και με το βλέμμα απουσιάζει από την σχέση της με το παιδί, ίσως να την απασχολεί κάτι άλλο. Αναφορικά με την απτική επαφή, φαίνεται να το κρατά απλά και να αποφεύγει να το αγγίξει, ενώ το παιδί πιθανόν νιώθοντας τη μητέρα απόμακρη, δείχνει σαν να προσπαθεί να γαντζωθεί πάνω της με το χέρι (Kachan, 2021).

Στον πίνακα Motherly love – work on commission του Zsolt Malasits, φαίνεται η μητέρα και το παιδί να αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Παρατηρείται να απολαμβάνουν αμφότεροι την αγκαλιά, καθώς αγκαλιάζονται με εμπιστοσύνη και αφοσίωση και βρίσκονται σε απόλυτη αρμονία. Τα κλειστά μάτια δείχνουν πως η βλεμματική επαφή δεν είναι απαραίτητη καθώς το άγγιγμα είναι αρκετό. Η σχέση φαίνεται να βασίζεται μόνο στην αίσθηση της αφής (Zsolt, 2022).

Σημασία ύπαρξης και των δυο γονέων

Ο πρώτος και σημαντικός κοινωνικός θεσμός στη ζωή του παιδιού είναι η οικογένεια, από την οποία εξαρτάται η διαμόρφωση του χαρακτήρα, η απόκτηση δεξιοτήτων και η διαμόρφωση αξιών του παιδιού. Στόχος της οικογένειας είναι εκτός από την βιολογική αναπαραγωγή, η αγωγή και η κοινωνικοποίηση των ατόμων, καθώς και η αλληλοϋποστήριξη των μελών της και η προστασία, τα οποία εδρεύουν στη στοργή και στην αγάπη που τα ενώνει (Tantaros, 2011).

Αναλυτικότερα, η οικογένεια παρέχει το αίσθημα του ανήκειν, που κάθε άτομο χρειάζεται για να νιώθει ασφάλεια και διδάσκει αξίες, όπου οι γονείς ως πρότυπα κατευθύνουν για το τι επιτρέπεται και τι όχι. Επίσης, προσφέρει συναισθηματική στήριξη, κάτι που βοηθά σημαντικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και στη γενικότερα μελλοντική του πορεία, αλλά και στην αγάπη άνευ όρων που βοηθά στο μοίρασμα σκέψεων, ανησυχιών χωρίς φόβο, γεγονός που καλλιεργεί το αίσθημα εμπιστοσύνης στους άλλους (Fthenakis, 2017). Επιπλέον, η οικογένεια ενισχύει τα παιδιά να γίνουν ανεξάρτητα και με περισσότερη αυτοπεποίθηση. Τέλος, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως η οικογένεια συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία των παιδιών σε όλους τους τομείς (Tsamparli, 2011).

Συμπεράσματα

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφαίνεται ότι η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού είναι σημαντική, διότι ο ρόλος του είναι να κατανοήσει και να

ανταπεξέλθει στα κοινωνικά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι γονείς και να συνεργαστεί μαζί τους προκειμένου να μπορέσουν να στηρίξουν το παιδί τους και να εξετάσουν εναλλακτικές λύσεις για να το βοηθήσουν αποτελεσματικά.

Η σχέση μητέρας – παιδιού μέσα από το άγγιγμα- βλέμμα, θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την υγιή ανάπτυξη ενός παιδιού, καθώς ενισχύουν την αίσθηση της αποδοχής και της ενσυναίσθησης, ενώ παράλληλα, διασφαλίζεται η υγιής συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του μωρού. Η τέχνη συμβάλει στη συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς λειτουργεί σαν οδηγός στο ταξίδι της ζωής. Με τον τρόπο αυτό παρομοιάζεται με την σύνδεση μεταξύ μητέρας και παιδιού, η οποία σαν φάρος φωτίζει τον κόσμο των συναισθημάτων και προάγει μια υψηλότερη μορφή επικοινωνίας. Η τέχνη είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης, έκφρασης εμπειριών και σκέψεων, έκφρασης της συνείδησης και του ασυνειδήτου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasiadis, S. (2014). *Aisthitikokinitika systimata. Theoria kai praktikes efarmoges.* Mati.

Kachan, Y. (2021). *Weekend (may bug).* Artfinder. Anaktithike stis 25 Apriliou apo: https://www.artfinder.com/product/weekend-may-bug/ .

Kallinikaki, T. (1998). *Koinoniki Ergasia*. Ellinika Grammata.

Kallinikaki, T., & Kasseri, Z. (2014). *Koinoniki ergasia stin ekpaidefsi. Sta thrania ton eterotiton*. Topos.

Kandylaki, A. (2008). *I symvouleftiki stin koinoniki ergasia- dexiotites kai technikes*. Topos.

Kontopoulou, M. (2001). *Symvouleftiki goneon sta plaisia tis proimis paremvasis: I symvoli ton ekpaideftikon*. Sto Tzouriadou, M. (epim.) Proimi Paremvasi: Synchrones taseis kai prooptikes, s. 160-183. Promithefs.

Kontopoulou, M. (2004). *Scheseis epangelmation me Goneis Paidion me Eidikes Anagkes: ena montelo symvouleftikis paremvasis*. Sto Zafeiropoulou, M. & Kleftaras, G. (epim.) Efarmosmeni Klinikis Psychologia tou paidiou, s. 167-185. Ellinika Grammata.

Kontopoulou, M. (2007). *Paidi kai Psychokoinonikes Dyskolies*. Gutenberg.

Koroniou, S. (2018). Poso evergetiki einai i agkalia se kathe stadio anaptyxis enos paidiou;. Kentro Eidikon Therapeion «Psych….Agogein». Anaktithike stis 30 Apriliou apo: https://psychagogein.gr/%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%bf%cf%88%cf%85%cf%87%c

e%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%cf%85%cf%80%ce%bf%cf%83%cf%84%ce%ae%cf%81%ce%b9%ce%be%ce%b7/%ce%b1%ce%b3%ce%ba%ce%b1%ce%bb%ce%b9%ce%b1-%cf%88%cf%85%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%b9%ce%b1/

Kosmidou-Hardy, Ch., & Galanoudaki-Rapti, A. (1996). Symvouleftiki, theoria kai praktiki. Asimakis.

Kounenou, K. (2010). Symvouleftiki kai therapeia oikogeneias: Montela paremvasis, neoi typoi oikogeneias, oikogeneia kai ergasia. Papazisi.

Kourkoutas, I. (2008). Oikosystimikes prosengiseis stin Kliniki Psychologia kai tin Eidiki Agogi: arches olistikon paremvaseon se atomiko, oikogeneiako kai scholiko epipedo. Topos.

Kypriotakis, A. (2008). Ta eidika paidia kai i agogi tous. Grigori.

Moscha, M. (2022). Poia einai i epidrasi tis agkalias sta paidia;. MothersBlog. Anaktithike stis 10 Iouniou apo: https://www.mothersblog.gr/paidi/psyxologia/story/129216/poia-einai-i-epidrasi-tis-agkalias-sta-paidia

Moscha, M. (2024). San tin agkalia tis manas den echei. MothersBlog. Anaktithike stis 10 Iouniou apo: https://www.mothersblog.gr/paidi/anaptyxi/story/147581/san-tin-agkalia-tis-manas-den-exei

Pachatiroglou, A. (2020). Mama…agkalia… . «Peri Psychis Logos», Choros Symvouleftikis & Psychotherapeias. Anaktithike stis 1 Iouniou apo: https://peripsychislogos.gr/2020/12/17/mama-agkalia/

Potapenko, T. (2022). *Zipporah.* Singulart. Anaktithike stis 10 Maiou apo: https://www.singulart.com/en/artworks/artmoods-tp-zipporah-1561947

Sakellaropoulos, P., & Lazaratou, E. (2001). Scheseis miteras – paidiou ton proto chrono tis zois. I Epidrasi tis schesis sti synaisthimatiki orimansi kai tin psychokinitiki Exelixi tou vrefous. Papazisis.

Tantaros, S. (2011). Anthropini anaptyxi kai oikogeneia. Pedio.

Toffoli, E. (2019). *MADRE E FIGLIA.* Artmajeur. Anaktithike stis 22 Maiou apo: https://www.artmajeur.com/enrica-toffoli/en/artworks/15727960/madre-e-figlia .

Tsamparli, A. (2011). I psychanalytiki prosengisi tis oikogeneias. Papazisis.

Tsimpidaki, A. (2013). Paidi me eidikes anagkes, oikogeneia kai scholeio. Mia schesi se allilepidrasi. Papazisi.

Fthenakis, V. (2017). I oikogeneia os choros mathisis. Patakis.

Winnicott, W. D. (2002). *Apo tin paidiatriki stin psychanalysi. Kastanioti.*

Zsolt, M. (2022). *Motherly love 2*. Artfinder. Anaktithike stis 25 Maiou apo: https://www.artfinder.com/product/motherly-love-2/ .

Η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών βρεφονηπιακής ηλικίας, δίνοντας κυρίως έμφαση στο ρόλο της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού.

Ηλιοδρομίτη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 0 έως 3 ετών, δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού. Η εργασία αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην γλωσσική ανάπτυξη της βρεφονηπιακής ηλικίας. Στην δεύτερη που αποτελείται από δύο υποενότητες αναλύεται ο ρόλος της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού στην ανάπτυξη της γλώσσας. Συγκεκριμένα αναφέρεται η αντίδραση του γονέα και έπειτα η αντίδραση του παιδιού κατά την αλληλεπίδραση. Τέλος διατυπώνονται τα συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Με αφορμή την ομιλία της Fitzerald (2014) διαπιστώνουμε ότι η ανάπτυξη της γλώσσας υποβοηθείται από την αλληλεπίδραση του παιδιού με τη μητέρα του καθώς έτσι ενεργοποιούνται νευρώνες στον εγκέφαλό του και καθίσταται ικανό για μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού, βρεφονηπιακή ηλικία, γλωσσική ανάπτυξη, κοινωνικό περιβάλλον

The importance of the social environment for the language development of infants, with particular emphasis on the role of parent-child interaction.

Eleni Iliodromiti, Primary Teacher, M.Ed.

Abstracts

The aim of this paper is to highlight the influence of the social and cultural environment on the language development of children aged 0 to 3 years, emphasizing the parent-child interaction. The work consists of two sections. The first section presents the role of the socio-cultural environment in the language development of infancy. The second, consisting of two subsections, analyzes the role of parent-child interaction in language development. Specifically, the parent's reaction and then the child's reaction during the interaction are mentioned. Finally, conclusions are formulated and suggestions are made for future research. On the occasion of Fitzerald's speech (2014) we find that language development is aided by the child's interaction with his mother as neurons in his brain are activated and he becomes capable of learning.

Key-words: parent-child interaction, infancy, language development, social environment

Ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη κατά τη βρεφονηπιακή ηλικία

Η γλώσσα είναι ένας κώδικας κατά τον οποίο αναπαριστώνται οι ιδέες με στόχο την επικοινωνία (Bloom & Lahey, 1978, οπ. αναφ. στο Χριστοφοράτο & Μανίκα, 2017). Η γλωσσική ανάπτυξη ως εξέλιξη της επικοινωνίας θεωρείται μια πολύπλοκη διαδικασία που περιέχει την ανάπτυξη πολλών ικανοτήτων και που εξαρτάται τόσο από τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού όσο και από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, & Pettnick, 1994, οπ. αναφ. στο Χριστοφοράτο & Μανίκα, 2017). Η ανάπτυξη της γλώσσας επιτυγχάνεται με την αλληλεπίδραση παιδιού-περιβάλλοντος και με την ενεργή συμμετοχή στη μάθηση (Παρίζη, 2012).

Ο Bruner υποστήριξε ότι η ανάπτυξη της γλώσσας βασίζεται στις «διευθετήσεις» δηλαδή στις «επαναλαμβανόμενες κοινωνικά τυποποιημένες δραστηριότητες» που κάνουν οι ενήλικες και τα παιδιά. Τέτοιες είναι δραστηριότητες ρουτίνας του φαγητού, του μπάνιου, του ύπνου κατά τις οποίες τα βρέφη επικοινωνούν μ' αυτούς που τα φροντίζουν πριν μάθουν τη γλώσσα (Lightfoot, Cole, & Cole, 2014). Οι διευθετήσεις αποτελούν τα «οχήματα για το πέρασμα από την επικοινωνία στη γλώσσα ανάμεσα στο βρέφος και τον φροντιστή του» (Bruner, 1982). Αυτές οι διευθετήσεις αποτελούν τα θεμέλια για την ομιλία που παίρνουν τη μορφή παιχνιδιών και μαθαίνουν στα παιδιά να ανταποκρίνονται και να αλληλεπιδρούν (Bruner, 1982).

Ο Tomasello εντόπισε την ακριβή στιγμή που οι μητέρες αναφέρονταν σε αντικείμενα που ήταν μέρος της τρέχουσας δραστηριότητας και η βάση της «συνδυασμένης προσοχής παιδιού και μητέρας» (Lightfoot, Cole & Cole, 2014) . Η «από κοινού εστίαση προσοχής» είναι σημαντική για την ανάπτυξη της πρώιμης γλώσσας τόσο στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης γονιού-παιδιού όσο και στο επίπεδο του παιδιού που προσπαθεί να συντονίσει μια συγκεκριμένη γλώσσα και να επικεντρωθεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Tomasello & Farrar, 1986). Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον τρόπο που την έχουν ακούσει από τους ενήλικες και δεν χρησιμοποιούν αφηρημένα γλωσσικά σχήματα καθώς δεν έχουν επαρκή γλωσσική εμπειρία όπως οι ενήλικες (Tomasello, 2000).

Οι γονείς απευθύνονται στα βρέφη χρησιμοποιώντας μια μουσική ομιλία, γνωστή και ως μαμαδίστικα ή «απευθυνόμενη στο βρέφος ομιλία» που μεταδίδει κυρίως συναισθήματα παρά νοήματα ή γραμματική (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Ενήλικες, αδέρφια και άλλοι που επιθυμούν να επικοινωνήσουν με βρέφη και μικρά παιδιά σε πολλούς πολιτισμούς απλοποιούν τη μορφή και το περιεχόμενο των ομιλιών τους. Σε ορισμένες κοινωνίες όπως στις λευκές κοινότητες των Ηνωμένων Πολιτειών και στον Καναδά αρχίζουν να επικοινωνούν με τα παιδιά από τη γέννηση τους (Ochs & Schieffelin, 1995). Η μεσαία τάξη των Αμερικανών και των Ευρωπαίων αντιμετωπίζουν τα βρέφη ως «φορείς επικοινωνίας, ως επικοινωνιακούς συντρόφους» (Ochs & Schieffelin, 1995). Όμως σε ορισμένες κοινωνίες τα βρέφη δεν συμμετέχουν σε ομιλίες μέχρι να

αποδείξουν ότι μπορούν. Στους K'iche στη Γουατεμάλα, στους Μάγια στο Μεξικό και στους Γουαλπίρι στην Αυστραλία η φωνητική αλληλεπίδραση βρεφών και γονέων είναι ελάχιστη. Οι γονείς K'iche δεν αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά ως συνομιλητές, ομοίως και οι Αφρικοαμερικανικές οικογένειες, στη νότια Καρολίνα των Ηνωμένων Πολιτειών δεν βλέπουν τα βρέφη ως κατάλληλοι εταίροι για τις συνομιλίες τους. Στις αγροτικές και αστικές περιοχές της Ιάβας οι ενήλικες απευθύνονται σπάνια στα βρέφη (Ochs & Schieffelin, 1995). Οι γονείς Καλούλι θεωρούν ότι οι πρώτες λέξεις των παιδιών είναι απόδειξη ότι το παιδί είναι έτοιμο να διδαχθεί τη γλώσσα και αρχίζουν μια συνομιλία μαζί του που λέγεται «Ελέμα» (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Εκτός από τις πολιτισμικές διαφορές έχουμε και τη γλωσσική στέρηση ακόμη και μέσα σε οικογενειακά περιβάλλοντα όπως με την Τζένη που φυλακίστηκε από τον πατέρα της και δεν έμαθε ποτέ να μιλά ολοκληρωμένα καθώς στερήθηκε τα γλωσσικά μοντέλα που θα τη βοηθούσαν να κατανοήσει τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα και να επικοινωνήσει (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Τα κωφά παιδιά που γεννήθηκαν από κωφούς γονείς και επικοινωνούν με τη νοηματική γλώσσα αποκτούν τη γλώσσα εξίσου καλά με τα ακούοντα παιδιά. Κωφά παιδιά που οι γονείς τους αρνούνται να χρησιμοποιήσουν τη νοηματική γλώσσα δυσκολεύονται να μάθουν την ομιλούμενη γλώσσα και επικοινωνούν με μια «αυτοσχέδια νοηματική» (Lightfoot, Cole & Cole, 2014) . Υπάρχει και η περίπτωση ακούοντα παιδιά να μαθαίνουν τη γλώσσα κανονικά παρόλο που οι γονείς τους ήταν κωφοί καθώς επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους του κοινωνικού περιβάλλοντός τους.

Τα βρέφη εκτός από τη μητέρα εκτίθενται στην ομιλία από τον πατέρα, τα αδέρφια, φροντιστές ακόμη και ξένους. Τα νεογνά στους παιδικούς σταθμούς εκτίθενται στην ομιλία των δασκάλων, των οικονόμων (Soderstrom, 2007). Επιπροσθέτως παιδιά που οι οικογένειες τους διαφέρουν ως προς την κοινωνικοοικονομική κατάστασή τους διαφέρουν και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Στην έρευνα του Hoff (2003) χρησιμοποιήθηκαν 33 μητέρες και βρέφη ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και 30 οικογένειες χαμηλότερων στρωμάτων. Τα βρέφη ήταν 16-31 μηνών. Οι μητέρες με την υψηλότερη μόρφωση παρήγαγαν περισσότερα είδη λέξεων από αυτές με τη χαμηλότερη μόρφωση. Αποδείχθηκε ότι τα παιδιά όσο περισσότερες λέξεις ακούν τόσο περισσότερες λέξεις μπορούν να μάθουν.

Έτσι εκτός από τη μόρφωση της μητέρας και η φτώχεια είναι συνιστώσες για την ανάπτυξη της γλώσσας. Όπως διαπιστώθηκε στο βίντεο οι οικογένειες που βρίσκονται σε συνθήκες φτώχειας έλεγαν περίπου 600 λέξεις την ώρα ενώ για τις πλουσιότερες το όριο ήταν πάνω από 2000 λέξεις την ώρα. Στα 3 χρόνια έλεγαν πάνω από 30.000.000 λέξεις ενεργοποιώντας έτσι τους νευρώνες στον εγκέφαλό του και ισχυροποιώντας η δυνατότητά του στη μάθηση (Fitzerald, 2014). Ωστόσο οι ατομικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια καθορίζουν το μέγεθος του λεξιλογίου. Στην έρευνα των Bauer, Goldfield και Reznick (2002) οπ. αναφ. στο Pan, Rowe, Singer και Snow (2005) αποδείχθηκε ότι κορίτσια 8, 9, 10, 14 μηνών αναπτύσσουν λεξιλόγιο πιο γρήγορα απ' τα αγόρια.

Ο ρόλος της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού ως παράγοντας στην ανάπτυξη της γλώσσας

Η ποιότητα και η ποσότητα των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων παιδιών-γονέων αλλά και η έκθεσή τους στο τοπικό περιβάλλον πριν από τη είσοδό στο σχολείο έχουν σημαντικό ρόλο στις ατομικές διαφορές όσων αφορά τη γλώσσα τους. Τα παιδιά σε μια κοινωνία περιβάλλονται εκτός από τη γλώσσα στο σπίτι και με τη γλώσσα στις γειτονιές, στις εκκλησίες, στα σχολεία και σε άλλες κοινότητες (Carter, Chard, & Pool, 2009). Όπως διαπιστώθηκε το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί παίζει καθοριστικό ρόλο όμως η θετική στάση του γονέα και η θετική στάση του παιδιού κατά την αλληλεπίδραση καθορίζει την πορεία της γλωσσικής του ανάπτυξης.

Η αντίδραση του γονέα κατά την αλληλεπίδραση

Η σημασία της αλληλεπίδρασης μητέρας-παιδιού αποτυπώνεται στο πείραμα του «ακίνητου και ανέκφραστου προσώπου». Οι Tronick, Als, Adamson, Wise και Brazelton (1978) ερεύνησαν 7 μητέρες με τα βρέφη, ηλικίας 1- 4 μηνών. Η μητέρα αλληλεπίδρασε με το βρέφος για 3 λεπτά, μετά έμενε ανέκφραστη(still face) για 3 λεπτά και μετά από διάλειμμα 30 δευτερολέπτων η μητέρα επανερχόταν στην αρχική κατάσταση. Στην κατάσταση «still face» το βρέφος αρχικά χαμογελά στη μητέρα του και όταν αυτή δεν ανταποκρίνεται σοβαρεύει και δείχνει ανήσυχο. Της χαμογελά πάλι και τελικά αποστρέφει το βλέμμα του. Όταν η μητέρα επανέρχεται το βρέφος δείχνει αρχικά ανήσυχο αλλά μετά από 30 δευτερόλεπτα ανταποκρίνεται θετικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα βρέφη αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στις δύο καταστάσεις ενώ οι μητέρες δυσκολεύτηκαν να διατηρήσουν το «still face» και αντιλήφθηκαν το θυμό των βρεφών στην επαναφορά.

Οι Haden και Fivush (1996) ισχυρίζονται ότι υπάρχουν διάφορα μοντέλα χρήσης γλώσσας. Κάποιες μητέρες μέσα από συζήτηση και ερωτήσεις προσπαθούν να εκμαιεύσουν την ομιλία των παιδιών ενώ άλλες είναι αυταρχικές και καθοδηγητικές. Αυτά τα στυλ αναφέρονται στο παρόν υπάρχουν άλλα στυλ και για το παρελθόν δηλαδή μητέρες που μιλάνε με πολλές λεπτομέρειες για πράξεις που έγιναν ενώ άλλες χρησιμοποιούν λίγες πληροφορίες και δεν ρωτάνε πολλά.

Οι γονείς που απευθύνονται περισσότερο με την ομιλία τους στα παιδιά αυτά έχουν ταχύτερη ανάπτυξη λεξιλογίου με την πάροδο του χρόνου. Οι λιγότερο προνομιούχοι γονείς τείνουν να μιλάνε λιγότερο και να χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις με τα παιδιά τους. (Pan et al., 2005). Οι Topping, Dekhinet και Zeedyk (2013) σημειώνουν ότι όταν η ανταπόκριση του γονιού στο λόγο του παιδιού είναι άμεση και συχνή αυτό επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στη σωστή σύνταξη του λόγου του. Στην έρευνα των Pan et al., (2005) οι 108 οικογένειες που συμμετείχαν προέρχονταν από αγροτικές περιοχές και τα βρέφη ήταν 14, 24 και 36 μηνών. Στους γονείς παρέχονταν τρεις σακούλες που περιείχαν ένα βιβλίο, παιχνίδια και αλληλεπίδρασαν 10 λεπτά με τα παιδιά τους. Τόσο το βιβλίο όσο και τα παιχνίδια ήταν σύμφωνα με την ηλικία των

παιδιών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά που οι μητέρες τους χρησιμοποίησαν ποικίλο λεξιλόγιο είχαν ταχύτερη γλωσσική ανάπτυξη από τα παιδιά των οποίων οι μητέρες χρησιμοποιούσαν σταθερά λιγότερο λεξιλόγιο.

Σε παρόμοια έρευνα με 146 οικογένειες και δίχρονα παιδιά, πατέρες και μητέρες αλληλεπίδρασαν με τα παιδιά τους με τον ίδιο τρόπο και αποδείχθηκε ότι οι μητέρες μιλούσαν με περισσότερες λέξεις στα παιδιά απ' ότι οι πατεράδες και ειδικά οι πιο μορφωμένες χρησιμοποίησαν πλούσιο λεξιλόγιο (Rowe, Coker, & Pan, 2004). Στην έρευνα των Kruper και Uzgiris (1987) εξετάστηκαν 32 ζευγάρια πατέρας-βρέφος και 40 μητέρα-βρέφος. Τα βρέφη ήταν 3 και 9 μηνών. Αποδείχθηκε ότι οι ομιλία και των δύο γονέων ήταν επαναλαμβανόμενη και περιείχε πολλές ερωτήσεις. Ωστόσο οι πατέρες χρησιμοποιούσαν οδηγίες και επιταγές πιο συχνά από τις μητέρες που χρησιμοποίησαν λιγότερες οδηγίες. Έρευνα έδειξε ότι το φύλο του παιδιού σε αλληλεπίδραση με το φύλο του γονέα συμβάλλει χαρακτηριστικά στην λεκτική ανταλλαγή μεταξύ γονέων και μικρών παιδιών (Masur, 1982, Mesur & Cleason, 1980, οπ. αναφ. στο Kruper & Uzgiris, 1987).

Η αντίδραση του παιδιού κατά την αλληλεπίδραση

Τα βρέφη είναι ενεργά στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, προκαλώντας τη συμμετοχή τους. Στο πείραμα του «ακίνητου προσώπου» (Tronick et al., 1978) αποδείχθηκε ότι η αλληλεπίδραση μητέρας-βρέφους είναι ένα σύστημα οριοθετημένου στόχου και το βρέφος παίζει δραστήριο ρόλο και συνεχώς προσαρμόζει τη συμπεριφορά του απέναντι σε κείνη της μητέρας. Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι σύστημα με κανόνες που μοιράζονται από κοινού. Η κατάσταση «still face» παραβιάζει αυτούς τους κανόνες μεταφέροντας αντικρουόμενες πληροφορίες για την πρόθεση του άλλου. Η σοβαρότητα του βρέφους στην παγωμένη έκφραση της μητέρας του δείχνει ότι η αμοιβαιότητα που υπάρχει μεταξύ τους είναι κρίσιμη.

Στην ομιλία της η Fitzerald (2014) ισχυρίζεται ότι το βρέφος προσπαθεί να κερδίσει την προσοχή της μητέρας του και όταν δεν τα καταφέρνει αντιδρά. Επιπλέον σημειώνει ότι είναι σημαντικό η μητέρα να επικεντρώνεται στο βρέφος αλλά και το βρέφος απαιτεί την προσοχή της μητέρας του. Η αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού είναι πολύ σημαντική καθώς δεν παίζει ρόλο το σπίτι, τα παιχνίδια, η γειτονιά όσο η σχέση μητέρας-παιδιού. Θεωρεί ότι όταν βάζουμε τα βρέφη μπροστά στην τηλεόραση αυτή λειτουργεί ως «still face» και τα παιδιά δεν μαθαίνουν καθώς δεν είναι σημαντική η ακρόαση όσο η αλληλεπίδραση με το γονιό.

Όταν ο ενήλικας ανταποκρίνεται σε ένα ερέθισμα που υποδεικνύει το βρέφος και του δείχνει τη χρήση του είναι πιθανό να μάθει το βρέφος τη χρήση αυτού του ερεθίσματος καλύτερα απ' ότι τη χρήση εκείνου του ερεθίσματος που υπέδειξε ο γονιός (Golinkoff, Can, Soderstrom, & Hirsh-Pasek, 2015). Η ομιλία IDS (Infant directed speech), ενισχύει τη γλώσσα των παιδιών και έχει αντίκτυπο στην αντιληπτική, κοινωνική, γλωσσική σημασία για την εκμάθηση της γλώσσας καθώς υποστηρίζει την προσοχή τους

στη ροή της ομιλίας και τα βοηθά να ανακαλύψουν τη γλώσσα που ακούνε (Golinkoff et al., 2015).

Έρευνες των (Alvater-Mackensen & Mani, 2013, Steyvers & Tenenbaum,2005, οπ. αναφ. στο Borovsky, Ellis, Evans & Elman, 2016) έδειξαν ότι τα βρέφη τείνουν να μαθαίνουν λέξεις με «ομαδοποιημένο» τρόπο δηλαδή απόκτηση λέξεων που είναι παρόμοιες σε έννοια και ήχο με άλλα γνωστά αντικείμενα. Στην έρευνα του Borovsky et al., (2016) εξετάστηκαν 32 παιδιά ηλικίας 24 μηνών που προέρχονταν από πολύ μορφωμένες οικογένειες. Τα βρέφη κάθισαν σε καρεκλάκι και είδαν σε μια οθόνη εικόνες ενώ ο ερευνητής έλεγε τη λέξη της εικόνας. Κάθε εικόνα εμφανίστηκε 4 φορές. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο μηχανισμός λεξικής ενεργοποίησης και αναγνώρισης λειτουργεί σύμφωνα με τη γνώση και την εμπειρία του παιδιού. Οι πρώιμες εμπειρίες του βρέφους μπορούν αν επηρεάσουν τη προσοχή και τη μάθηση του παιδιού κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του.

Συμπεράσματα

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού παίζει καθοριστικό ρόλο στη γλωσσική του ανάπτυξη. Ωστόσο είναι σημαντική η ποσότητα αλλά και η ποιότητα λεξιλογίου κατά την αλληλεπίδραση με τον γονιό του. Η Fitzgerald (2014) αναφέρει ότι τα παιδιά που οι γονείς τους χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις συγκριτικά με κάποιους γονείς από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, φτάνουν μετά από 3 χρόνια να έχουν μεταξύ τους ένα κενό «30.000.000 λέξεων». Διαφορές υπάρχουν και στο λόγο μητέρας-πατέρα καθώς λόγω έλλειψη εμπειρίας οι πατεράδες χρησιμοποιούν σπάνιο λεξιλόγιο. Αυτή η διαφορά ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των δύο γονέων με το παιδί θα πρέπει να διερευνηθεί βαθύτερα. Άλλες πτυχές που πρέπει να διερευνηθούν είναι η αλληλεπίδραση που προσφέρουν στο παιδί στερητικά περιβάλλοντα, περιβάλλοντα από διαφορετικούς πολιτισμούς ή περιβάλλοντα με δίγλωσσους γονείς. Οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνουν την ομιλία με τα παιδιά μιλώντας μαζί τους, παίζοντας ή διαβάζοντας βιβλία καθώς ενισχύουν έτσι την ανάπτυξη της παιδικής γλώσσας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Borovsky, A., Ellis, E.M., Evans, J.L., & Elman, J.L (2016). Semantic structure in vocabulary knowledge interacts with lexical and sentence processing in infancy. *Child Development*, 1-16.

Bruner, J. (1982). The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, *1*(3), 1-16.

Carder, D., Chart, D.J., & Pool. J. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Education*, 1-12.

Christoforatos, M., & Manika, E. (2017). I glossiki anisorropia stin katanoi-si kai ekfrasi tou lexilogiou kai i epidrasi tis sti glossiki anaptyxi paidion ilikias 6-7 eton. Patra. Diplomatiki ergasia.

Fitzerald, B. (2014, June 3). Improving early child development with words [Video file]. Retrieved from:https://www.youtube.com/watch?v=y8qc8Aa3weE

Golinkoff, R.M., Can, D.D., Soderstrow, M., & Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby)talk to me: The social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, *24*(5), 339-344.

Haden, C. A., & Fivush, R. (1996). Contextual variation in maternal conversational styles. *Wayne State University Press*, *42*(2), 200-227.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, *74*(5), 1368-1378.

Kruper, J.C., & Uzgiris, I.C. (1987). Fathers' and mothers' speech to young. *Journal of Psycholinguistic Research*, *16*(6), 597-614.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole. S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μτφ: Μ. Κουλεντιάνου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2009).

Ochs, E., & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. Mac Whinney (Eds), *The handbook of child language.* Cambridge, M.A: Blackwell, 73-94.

Pan, B. A., Rowe, M., Singer, J.D., & Snow, C. (2005). Maternal Correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, *76*(4), 763-782.

Parizi, S. (2012). Dierevnisi tis anaptyxis lexilogiou se ellinopoula typikis anaptyxis ilikias metaxy 6 minon os 3 eton kai 6 minon. Thessaloniki. Diploma-tiki ergasia.

Rowe, M.L., Coker, D., & Pan, B.A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, *13*(2), 278-291.

Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, *27*, 501-532.

Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Join attention and early language. *Child Development*, *57*, 1457-1463.

Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, *11*(1-2)*,* 61-82.

Topping, K., Dekhinet, R., & Zeedyk, S. (2013). Parent-infant interaction and children's language development*.* *Educational Psychology*, *33*(4), 391-426.

Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T.B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *17*(1), 1-13.

Η σχέση κοινωνικοοικονομικής ένδειας και νοητικής ανάπτυξης στην πρώτη παιδική ηλικία

Ασπασία Κιούση, Νηπιαγωγός, M.Sc.

Περίληψη

Στη σύγχρονη έρευνα, η οικονομική ένδεια αναγνωρίζεται ως ένας παράγοντας που σχετίζεται με διάφορες επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών και την επηρεάζει έμμεσα ή άμεσα με διάφορους τρόπους, οι οποίοι αργότερα μπορεί να οδηγήσουν σε χειρότερα αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή τους. Η παρούσα έρευνα αξιοποιώντας ως έναυσμα τις αναφορές της Pearsons για τις μακροχρόνιες επιπτώσεις της φτώχειας στην ανάπτυξη των παιδιών, έχει ως σκοπό να προσεγγίσει κατ΄ αρχάς την έννοια της φτώχειας και ακολούθως να περιγράψει τα αποτελέσματά της τόσο στη γνωστική εξέλιξη όσο και στη σχολική επίδοση των παιδιών της πρώτης παιδικής ηλικίας. Επιπροσθέτως διερευνά το γονεϊκό ρόλο σαν προστατευτικό παράγοντα για να αντιμετωπισθούν οι ποικίλες επιδράσεις που απορρέουν από αυτή.

Λέξεις Κλειδιά: Φτώχεια, γνωστική ανάπτυξη, σχολική επίδοση, παιδική ηλικία, γονεϊκή εμπλοκή

The correlation between socioeconomic deprivation and cognitive development of early Childhood

Aspasia Kiousi, Kindergarten Teacher, M.Sc.

Abstract

In contemporary research, economic poverty is recognized as a factor associated with various effects on children's development and affects them indirectly or directly in various ways that may later lead to worse outcomes in their adult lives. This research, using as a trigger Pearsons' reports on the long-term effects of poverty on children's development, first approaches the concept of poverty and then describes its effects both on the cognitive development and on the school performance of children of the first childhood. Additionally, it explores parenting as a protective factor to counter its diverse effects.

Key-Words: Poverty, cognitive development, school performance, early childhood, parental involvement

Εισαγωγή

Η οικονομική ένδεια φαίνεται να σχετίζεται με δυσμενείς επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών και να την επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα με διάφορους τρόπους, οι οποίοι μπορεί να οδηγήσουν αργότερα σε χειρότερα αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή (Duncan, Ziol-Guest, & Kalil, 2010). Είναι σημαντικό, επομένως, να μελετηθεί η επίδραση της φτώχειας στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τα παιδιά αποτελούν το μέλλον μιας χώρας. Εσωτερικά συναισθήματα που δημιουργούνται από την παραδοχή ότι

τα παιδιά δεν φταίνε σε τίποτα για την δυσάρεστη κατάσταση στην οποίαν έχουν βρεθεί, γεννούν αισθήματα ευθύνης και προστασίας απέναντι τους (Bradbury, Jenkins, & Micklewright, 2001). Αντίστοιχους προβληματισμούς διατυπώνει η Pearson στην ομιλία της: «Lessons from the longest study on human development», η οποία αναφέρεται στα σημαντικά ευρήματα μακροχρόνιων ερευνών για τις συνέπειες που προκαλεί η φτώχεια στην ανάπτυξη των παιδιών. Στην παρούσα μελέτη αξιοποιώντας ως έναυσμα τα ευρήματα αυτά, προσεγγίζεται αρχικά η έννοια της φτώχειας και στη συνέχεια περιγράφονται οι επιπτώσεις της τόσο στη γνωστική ανάπτυξη, όσο και τη σχολική επίδοση των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας. Ακολούθως συζητείται ο ρόλος της γονικής εμπλοκής ως προστατευτικός παράγοντας στην αντιμετώπιση των δυσμενών επιπτώσεών που προκαλεί.

Δυσκολίες ορισμού της έννοιας της φτώχειας

Παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία σχετικά με την φτώχεια και τις επιπτώσεις που προκαλεί σε όλο το φάσμα της ανάπτυξης και της υγείας του παιδιού, δεν υπάρχει ομοφωνία από τους ερευνητές για τον λειτουργικό ορισμό της (Aber, Bennett, Conley, & Li, 1997). Η κύρια διαφορά τους έγκειται στο αν η φτώχεια θα πρέπει να καθορίζεται μόνο με οικονομικούς όρους ή θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια κατάσταση ενός ευρύτερου κοινωνικού προβλήματος (Engle & Black, 2008). Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι η μέτρηση της φτώχειας πρέπει να είναι πολυδιάστατη καθώς η εισοδηματική φτώχεια συνδέεται με μια σειρά από άλλες κοινωνικές συνθήκες που έχουν αποδειχτεί εξίσου επιζήμιες για τα παιδιά. Συχνά αποδεικνύεται δύσκολο να απομονωθούν αποκλειστικά οι επιδράσεις της φτώχειας αυτής καθαυτής από τις μειονεκτικές κοινωνικές δομές που χαρακτηρίζουν τις φτωχές οικογένειες (Aber, etal., 1997). Η κοινωνικοοικονομική αυτή προσέγγιση εκτός από το ύψος του εισοδήματος και την έλλειψη υλικών αγαθών, λαμβάνει υπ’ όψη και άλλες παραμέτρους όπως την μεγαλύτερη πρόσβαση στην υγεία, τα αγαθά της παιδείας και του πολιτισμού, τον αυτοσεβασμό και την αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινωνία (Engle & Black, 2008). Ωστόσο, το σημείο που συγκλίνουν οι θεωρητικές προσεγγίσεις είναι ότι σε κατάσταση φτώχειας χαρακτηρίζονται τα νοικοκυριά ή τα άτομα που δεν διαθέτουν αρκετούς χρηματικούς ή άλλους πόρους ώστε να μπορούν να ζουν αξιοπρεπώς και να συμμετέχουν ικανοποιητικά στον κοινωνικο -οικονομικό ιστό της χώρας διαμονής (Πετρογιάννης, 2015).

Στις περισσότερες έρευνες η φτώχεια προσδιορίζεται ως μονοδιάστατη έννοια και χρησιμοποιείται ως μονάδα μέτρησης το άτομο ή το νοικοκυριό και ως μεταβλητή το κατά κεφαλήν εισόδημα (Πετρογιάννης, 2015). Φτωχά χαρακτηρίζονται τα άτομα (ή τα νοικοκυριά) των οποίων το εισόδημα είναι κατώτερο από ένα συγκεκριμένο επίπεδο που έχει οριστεί ως γραμμή φτώχειας (Τσακλόγλου, 2010). Στην μονοδιάστατη προσέγγιση η γραμμή φτώχειας κατηγοριοποιείται συνήθως σε απόλυτη και σχετική. Οι περισσότεροι διεθνείς οργανισμοί ορίζουν την απόλυτη γραμμή φτώχιας με έναν απόλυτο τρόπο, ως το επίπεδο εισοδήματος που είναι απαραίτητο για τους ανθρώπους ώστε να εξασφαλίζουν τα αγαθά που είναι απαραίτητα για την επιβίωσή τους, τροφή, ένδυση, στέγαση (Bourguignon, 1999). Από την άποψη των δυνατοτήτων ενός ατόμου

συνδέεται με την κατάσταση στέρησης βασικών προϊόντων, εισοδημάτων και πόρων (Duclos & Grégoire, 2002).

Από την άλλη μεριά οι σχετικές γραμμές φτώχειας ορίζονται συνήθως ως ποσοστό του μέσου βιοτικού επιπέδου μιας κοινότητας (Bradbury, 2003). Κατ' αυτήν την έννοια το τι πρέπει να διαθέτει κάποιος ώστε να μη θεωρείται κάποιος φτωχός εξαρτάται από τι έχουν οι άλλοι στην χώρα που ζει (Πετρογιάννης, 2015). Τα άτομα που βρίσκονται στο σχετικό όριο φτώχειας έχουν καθαρό εισόδημα που δεν ξεπερνάει το 60% του ισοδύναμου μέσου εισοδήματος της χώρας που διαβιούν (Παπαθεοδώρου & Μισσός, 2013). Το ύψος του εισοδήματος αυτού θεωρείται το βασικό ώστε να επιβιώνουν με υποφερτό τρόπο. Στην περίπτωση της σχετικότητας η γραμμή φτώχειας μπορεί να γνωρίζει διαχρονικά σημαντικές διακυμάνσεις (Τσακλόγλου, 2010). Επιπλέον, η σχετική φτώχια συνδέεται στενά με τις έννοιες της ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς τα χαμηλά εισοδήματα δεν αφήνουν μεγάλο περιθώριο συμμετοχής σε δραστηριότητες και διαδικασίες που θεωρούνται απαραίτητες από την κοινωνία για μια αξιοπρεπή ζωή (Πετρογιάννης, 2015).

Οι επιπτώσεις της φτώχειας στη γνωστική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας

Το ερώτημα κατά πόσο η οικονομική ανισότητα και η φτώχεια επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση είναι από τα πιο σημαντικά στην εκπαιδευτική έρευνα. Το να φοιτά ένα παιδί στο σχολείο είναι πολύ σημαντικό καθώς σε αυτό αποκτά γνώσεις πολλών γνωστικών αντικειμένων. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε συνθήκες φτώχιας μειονεκτούν σημαντικά ως προς τις εκπαιδευτικές τους προοπτικές σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είναι φτωχά (Vleminckx & Smeeding, 2003).

Σημαντικό ρόλο παίζει ο βαθμός της φτώχειας καθώς και η αναπτυξιακή φάση που βρίσκονται τα παιδιά όταν βιώνουν τις δυσμενείς αυτές συνθήκες. Πολλές έρευνες σχετικά με την ανθρώπινη ανάπτυξη τονίζουν τη σημασία της βρεφικής και πρώτης παιδικής ηλικίας για την ανάπτυξη του εγκεφάλου, καθώς τότε δημιουργούνται οι δομές που θα διαμορφώσουν τη μετέπειτα γνωστική πορεία του παιδιού (Shonkoff & Phillips, 2000). Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά που διαβιούν σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας κατά την προσχολική τους ηλικία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για μακροχρόνιες επιπτώσεις στην γνωστική τους ανάπτυξη και τη σχολική τους επίδοση, ενώ μικρότερες σχετικά φαίνεται να είναι οι επιπτώσεις όταν βρίσκονται στην μέση παιδική ηλικία ή στην περίοδο της εφηβείας (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Στην πρώτη περίπτωση το γνωστικό χάσμα που χωρίζει τα παιδιά αυτά από τους πιο εύπορους συνομήλικους τους υπάρχει πριν ακόμα αρχίσει η φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο. Η σχολική τους ετοιμότητα κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο υστερεί σημαντικά έναντι των παιδιών που μεγαλώνουν σε καλύτερες οικονομικές συνθήκες. Λιγότερο από το 48% των φτωχών παιδιών είναι σχολικά προετοιμασμένο στην ηλικία των 5, έναντι των παιδιών των οικογενειών με μέσο ή υψηλό εισόδημα που εμφανίζουν σχολική ετοιμότητα σε ποσοστό 75% (Isaacs, 2012).

Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται σε δεξιότητες μαθηματικών και ανάγνωσης καθώς και ικανότητες προσοχής, μάθησης και επίλυσης προβλημάτων που πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά πριν την εισαγωγή τους στο Δημοτικό σχολείο (Engle & Black, 2008, 2). Οι επιδράσεις της όμως εκτείνονται και μετά τα χρόνια του νηπιαγωγείου, καθώς τα παιδιά με υψηλότερα ποσοστά σχολικής ετοιμότητας, εμφανίζουν μεγαλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στο Δημοτικό και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες (Duncan etal., 2007). Τα παιδιά που όταν αρχίζουν το σχολείο βρίσκονται αναπτυξιακά και ακαδημαϊκά πίσω από τους συνομηλίκους τους, δεν μπορούν σχεδόν ποτέ να αναπληρώσουν το γνωστικό κενό. Αντιθέτως, το κενό μεγαλώνει τα επόμενα χρόνια καθώς προχωράνε οι τάξεις του Δημοτικού (Stull, 2013). Έρευνες σχετικές με τις βαθμολογίες των παιδιών σε ηλικία 7 ετών έδειξαν ότι ήταν όμοιες με τις επιδόσεις που είχαν στην ηλικία των 3 ετών (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Σύμφωνα με την Cunningham(2006) η φτώχεια αποτελεί τον μεγαλύτερο προβλεπτικό παράγοντα ως προς την ικανότητα ανάγνωσης. Η Cunningham υποστηρίζει ότι τα σχολεία με πολλά φτωχά παιδιά σπάνια επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους όσον αφορά την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, όπως φαίνεται από τα σχετικά διαγωνίσματα στο τέλος της χρονιάς. Κατά παρόμοιο τρόπο η Neuman(2006) αναφέρει ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλόμισθες οικογένειες λαμβάνουν κατά 60% χαμηλότερες βαθμολογίες από τα παιδιά οικογενειών με μέσο ή υψηλότερο εισόδημα και από τη στιγμή που μένουν πίσω στη συνέχεια αδυνατούν να ανακάμψουν. Ομοίως, σύμφωνα με την Isaacs(2012) τα φτωχά παιδιά είναι πολύ πιθανότερο να έχουν χαμηλές βαθμολογίες στα μαθηματικά και την ανάγνωση σε σύγκριση με άλλα παιδιά. Συγκεκριμένα το 30% των φτωχών παιδιών σημειώνει πολύ χαμηλές βαθμολογίες ενώ το ποσοστό για τα παιδιά οικογενειών μέσου ή υψηλού εισοδήματος αγγίζει το 7%. Τα παιδιά που είναι έτοιμα για μάθηση όταν πάνε στο νηπιαγωγείο έχουν αναπτύξει προ-ακαδημαϊκές γνώσεις, όπως η αναγνώριση γραμμάτων και αριθμών, με αποτέλεσμα να είναι ευκολότερο για αυτά να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και τα μαθηματικά στο Δημοτικό, πιθανότητα περιορισμένη για τα φτωχά παιδιά που βρέθηκαν σε κατάσταση φτώχειας στην προσχολική ηλικία (Isaacs, 2012).

Επιπλέον, τα παιδιά που ζουν σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας κατά την προσχολική ηλικία είναι 2 φορές πιο πιθανό να επαναλάβουν μία τάξη, να αποβληθούν από το σχολείο ή και να το εγκαταλείψουν στην εφηβεία και συνεπώς έχουν σημαντικά λιγότερες πιθανότητες να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Brooks-Gunn &Duncan, 1997). Κατ επέκταση ως ενήλικες έχουν μικρότερες επαγγελματικές προοπτικές (Duncan, etal., 2007). Σχεδόν δύο στα τρία παιδιά που γεννιούνται στο κατώτατο τμήμα της κατανομής του εισοδήματος, παραμένουν στο κατώτατο εισοδηματικό όριο ως ενήλικες (Isaacs, Sawhill, & Haskins, 2008). Τα παιδιά που μέχρι την ηλικία των 5 ετών είναι προετοιμασμένα για το Δημοτικό σχολείο μπορούν να βελτιώσουν τις πιθανότητες να φτάσουν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της μεσαίας τάξης στην ηλικία περίπου των 40 ετών κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες (Sawhill, Winship, & Grannis, 2012).

Συνεχίζοντας, είναι 1,4 φορές πιο πιθανό να εμφανιστεί ήπια νοητική υστέρηση και

μαθησιακές δυσκολίες σε παιδιά που διαβιούν κάτω από το όριο φτώχειας παρά στα πιο εύπορα παιδιά. Οι επιδόσεις των φτωχότερων παιδιών σε διάφορα τεστ νοημοσύνης αντιστοιχούν σε 6-13 μονάδες χαμηλότερες από εκείνες των μέσων και υψηλότερων εισοδημάτων. Μια διαφορά τόσο σημαντική θα μπορούσε να υποδηλώνει την τοποθέτηση ενός παιδιού σε ειδικό τμήμα καθώς θα του είναι δύσκολο να παρακολουθήσει το συμβατικό σχολείο (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Η πιθανότητα να παρουσιάσουν τα φτωχά παιδιά χαμηλές ακαδημαϊκές και γνωστικές επιδόσεις λαμβάνει ακόμα μεγαλύτερη ισχύ όταν αυτά εκτίθενται σε κατάσταση απόλυτης φτώχειας για παρατεταμένο χρονικό διάστημα (Engle & Black, 2008). Παιδιά που διαβίωναν συνεχόμενα σε συνθήκες φτώχειας βαθμολογούνταν με 6-9 μονάδες λιγότερο από τα παιδιά που δεν ήταν φτωχά σε διάφορα γνωστικά τεστ (Lacour &Tissington, 2011). Σε άλλη έρευνα, οι επιδώσεις των παιδιών που ζούσαν μέσα σε πλαίσιο φτώχειας για μεγάλο χρονικό διάστημα ήταν χαμηλότερες του μέσου όρου. Πιο συγκεκριμένα το 43.5% των παιδιών αυτών δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν με επιτυχία καμία από τις απαιτήσεις των θεμάτων (Bergeson, 2006, όπ.αναφ. στο Lacour & Tissington, 2011). Οι επιδράσεις της μακροχρόνιας απόλυτης φτώχειας στην κρίσιμη περίοδο από τη γέννηση μέχρι τα 5 έτη επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη σημαντικά περισσότερο από τις ηλικίες που ακολουθούν (Bhattacharya, 2010). Σχετικές έρευνες που ερευνούν πως μπορεί να επηρεάζει το χρονικό διάστημα της φτώχειας στην ολοκλήρωση της φοίτησης στο σχολείο δείχνουν πως το εισόδημα της οικογένειας στα 5 πρώτα έτη επηρεάζει πολύ περισσότερο απ’ ότι στις ηλικίες 5-10 ή 11-15 (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Επιπλέον σε διαγνωστικά IQ τεστ παιδιά που έζησαν σε απόλυτη φτώχεια τα 5 πρώτα έτη είχαν 9 μονάδες διαφορά σε σύγκριση με παιδιά που δεν υπήρξαν φτωχά για μεγάλο χρονικό διάστημα στην κρίσιμη αυτή περίοδο (Duncan & Brooks-Gunn, 2000).

Ο ρόλος των γονέων στην αντιμετώπιση των δυσμενών επιπτώσεων της φτώχειας

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι στη συντριπτική πλειοψηφία η φτώχεια επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση των φτωχών παιδιών με πολλούς τρόπους. Παρόλα αυτά έχει διαπιστωθεί ότι μία μικρή μειοψηφία παιδιών μολονότι έχουν μεγαλώσει σε δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες έχουν καταφέρει να ανατρέψουν τα στερεότυπα και να πετύχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, επιδεικνύοντας μία ποιότητα ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (Watkins & Howard, 2015). Με τον όρο ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα αποδίδεται η διαδικασία και το αποτέλεσμα της μάθησης ενός μαθητή, ο οποίος παρόλο που προέρχεται από μία ομάδα υψηλού κινδύνου η οποία στατιστικά υπαγορεύει τη σχολική του αποτυχία, εκείνος καταφέρνει να πετύχει (Morales, 2010). Οι παράγοντες κινδύνου αναφέρονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά ή περιβαλλοντικές συνθήκες που αυξάνουν την πιθανότητα δυσμενών συνεπειών για τα παιδιά (Lightfoot, C., Cole, M., &Cole, S. R.,2014). Στον αντίποδα βρίσκονται οι προστατευτικοί παράγοντες που αποτελούν πηγές ανθεκτικότητας για τα παιδιά (Lightfoot, C., Cole, M., &Cole, S. R. 2014).). Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι γονικές

πρακτικές είναι ισχυρός προστατευτικός παράγοντας που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό αντισταθμιστικό ρόλο ανάμεσα στην οικονομική φτώχεια και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών της πρώτης και της μέσης σχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα στην ανάγνωση (Molfese, Modglin, & Molfese, 2003). Επιπλέον, διαφορετικές γονικές πρακτικές μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικές διαφορές στην επίδοση των παιδιών. Γονείς που μέσα στο σπίτι παρέχουν κατάλληλο για την ηλικία εκπαιδευτικό υλικό – βιβλία ή άλλο έντυπο υλικό – και που συμμετέχουν στην εκπαίδευση τους-συζήτηση γύρω από τα σχολικά θέματα- αυξάνουν τις αναγνωστικές ικανότητές τους (Eamon, 2005). Η γονική εμπλοκή δεν χρειάζεται να παίρνει σύνθετη μορφή, ούτε να αφιερώνουν οι γονείς πολύ χρόνο. Αντίθετα, με απλές πρακτικές όπως η αναγνώριση της αξίας της μόρφωσης, η αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους, η απάντηση σε ερωτήσεις τους και η βοήθεια στις εργασίες του σχολείου , η συχνή ανάγνωση βιβλίων, συμβάλλουν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Padak & Rasinski, 2007). Επίσης είναι σημαντικό να η διατήρηση σταθερών κανόνων και η επίβλεψη των παιδιών τους, όπως ο ύπνος σε προκαθορισμένη ώρα και ο έλεγχος για την ολοκλήρωση των εργασιών τους για το σχολείο. Επιπροσθέτως, μεγάλη σημασία παίζει η συμμετοχή των γονέων για δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, όπως οι συναντήσεις και η επικοινωνία με τους δασκάλους, η συμμετοχή σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου (Watkins & Howard, 2015). Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει και η προσπάθεια εκ μέρους των γονέων για επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες και άλλα θεάματα (Davis-Kean, 2005).

Αυτό όμως που αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα από όλες τις διεργασίες εμπλοκής των γονέων φαίνεται πως είναι οι προσδοκίες των γονέων για τις άμεσες και τις μακροπρόθεσμες ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους, καθώς και για τις ικανότητές τους (Watkins & Howard, 2015). Έρευνες έδειξαν ότι όταν οι γονείς των χαμηλότερων οικονομικών εισοδημάτων είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες για τους τρέχοντες καθώς και για μακροπρόθεσμους εκπαιδευτικούς στόχους των παιδιών τους, οι αντίστοιχοι μαθητές του δημοτικού επεδείκνυαν υψηλότερες βαθμολογίες στην ανάγνωση και τα μαθηματικά στα σχετικά αξιολογικά τεστ (Halle, Kurtz-Costes, & Mahoney, 1997). Άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντας θεωρούσαν την υποστηρικτική στάση και τις θετικές πεποιθήσεις που εκδήλωναν οι γονείς ως βασικό παράγοντα των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών τονίζοντας τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι γονείς για την πορεία του παιδιού στην εκπαίδευση (Morales, 2010).

Συμπεράσματα

Από όλα όσα αναλύθηκαν παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τα μικρά παιδιά που ζουν σε επιβαρυμένα οικονομικά περιβάλλοντα διατρέχουν τον μεγαλύτερο κίνδυνο για γνωστικά ελλείμματα και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις στο σχολείο που ενδεχομένως θα τα συνοδεύουν για την υπόλοιπη ζωή τους. Οι συνέπειες της φτώχειας, που λειτουργούν σωρευτικά, καθορίζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών αυτών με

άνισο και τις περισσότερες φορές μη αναστρέψιμο τρόπο. Σημαντική ασπίδα προστασίας στις δυσμενείς επιπτώσεις της, όπως επισημαίνει και η Pearson στο σχετικό βίντεο, μπορεί να αποτελέσει η συμβολή των γονέων. Κάποιοι γονείς μέσα στις ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες που διαβιούν και οι ίδιοι βρίσκουν τη δύναμη να γίνουν οι φάροι για τα παιδιά τους, να τους εμφυσήσουν αγάπη για τη μόρφωση και να τους καλλιεργήσουν την προσδοκία ότι μπορούν να τα καταφέρουν, ανατρέποντας ενίοτε κάθε προγνωστικό και στερεότυπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aber, J. L., Bennett, N. G., Conley, D. C., & Li, J. (1997). The Effects of Poverty on Child Health and Development. *Annual Review of Public Health,* 18(1), 463-483. doi: 10.1146/annurev.publhealth.18.1.463

Bhattacharya, A. (2010). Children and Adolescents From Poverty and Reading Development: A Research Review. *Reading and Writing Quarterly,* 26(2), 115-139. doi: 10.1080/10573560903547445

Bourguignon, F. (1999). *Absolute Poverty, Relative Deprivation and Social Exclusion*. Paper presented at the Villa Borsig Workshop Series, Berlin.

Bradbury, B. (2003). Child Poverty: A Review (S. P. a. K. Branch, Trans.) *Policy Research Paper* (pp. 80). Canberra, ACT: Commonwealth Department of Family and Community Services.

Bradbury, B., Jenkins, S. P., & Micklewright, J. (Eds.). (2001). *The Dynamics of Child Poverty in Industrialised Countries*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *Future of Children,* 7(2), 55-71. doi: 10.2307/1602387

Cunningham, P. M. (2006). High-Poverty Schools That Beat the Odds. *Reading Teacher,* 60(4), 382-385. doi: 10.1598/RT.60.4.9

Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology,* 19(2), 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294

Duclos, J. Y., & Grégoire, P. (2002). Absolute and Relative Deprivation and the Measurement of Poverty. *Review of Income and Wealth,* 48(4), 471-492. doi: 10.1111/1475-4991.00064

Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development. *Child Development,* 71(1), 188-196. doi: 10.1111/1467-8624.00133

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology,* 43(6), 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428

Duncan, G. J., Ziol-Guest, K. M., & Kalil, A. (2010). Early-Childhood Poverty and Adult Attainment, Behavior, and Health. *Child Development,* 81(1), 306-325. doi: doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01396.x

Eamon, M. K. (2005). Social-Demographic, School, Neighborhood, and Parenting Influences on the Academic Achievement of Latino Young Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence,* 34(2), 163-174. doi: 10.1007/s10964-005-3214-x

Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1136(1), 243-256. doi: 10.1196/annals.1425.023

Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. L. (1997). Family Influences on School Achievement in Low-income, African American Children. *Journal of Educational Psychology,* 89(3), 527-537.

Isaacs, J. B. (2012). Starting School at a Disadvantage: The School Readiness of Poor Children *The Social Genome Project*. Washington, DC: Brookings Institution.

Isaacs, J. B., Sawhill, I. V., & Haskins, R. (2008). Getting Ahead or Losing Ground: Economic Mobility in America *Economic Mobility Project* (pp. 120). Washington, DC: Brookings Institution.

Lacour, M., & Tissington, L. D. (2011). The Effects of Poverty on Academic Achievement. *Educational Research and Reviews,* 6(7), 522-527.

Lightfoot, Cynthia, Michael Cole, and Sheila R. Cole. 2014. *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The Role of Environment in the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study of Preschool and School-Age Measures. *Journal of Learning Disabilities,* 36(1), 59-67. doi: 10.1177/00222194030360010701

Morales, E. E. (2010). Linking Strengths: Identifying and Exploring Protective Factor Clusters in Academically Resilient Low-Socioeconomic Urban Students of Color. *Roeper Review,* 32(3), 164-175. doi: 10.1080/02783193.2010.485302

Neuman, S. B. (2006). N Is for Nonsensical. *Educational Leadership,* 64(2), 28-31.

Padak, N., & Rasinski, T. (2007). Family Involvement: Is Being Wild about Harry Enough? Encouraging Independent Reading at Home. *Reading Teacher,* 61(4), 350-353. doi: 10.1598/RT.61.4.9

Papatheodorou, Ch., & Missos, V. (2013). Anisotita, Ftocheia kai Oikonomiki Krisi stin Ellada kai tin EE. *Epistimonikes Ektheseis (Reports)* (pp. 82). Athina: Institouto Ergasias GSEE.

Petrogiannis, K. (2015). Oikonomiki Endeia. In F. Motti-Stefanidi (Ed.), Paidia kai Efivoi se Enan Kosmo pou Allazei: Prokliseis, *Prosarmogi kai Anaptyxi* (pp. 33-75). Athina: Vivliopoleion tis "Estias".

Sawhill, I. V., Winship, S., & Grannis, K. S. (2012). Pathways to the Middle Class: Balancing Personal and Public Responsibilities (C. f. C. a. Families, Trans.) *The Social Genome Project* (pp. 22). Washington, DC: Brookings Institution.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.

Stull, J. C. (2013). Family Socioeconomic Status, Parent Expectations, and a Child's Achievement. *Research in Education,* 90(1), 53-67. doi: 10.7227/rie.90.1.4

Tsakloglou, P. (2010). Merika Methodologika Provlimata Schetika me ti Metrisi tis Ftocheias. *Epitheorisi Koinonikon Erevnon*, 73, 79-105

Vleminckx, K., & Smeeding, T. M. (2003). *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations: What Do We Know?* (Rev. 2nd ed.). Bristol: Policy Press.

Watkins, C. S., & Howard, M. O. (2015). Educational Success Among Elementary School Children from Low Socioeconomic Status Families: A Systematic Review of Research Assessing Parenting Factors. *Journal of Children and Poverty,* 21(1), 17-46. doi: 10.1080/10796126.2015.1031728

Αναφορές από το διαδίκτυο

https://www.ted.com/talks/helen_pearson_lessons_from_the_longest_study_on_human_development.

Αξιολόγηση σχεδίου διδασκαλίας του ChatGPT-4 για το μάθημα της λογοτεχνίας στο Λύκειο

Φωτεινή Ν. Κατσίβα, Φιλόλογος ΜΔΕ Διδακτικολόγος

Περίληψη

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει κερδίσει πολύ έδαφος τα τελευταία χρόνια και στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσα από την παρούσα έρευνα προσπαθούμε να εξαγάγουμε κάποια συμπεράσματα όσον αφορά στην αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης και συγκεκριμένα στη χρήση του ChatGPT στο διδακτικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών. Για να επιτύχουμε το παραπάνω, ζητήσαμε από το ChatGPT να μας παράσχει ένα σχέδιο διδασκαλίας για το μάθημα της λογοτεχνίας στο Λύκειο και αξιολογήσαμε τη δομή του, τη συμβατότητά του με το Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου, τις θεωρίες μάθησης και τη διδακτική μεθοδολογία που αξιοποίησε για να το δομήσει.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτική, Λογοτεχνία, ChatGPT, ΤΝ.

Evaluation of an instructional design made by ChatGPT-4 for the subject of literature in High School

Foteini Katsiva, Humanities Teacher MA

Abstract

Artificial intelligence has gained significant ground over the last years, including the field of education. Through this research, we aim to draw some conclusions regarding the use of artificial intelligence, specifically that of ChatGPT in the instructional design of educators. To achieve this, we asked ChatGPT to provide us with an instructional design plan for a high school literature class and evaluated its structure, its alignment with the High School Curriculum, the learning theories, and the teaching methodology used to create it.

Key-Words: Teaching, Literature, ChatGPT, AI.

Εισαγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει πλέον ενταχθεί δυναμικά σε όλους του τομείς της ζωής μας και, φυσικά, στην εκπαίδευση. Η προώθηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι από τους βασικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα επόμενα χρόνια (Ε.Ε., χ.χ.). Η τεχνητή νοημοσύνη έκανε την εμφάνισή της το 1956 στο συνέδριο του Dartmouth, άλλα άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως πολύ αργότερα, όταν πλέον οι συνθήκες το επέτρεψαν με την άνοδο των μεγάλων δεδομένων (big data) και την ανάπτυξη της μηχανικής μάθησης (UNESCO, 2019).

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για την τεχνητή νοημοσύνη. Ο Haugeland (1985: 2) την ορίζει ως προσπάθεια των ανθρώπων να κάνουν τις μηχανές να σκεφτούν χωρίς όμως να μπαίνουν σε μια διαδικασία μίμησης της ανθρώπινης σκέψης, αλλά κυριολεκτικά να είναι μηχανές με μυαλό. Ο Winston (1992: 5) ορίζει την τεχνητή νοημοσύνη ως την ικανότητα των μηχανών να αντιλαμβάνονται, να κρίνουν λογικά και να πράττουν. Ωστόσο, ο πιο πλήρης ορισμός προκύπτει μέσα από συνδυασμό των παραπάνω, αλλά και άλλων ορισμών που έχουν δοθεί. Ως τεχνητή νοημοσύνη, λοιπόν, ορίζεται η ικανότητα των μηχανών να σκέφτονται ως άνθρωποι, να εκτελούν εργασίες ως άνθρωποι, να σκέφτονται λογικά και να εκτελούν εργασίες με βάση τη λογική (UNESCO, 2019: 8).

Ως προς το πεδίο της εκπαίδευσης, έρευνες δείχνουν ότι η ΤΝ δημιουργεί ένα πλαίσιο βελτίωσης της μάθησης, πρόσβασης στην εκπαίδευση και ισότητας ευκαιριών για τους μαθητές (UNESCO, 2019). Παράλληλα, αποτελεί ένα εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να αναθέτουν στην ΤΝ εργασίες που χαρακτηρίζονται από επαναληψιμότητα στα μοτίβα (π.χ. βαθμολόγηση γραμματικών ασκήσεων) και να αφιερώνουν παραπάνω χρόνο στην ουσιαστική διδασκαλία (UNESCO, 2019).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο μπορεί το ChatGPT να είναι ένας αξιόπιστος σύμβουλος για τους εκπαιδευτικούς ως προς το διδακτικό σχεδιασμό για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο. Το ChatGPT δημιουργήθηκε από την OpenAI, San Francisco A.I. company και χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο χρηστικά chatbots τεχνητής νοημοσύνης που έγιναν ποτέ προσβάσιμα στο ευρύ κοινό (Roose, 2022).

Ως προς τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα παραθέτουμε τα εξής:

α. Ήταν συμβατό το σχέδιο διδασκαλίας του ChatGPT με τα Π.Σ. στο Λύκειο;

β. Με βάση ποιες θεωρίες μάθησης και ποια διδακτική μεθοδολογία δόμησε το σχέδιο διδασκαλίας το ChatGPT;

Περιγραφή της έρευνας

Με αφορμή τα παραπάνω, δοκιμάσαμε να ζητήσουμε υποστήριξη από ένα εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία ενός σχεδίου διδασκαλίας για το μάθημα της λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, ζητήσαμε από το ChatGPT να μας προτείνει έναν διδακτικό σχεδιασμό για το μάθημα της λογοτεχνίας στο Λύκειο. Τα δεδομένα που παρείχαμε στο εργαλείο της τεχνητής νοημοσύνης ήταν ελλιπή. Αυτό έγινε με σκοπό να διαπιστώσουμε πώς θα συμπληρώσει τα κενά το ίδιο το ChatGPT. Όταν ζητήσαμε το σχέδιο διδασκαλίας παρείχαμε μόνο τις πληροφορίες που σχετίζονταν με το μάθημα και την εκπαιδευτική βαθμίδα. Έλειπε ο αριθμός των μαθητών, η τάξη, ο αριθμός των διαθέσιμων διδακτικών ωρών και τα υπόλοιπα στοιχεία που έχουν να κάνουν με την ταυτότητα του σεναρίου.

Ωστόσο, η απάντηση που λάβαμε κάλυπτε αυτά τα κενά. Όπως φαίνεται και στο σχέδιο διδασκαλίας (βλ. Παράρτημα), το ChatGPT δημιούργησε ένα σχέδιο για τυπικούς μαθητές της Β' Λυκείου, διάρκειας 2 ωρών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι συμπλήρωσε τα κενά που αφήσαμε θεωρώντας δεδομένο από τη διατύπωσή μας («Μπορείς να μου φτιάξεις ένα σχέδιο διδασκαλίας για τη λογοτεχνία στο Λύκειο») ότι το μάθημά μας δεν απευθυνόταν σε κάποια ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών και ότι θα διαρκούσε όσο περίπου διαρκεί κατά μέσο όρο η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου, δηλαδή 2-3 διδακτικές ώρες. Παρατηρούμε, βέβαια, ότι η διάρκεια του σχεδίου διδασκαλίας αναφέρεται σε φυσικό χρόνο, δηλαδή η μία ώρα διαρκεί 60 λεπτά και όχι 45, όπως είθισται για τη διδακτική ώρα. Επομένως, αν κάποιος ήθελε να εφαρμόσει αυτόν το διδακτικό σχεδιασμό, θα έπρεπε να λάβει υπόψη του ότι το ChatGPT υπολόγισε την ώρα με διάρκεια 60 λεπτών και, κατά συνέπεια, η διδασκαλία αυτού του σχεδίου θα διαρκούσε 3 διδακτικές ώρες.

Ανάλυση του σχεδίου διδασκαλίας

Πρώτα απ' όλα, αξίζει να σημειώσουμε ότι η επισήμανση που μας δίνει το ChatGPT πριν μας παρουσιάσει το σχέδιο διδασκαλίας είναι εξαιρετικά σημαντική. Μας τονίζει ότι «Αυτό το σχέδιο μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με την τάξη, το επίπεδο και το αντικείμενο του μαθήματος», δηλαδή φαίνεται να επισημαίνει στον εκπαιδευτικό τη δική του σημασία και συμβολή στο σχέδιο που θα παρατεθεί Η προσαρμογή του σχεδιασμού ανάλογα με την τάξη και το επίπεδο των μαθητών σχετίζεται με την έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Φλουρής & Γιώτη, 2013). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει πάντα υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του, καθώς διαφέρουν ως προς βαθμό κατοχής της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας, της μαθησιακής ικανότητας και της προηγούμενης εμπειρίας κ.λπ. Ο ρόλος του συνδέεται με την προσαρμογή των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του (Σπανός, 2010). Επομένως, φαίνεται ότι το ChatGPT προσαρμόζεται στις σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής και λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας των μαθητών, καθώς και το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

Ως προς τους στόχους που τέθηκαν μπορούμε να σχολιάσουμε τα εξής. Πρώτον, οι στόχοι είναι καλά διατυπωμένοι και συγκεκριμένοι. Σε αντίθεση με τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας ενός μαθήματος, που περιγράφονται στα προγράμματα σπουδών και είναι αόριστοι, οι διδακτικοί στόχοι που διατυπώνονται από τον εκπαιδευτικό για κάθε διδακτική ενότητα είναι απαραίτητο να είναι ακριβείς, γιατί από αυτούς εξαρτάται όλη η δόμηση του σχεδίου διδασκαλίας, καθώς και η κατεύθυνση προς την αναζήτηση υλικού (Μάνος, 2005: 32).

Το ChatGPT μάς έδωσε στόχους που ήταν συγκεκριμένοι, όπως «να κατανοήσουν οι μαθητές το βασικό θέμα και τα σύμβολα του διηγήματος». Απέφυγε μια αόριστη διατύπωση, όπως «η κατανόηση του διηγήματος», προσδιορίζοντας ποια στοιχεία πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές. Παράλληλα, οι στόχοι δεν είναι περιοριστικοί και απόλυτα

μετρήσιμοι, δηλαδή δεν παραπέμπουν σε ένα τεχνοκρατικό μοντέλο διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2009: 123). Αντίθετα, μπορεί να διακρίνει κανείς ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα που προτείνονται δεν είναι ποσοτικά, αλλά έχουν ποιοτικό χαρακτήρα (π.χ. «να αναπτύξουν τις ερμηνευτικές τους δεξιότητες και να επιχειρηματολογήσουν για τις απόψεις τους»).

Ως προς τη συμβατότητα των στόχων με το Π.Σ. της Λογοτεχνίας για τη Β' Λυκείου μπορούμε να πούμε ότι αυτοί είναι σύμφωνοι. Πιο συγκεκριμένα, στο ΠΣ (ΦΕΚ Β' 2953/04.05.2023) αναφέρεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να «βελτιώνουν, διευρύνουν, εμβαθύνουν, εμπλουτίζουν τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές στάσεις και δεξιότητές τους και να κατανοούν την «ανοίκεια» γλώσσα της λογοτεχνίας, ώστε να απολαμβάνουν τη λογοτεχνική ανάγνωση», πράγμα που παραπέμπει στον πρώτο στόχο που θέτει το ChatGPT, δηλαδή στην κατανόηση του κειμένου. Ο δεύτερος στόχος του σχεδίου διδασκαλίας συνδέεται με το εξής προσδοκώμενο αποτέλεσμα του ΠΣ: «να διερωτηθούν εύστοχα για τον τρόπο με τον οποίο ο/η συγγραφέας μορφοποίησε και εξέφρασε τον κόσμο του/της».

Όσον αφορά στον τρίτο στόχο που αναφέρεται στο σχέδιο διδασκαλίας, αυτός σχετίζεται με τον εξής στόχο του Π.Σ.: «Να καλλιεργήσουν το γλωσσικό τους αίσθημα και να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους στον προφορικό και γραπτό λόγο», αφού θα καλλιεργήσουν την επιχειρηματολογία τους. Επίσης, ο εξής στόχος του ΠΣ: «Να είναι διαθέσιμοι/-ες για την αποδοχή της πολυσημίας των λογοτεχνικών έργων και για διάλογο με σεβασμό στη γνώμη του/της συναναγνώστη/-στριας» εφαρμόζεται εύστοχα από το στόχο της επιχειρηματολογίας, αφού εμπλέκει τους μαθητές σε έναν διάλογο μέσα στην τάξη, στον οποίο οφείλουν να μάθουν να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, να κρίνουν τα εύστοχα επιχειρήματα και να κατανοούν την πολυπρισματικότητα.

Τέλος, όσον αφορά στον τέταρτο στόχο, δηλαδή αυτόν της φιλοσοφικής προέκτασης της ανάλυσης, αναφέρεται μέσα στο ΦΕΚ ως ένα από τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας το οποίο επιδιώκεται να προωθηθεί. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται το εξής: «Να προκαλούν και να αναπτύσσουν τον ηθικό και φιλοσοφικό στοχασμό». Επομένως, και ο τέταρτος στόχος του διδακτικού σχεδιασμού είναι συμβατός με το ΠΣ.

Ως προς το υλικό που μας προτείνει το ChatGPT μπορούμε να σχολιάσουμε ότι το κείμενο του Έρνεστ Χέμινγουεϊ «Ο Γέρος και η Θάλασσα» είναι ένα κείμενο που δεν ανθολογείται στη Β' Λυκείου. Ωστόσο, αυτό δεν είναι απόλυτα περιοριστικό για μια εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου.

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται, αξίζει να σχολιάσουμε ότι δεν ακολουθεί τις σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας. Παρότι εντάσσεται μέσα στο σχεδιασμό η χρήση νέων τεχνολογιών, όπως ο διαδραστικός πίνακας για την προβολή του τρέιλερ της κινηματογραφικής μεταφοράς, αυτό δεν αρκεί για να είναι το μάθημα «μοντέρνο». Η αξιοποίηση των σύγχρονων θεωριών μάθησης και μεθοδολογιών διδασκαλίας είναι αυτή που θα καταστήσει το σχέδιο διδασκαλίας ικανό να λειτουργήσει θετικά

στα σύγχρονα και επίκαιρα δεδομένα και της ανάγκες των μαθητών στη σχολική αίθουσα.

Όπως παρατηρούμε, η δομή που ακολουθείται στο σχέδιο διδασκαλίας είναι αρκετά αυστηρή και παραπέμπει στο τεχνικό-γραμμικό μοντέλο (Φρυδάκη, 2009). Δίνεται πολύ περιοριστικά ο χρόνος μέσα στον οποίο θα πρέπει να ολοκληρωθούν τα στάδια της διδασκαλίας (15 λεπτά, 30 λεπτά κ.λπ.). Επίσης, προτείνεται να ξεκινήσει η διδασκαλία με παρουσίαση των βιογραφικών στοιχείων του συγγραφέα, κάτι που θα στερήσει από τους μαθητές την ευκαιρία να επεξεργαστούν το κείμενο χωρίς προκαταλήψεις και να εστιάσουν στο ίδιο το κείμενο. Ο Richards είχε πειραματιστεί δίνοντας στους φοιτητές του ένα ποίημα χωρίς το όνομα του συγγραφέα και διαπίστωσε ότι δυσκολεύονταν να το ερμηνεύσουν, γιατί είχαν συνηθίσει να αναπαράγουν ερμηνείες που βασίζονταν στο περικείμενο και όχι στο ίδιο το κείμενο (Φρυδάκη, 2003: 120). Έτσι, θα ήταν καλύτερο να έχουμε μια βιωματική αφόρμηση στο μάθημα, μια αφόρμηση που θα συνδέεται με τον κόσμο που είναι οικείος στους μαθητές (Σπανός, 2010), π.χ. «Ποια είναι η σχέση σας με τη θάλασσα;», ώστε να κινητοποιηθεί η φαντασία τους και η προσωπική τους ανταπόκριση (Iser, στο Φρυδάκη, 2003) και όχι να προσπαθούν να αναβιώσουν την πρόθεση του συγγραφέα (Μπαρτ, στο Newton, 2019).

Επιπλέον, οι ερωτήσεις που προτείνονται είναι άκρως καθοδηγητικές και δεν δίνουν το περιθώριο της ελεύθερης έκφρασης και ερμηνείας στους μαθητές. Ερωτήσεις, όπως «Τι συμβολίζει η θάλασσα στο διήγημα;», ειδικά μετά την παράθεση της βιογραφίας του συγγραφέα, δημιουργούν περιορισμούς. Καλό θα ήταν η ερώτηση αυτή να αντικατασταθεί με «Ποιους συμβολισμούς μπορεί να κρύβει η θάλασσα στο διήγημα;», μια διατύπωση που δίνει έμφαση στην πολυπρισματικότητα και την πολυσημία που αναδεικνύονται και στο ΠΣ ως κομβικές.

Επομένως, ως αυτό το σημείο το σχέδιο διδασκαλίας βασίζεται κυρίως στην εισηγητική διδασκαλία σε συνδυασμό με ερωτήσεις εκμαίευσης (Φρυδάκη, 2009), κάτι που δεν συνάδει με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού. Μια προτιμότερη διδακτική προσέγγιση θα βασιζόταν στον ερμηνευτικό κύκλο (Φρυδάκη, 2003). Οι μαθητές θα προσέγγισαν στο πλαίσιο μιας συζήτησης στην τάξη με βάση το κείμενο τη βασική ιδέα και, στη συνέχεια, θα εμβάθυναν μελετώντας παράλληλα μορφή και περιεχόμενο και εξετάζοντας γλωσσικά το κείμενο με στόχο τη σταδιακή ερμηνεία του.

Επιστρέφοντας στο σχέδιο διδασκαλίας, το ChatGPT μάς προτείνει να οργανώσουμε μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα (Ματσαγγούρας, 2011) στην οποία οι μαθητές θα προχωρήσουν σε ανάλυση και ερμηνεία του κειμένου και έπειτα σε δημιουργική γραφή με αφορμή το κείμενο που διδάχθηκαν. Αυτή η δραστηριότητα συνδέεται με τους στόχους του σεβασμού στη διαφορετική γνώμη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ερμηνείας και έκφρασης που παρατέθηκαν πιο πάνω, όπως αναφέρονται στο ΦΕΚ (Β’ 2953/04.05.2023). Επίσης, η δραστηριότητα αυτή συνάδει με τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, όπου το νόημα και η γνώση παράγονται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια μέσα από την αλληλεπίδραση των υποκειμένων (Ormrod, 2020).

Παρότι αυτές οι δραστηριότητες είναι πιο συμβατές με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, εμφανίζουν και πάλι προβληματικά στοιχεία. Για παράδειγμα, η πρώτη δραστηριότητα μπορεί να γίνει κάλλιστα και στην ολομέλεια της τάξης, όπου η πολυφωνία θα είναι μεγαλύτερη και οι μαθητές θα μπορούν να σχηματίσουν μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να υποστηρίζει περισσότερο τους μαθητές σε αυτή τη διαδικασία (scaffolding), κάτι που δεν φαίνεται να γίνεται μέσα από το διδακτικό σχεδιασμό. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει μια ασυνέπεια μεταξύ στόχων και δραστηριοτήτων σε αυτό το σημείο, καθώς η ερμηνεία των μαθητών έχει ήδη χειραγωγηθεί σε ένα βαθμό έπειτα από την αρχική παρουσίαση του εκπαιδευτικού.

Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού στο μάθημα, αν εξαιρέσουμε την αρχική εισήγηση που προτείνεται, φαίνεται να προωθείται ο ρόλος του ενορχηστρωτή της συζήτησης, που θα συνοψίσει τις ερμηνείες των μαθητών και θα τις ανακεφαλαιώσει. Αυτός ο ρόλος είναι ο πιο ταιριαστός στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και προτείνεται από τα εγχειρίδια (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών, η πρόταση που κάνει το ChatGPT είναι εντελώς αόριστη και εκτός της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού. Δεν αναφέρονται ενδεικτικά ερωτήσεις και φαίνεται αρκετά παράλογο να αξιολογηθούν από 5 ερωτήσεις οι μαθητές τη στιγμή που έχουν καλλιεργήσει στη συγκεκριμένη διδασκαλία δεξιότητες που δεν είναι μετρήσιμες. Η αξιολόγηση που ταιριάζει σε αυτήν την περίπτωση είναι η διαμορφωτική (Πετροπούλου κ.α., 2015). Οι μαθητές θα μπορούσαν να κρατήσουν σε πορτφόλιο τις εργασίες τους (τις ομαδοσυνεργατικές αλλά και τα ερμηνευτικά σχόλια που θα μπορούσαν να γράψουν και κατά μόνας) και με βάση τη συγκριτική θεώρησή τους στην πορεία του τετραμήνου να κριθεί η πρόοδός τους και τα σημεία στα οποία θα πρέπει να δουλέψουν περισσότερο (π.χ. έκφραση, επιχειρηματολογία, συναισθηματική ανταπόκριση στο κείμενο κ.λπ.).

Επίσης, κάτι άλλο άστοχο σε αυτό το σχέδιο διδασκαλίας είναι ο υπολογισμός του χρόνου. Για παράδειγμα, η δραστηριότητα της αξιολόγησης αναφέρεται ότι θα διαρκέσει 15 λεπτά και μάλιστα μαζί με το χρόνο της ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό, κάτι που δεν είναι σε καμία περίπτωση εφικτό.

Ακόμη, η σύνδεση του μαθήματος της λογοτεχνίας με τον κινηματογράφο δημιουργεί το πιο κατάλληλο κλίμα για μια διαλογική, διακειμενική και πολυμεσική προσέγγιση, όπως προτείνεται και στο ΠΣ (ΦΕΚ Β’ 2953/04.05.2023). Επιπλέον, αναδεικνύει τη διαφορετική προσέγγιση που ακολουθεί κάθε τρόπος/μέσο έκφρασης (λογοτεχνία και κινηματογράφος) και ενισχύει στους μαθητές προβληματισμούς σχετικά με την κοινωνική και διαλογική διάσταση της τέχνης.

Τέλος, πολύ θετικά κρίνεται η σύνδεση του μαθήματος της λογοτεχνίας με αυτό της γλώσσας. Οι μαθητές θα κληθούν να γράψουν μια έκθεση σχετικά με την ανθρώπινη ανθεκτικότητα σε σχέση με το κείμενο που διάβασαν. Ωστόσο, αυτή η δραστηριότητα στερείται τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την έννοια του κοινωνικού γραμματισμού

(Μιχάλης, 2020). Το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι απαραίτητο για τη συγγραφή οποιουδήποτε κειμένου. Καλό θα ήταν, λοιπόν, να προσδιορίζεται. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να έχουμε την εξής διατύπωση: «Να γράψετε ένα άρθρο που θα δημοσιευθεί στο μπλογκ του σχολείου μας στο οποίο θα αναλύετε την έννοια της ανθρώπινης ανθεκτικότητας, όπως την ερμηνεύσατε μέσα από το κείμενο που διαβάσαμε». Αυτή η διατύπωση παρέχει τα απαραίτητα στοιχεία στους μαθητές σχετικά με την περίσταση και το σκοπό της επικοινωνίας, αλλά και το κειμενικό είδος, προκειμένου να συγγράψουν το κείμενο. Αξίζει, επίσης, να σημειώσουμε ότι αυτό το κείμενο θα μπορούσε να γραφεί συνεργατικά στο πλαίσιο της ολομέλειας της τάξης ή να γίνει συγγραφή ανά ομάδες, όπου οι μαθητές θα αναλάμβαναν διακριτούς ρόλους (π.χ. συντάκτες, υπεύθυνοι δημιουργικών ιδεών, υπεύθυνοι επιμέλειας κειμένου, υπεύθυνοι διόρθωσης κ.λπ.).

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, το ChatGPT μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Είναι ικανό να δημιουργήσει σχέδια διδασκαλίας ακόμα και χωρίς να παρέχονται από το χρήστη όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την ταυτότητα του σεναρίου. Το ChatGPT φαίνεται να αντλεί πολλά δεδομένα σε σχέση με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, τη διδακτική μεθοδολογία, το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις αρχές της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας και να προσαρμόζει εύστοχα σε αυτά το διδακτικό σχεδιασμό που προτείνει. Επίσης, αντλεί από τις βάσεις δεδομένων τα σωστά στοιχεία όσον αφορά στα ΠΣ της Λογοτεχνίας Β' Λυκείου και διατυπώνει τους στόχους σύμφωνα με αυτά. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια προβληματικά σημεία όσον αφορά στην θεώρηση του χρόνου (διαφορά ορολογιακής ώρας με διδακτική) και στο σωστό υπολογισμό τη διάρκειας μιας δραστηριότητας. Παρότι επισημαίνεται και από το ίδιο το ChatGPT ότι ο χρόνος πρέπει να προσαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό, η διάρκεια ορισμένων δραστηριοτήτων είναι πολύ μικρή αναφορικά με τη δυσκολία και την περιπλοκότητά τους. Τέλος, φαίνεται ότι το ChatGPT δεν είναι σε θέση να οργανώσει μια διδασκαλία βασισμένη στην ειδική διδακτική μεθοδολογία της λογοτεχνίας. Παρότι βασίστηκε στη θεωρία μάθησης του κονστρουκτιβισμού, δεν μπόρεσε να εντοπίσει μια συμβατή με αυτόν διδακτική μεθοδολογία και περιορίστηκε στην εισήγηση και το συνδυασμό της με την ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα. Αντίθετα, θα μπορούσε σε επίπεδο ειδικής μεθοδολογίας να αξιοποιήσει την Ερμηνευτική, τον ερμηνευτικό κύκλο ή, γενικότερα, μια μεθοδολογία που να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου αντικειμένου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

E.U. (n.d.). Schedio drasis gia tin psifiaki ekpaidefsi – Drasi 6. Anaktithike stis 31/08/2024 apo: https://education.ec.europa.eu/el/focus-topics/digital-education/action-plan/action-6

FEK B' 2953/04.05.2023

Flouris, G. & Gioti, L. (2013). I diaforopoiisi tou Analytikou Programmatos kai tis didaskalias sto mikroepipedo tis taxis: Theoritikes kai empeirikes symvoles. Sto Flouris, G., Gioti, L., Parthenis, Ch. & Miligkou, E. (epim.). *Dia viou ekpaidefsi kai epimorfosi ton ekpaideftikon ypo to prisma tis diapolitismikis optikis: To Programma «Ekpaidefsi ton Paidion Roma» os afetiria neon theoritikon kai empeirikon prosengiseon.* Athina: Okeanida.

Frydaki, E. (2003). *I theoria tis logotechnias stin praxi tis didaskalias*. Athina: Kritiki.

Frydaki, E. (2009). *I didaskalia stin tomi tis neoterikis kai tis metaneoterikis skepsis.* Athina: Kritiki.

Haugeland, J. (1989). *Artificial intelligence: The very idea*. Cambridge: MIT Press.

Manos, K. (2005). *Geniki Didaktiki*. Athina: Grigori.

Matsangouras, I. (2011). *Theoria kai praxi tis didaskalias*. Athina: Gutenberg.

Michalis, A. (2020). *Glossiki didaskalia kai praktikes grammatismou sti defterovathmia ekpaidefsi.* Athina: Gutenberg.

Newton, K. (2019). *I logotechniki theoria tou eikostou aiona*. Irakleio: PEK.

Ormrod, J. (2020). *Psychologia tis mathisis.* Mtfr. D. Tomaras. Athina: Gutenberg.

Petropoulou, Ou., Kasimati, Ai. & Retalis, S. (2015). *Synchrones morfes ekpaideftikis axiologisis me axiopoiisi ekpaideftikon technologion*. Athina: SEAV.

Roose, K. (2022). The Brilliance and Weirdness of ChatGPT. The New York Times. Anaktithike stis 31/08/2024 apo: https://www.nytimes.com/2022/12/05/technology/chatgpt-ai-twitter.html

Spanos, G. (2010). *Didaktiki methodologia. t. B' I didaskalia tou pezou logotechnimatos.* Ilioupoli: Ioannou.

Winston, P. (1992). *Artificial intelligence*. USA: Addison Wesley Publishing Company.

UNESCO (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Παράρτημα

Σχέδιο διδασκαλίας από ChatGPT

Είπες:

Μπορείς να μου φτιάξεις ένα σχέδιο διδασκαλίας για τη λογοτεχνία στο λύκειο;

Το ChatGPT είπε:

ChatGPT

Βεβαίως! Παρακάτω είναι ένα παράδειγμα σχεδίου διδασκαλίας για ένα μάθημα λογοτεχνίας στο λύκειο. Αυτό το σχέδιο μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με την τάξη, το επίπεδο και το αντικείμενο του μαθήματος.

Σχέδιο Διδασκαλίας: Λογοτεχνία

Θέμα: Ανάλυση και ερμηνεία του διηγήματος "Ο Γέρος και η Θάλασσα" του Έρνεστ Χέμινγουεϊ

Τάξη: Β' Λυκείου

Διάρκεια: 2 ώρες

Στόχοι Μαθήματος:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές το βασικό θέμα και τα σύμβολα του διηγήματος.
- Να αναλύσουν τη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση, όπως παρουσιάζεται στο έργο.
- Να αναπτύξουν τις ερμηνευτικές τους δεξιότητες και να επιχειρηματολογήσουν για τις απόψεις τους.
- Να συζητήσουν για τις ηθικές και φιλοσοφικές προεκτάσεις του κειμένου.

Υλικά:

- Αντίγραφα του διηγήματος "Ο Γέρος και η Θάλασσα".
- Πίνακας ή διαδραστικός πίνακας.
- Σημειώσεις και οδηγίες για την ανάλυση κειμένου.
- Σχετικό οπτικοακουστικό υλικό (π.χ. τρέιλερ ταινίας ή σχετικές εικόνες).

Διαδικασία Διδασκαλίας:

1. Εισαγωγή (15 λεπτά)

- **Συζήτηση για τον συγγραφέα:** Παρουσίαση του Έρνεστ Χέμινγουεϊ, της εποχής του, και της λογοτεχνικής του πορείας. Συζήτηση για το πλαίσιο μέσα στο οποίο γράφτηκε το διήγημα.

- **Αναφορά στο κείμενο:** Εισαγωγή στο θέμα του διηγήματος και στις κεντρικές του ιδέες (π.χ., η πάλη του ανθρώπου με τη φύση, η ανθεκτικότητα, η μοναξιά).

2. Ανάγνωση και Ανάλυση Κειμένου (45 λεπτά)

- **Συγκεντρωτική Ανάγνωση:** Οι μαθητές διαβάζουν αποσπάσματα από το διήγημα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο διδάσκων επισημαίνει λέξεις και φράσεις-κλειδιά, συμβολισμούς και άλλα στοιχεία που χρήζουν ανάλυσης.
- **Συζήτηση και Ερμηνεία:** Ερωτήσεις προς τους μαθητές για την κατανόηση του κειμένου.
    - Τι συμβολίζει η θάλασσα στο διήγημα;
    - Ποια είναι η σχέση του γέρου με το ψάρι και πώς αυτή αντικατοπτρίζει την ευρύτερη φιλοσοφία του έργου;
- **Συγκριτική Ανάλυση:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν να αναλύσουν διαφορετικές πλευρές του κειμένου (χαρακτήρες, σύμβολα, κεντρικά θέματα). Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματά της.

3. Εργασία σε Ομάδες (30 λεπτά)

- **Δημιουργική Εργασία:** Κάθε ομάδα δημιουργεί ένα δικό της κείμενο ή μια σκηνή εμπνευσμένη από το διήγημα, παρουσιάζοντας τη δική της ερμηνεία της κεντρικής ιδέας.
- **Παρουσίαση:** Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην τάξη και ακολουθεί συζήτηση.

4. Ανακεφαλαίωση και Συμπεράσματα (15 λεπτά)

- **Συμπεράσματα:** Ο διδάσκων συνοψίζει τα βασικά σημεία της συζήτησης και της ανάλυσης. Επισημαίνεται η σημασία των συμβολισμών και της ερμηνείας στη λογοτεχνία.
- **Ερωτήσεις και Απαντήσεις:** Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να θέσουν επιπλέον ερωτήσεις ή να εκφράσουν τις σκέψεις τους.

5. Αξιολόγηση (15 λεπτά)

- **Ερωτήσεις Σύντομης Απάντησης:** Δίνονται στους μαθητές 3-5 σύντομες ερωτήσεις για να απαντήσουν γραπτώς.
- **Ανατροφοδότηση:** Ο διδάσκων δίνει άμεση ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις των μαθητών, εστιάζοντας στην κατανόηση και την ερμηνεία.

Επιπλέον Δραστηριότητες:

- **Παρακολούθηση Ταινίας:** Προβολή αποσπασμάτων από την κινηματογραφική μεταφορά του διηγήματος, και σύγκριση με το πρωτότυπο κείμενο.

- **Συγγραφή Έκθεσης:** Οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια έκθεση με θέμα "Η ανθρώπινη ανθεκτικότητα όπως παρουσιάζεται στο διήγημα Ο Γέρος και η Θάλασσα".

Σημειώσεις:

- Το σχέδιο μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο και το επίπεδο των μαθητών.
- Είναι σημαντικό να υπάρχει επαρκής χρόνος για συζήτηση και ανάλυση, καθώς η λογοτεχνία απαιτεί κριτική σκέψη και εμβάθυνση.

Ελπίζω αυτό το σχέδιο να σας φανεί χρήσιμο!

Ενισχύοντας τη Δημιουργική Σκέψη στη Σύγχρονη Εκπαίδευση: Αξιοποίηση των Τεχνικών του Guilford για την Ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής

Βενετίδου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σημασία της δημιουργικής γραφής στη σύγχρονη εκπαίδευση, τονίζοντας την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της φαντασίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Αναλύει την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πρακτική, με στόχο την ανάπτυξη ενός πολυδιάστατου μαθησιακού περιβάλλοντος. Το άρθρο εστιάζει στις τεχνικές του J.P. Guilford, όπως οι δοκιμασίες "Ρώτα και Μάντεψε" και "Τι Θα Γινόταν Αν...", που αξιολογούν τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη. Παρουσιάζονται πρακτικές εφαρμογές αυτών των τεχνικών σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής για μαθητές, ενισχύοντας την καινοτομία και τη φαντασία. Η εργασία καταλήγει στην ανάγκη ενσωμάτωσης αυτών των τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία για την προώθηση της δημιουργικότητας και της ευελιξίας στη σκέψη.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική γραφή, κριτική σκέψη, Guilford, τεχνικές δημιουργικότητας.

Enhancing Creative Thinking in Contemporary Education: Utilizing Guilford's Techniques for Developing Creative Writing

Venetidou Vasiliki, Primary Teacher

Abstracts

This work examines the importance of creative writing in modern education, emphasizing its role in enhancing students' critical thinking, imagination, and emotional intelligence. It analyzes its integration into educational practice with the aim of developing a multifaceted learning environment. The article focuses on J.P. Guilford’s techniques, such as the "Ask and Guess Test" and the "What If?" test, which assess creativity and divergent thinking. Practical applications of these techniques in creative writing exercises for students are presented, promoting innovation and imagination. The work concludes with the need to integrate these techniques into the educational process to foster creativity and flexibility in thinking.

Key-words: creative writing, critical thinking, Guilford, creativity techniques.

Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους με πρωτότυπο και προσωπικό τρόπο. Μέσα από τη δημιουργική γραφή,

οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τη φαντασία τους, αποκτώντας δεξιότητες που είναι κρίσιμες για την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων. Παράλληλα, η δημιουργική γραφή ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν διαφορετικές προοπτικές και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η έμφαση δίνεται συχνά στην τυπική και αναλυτική σκέψη, η δημιουργική γραφή προσφέρει μια πολύτιμη διέξοδο για την ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης και της πνευματικής ευελιξίας, βοηθώντας τους μαθητές να γίνουν πιο ολοκληρωμένοι και προσαρμοστικοί στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

Η δημιουργική γραφή στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής

Η δημιουργική γραφή ενσωματώνεται ολοένα και περισσότερο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως ένα εργαλείο που όχι μόνο ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και προάγει τη συνολική ανάπτυξη του μαθητή. Καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας επικεντρώνονται συχνά στη μετάδοση γνώσης και τη στείρα απομνημόνευση, η δημιουργική γραφή προσφέρει μια εναλλακτική προσέγγιση που ενθαρρύνει τη βιωματική μάθηση και την προσωπική έκφραση. Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν και να συνθέτουν ιδέες, να πειραματίζονται με διαφορετικά είδη και μορφές γραφής, και να συνδέουν την ακαδημαϊκή γνώση με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Αυτή η προσέγγιση συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου, πολυδιάστατου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν όχι μόνο τη γλωσσική τους ικανότητα, αλλά και την αυτοπεποίθησή τους ως δημιουργοί και ανακαλύπτες.

Τεχνικές αξιολόγησης δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης

Ο Guilford ήταν ψυχολόγος και ανέπτυξε διάφορα τεστ και θεωρίες για τη μελέτη της δημιουργικής σκέψης. Το έργο του εστίασε στην αποκλίνουσα σκέψη (divergent thinking), δηλαδή την ικανότητα να παράγει κάποιος πολλές και διαφορετικές ιδέες για ένα δεδομένο πρόβλημα. Οι δοκιμασίες: 1) ask and guess test, 2) product improvement test, 3) unusual uses test, 4) unusual questions test και 5) just suppose (what if?) είναι συνδεδεμένες με τη δουλειά του J.P. Guilford, ενός από τους πρωτοπόρους στην έρευνα της δημιουργικότητας.

Αυτές οι δοκιμασίες είναι τεχνικές που χρησιμοποιούνται συνήθως για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, και μπορούν να εφαρμοστούν σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Ας δούμε τι σημαίνει η κάθε μία:

1. **Ask and Guess Test (Δοκιμασία "Ρώτα και Μάντεψε")**: Σε αυτή τη δοκιμασία, ζητείται από τους συμμετέχοντες να θέσουν ερωτήσεις σχετικά με ένα θέμα ή μια κατάσταση και στη συνέχεια να προσπαθήσουν να κάνουν εικασίες ή προβλέψεις βασισμένες στις απαντήσεις που λαμβάνουν. Στις ασκήσεις δημιουργικής γραφής, αυτή η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει στη διερεύνηση χαρακτήρων, πλοκής ή άλλων στοιχείων της ιστορίας.

2. **Product Improvement Test (Δοκιμασία Βελτίωσης Προϊόντος)**: Σε αυτή τη δοκιμασία, οι συμμετέχοντες καλούνται να προτείνουν τρόπους βελτίωσης ενός υπάρχοντος προϊόντος ή ιδέας. Στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενθαρρύνει τους συγγραφείς να αναζητήσουν νέους τρόπους για να βελτιώσουν τα θέματα, τους χαρακτήρες ή τις ιδέες τους.
3. **Unusual Uses Test (Δοκιμασία Ασυνήθιστων Χρήσεων)**: Αυτή η δοκιμασία ζητά από τους συμμετέχοντες να βρουν όσο το δυνατόν περισσότερες ασυνήθιστες χρήσεις για ένα κοινό αντικείμενο. Στη δημιουργική γραφή, αυτή η προσέγγιση μπορεί να ενθαρρύνει την πρωτοτυπία και τη σκέψη έξω από το καθιερωμένο, βοηθώντας τους συγγραφείς να βρουν νέες και μοναδικές ιδέες.
4. **Unusual Questions Test (Δοκιμασία Ασυνήθιστων Ερωτήσεων)**: Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που είναι ασυνήθιστες ή μη συνηθισμένες. Αυτή η δοκιμασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη δημιουργική γραφή για να ενθαρρύνει τη φαντασία και να οδηγήσει σε απρόσμενες πλοκές ή χαρακτήρες.
5. **Just Suppose (What if?) Test (Δοκιμασία "Τι Θα Γινόταν Αν...")**: Σε αυτή τη δοκιμασία, οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν τι θα μπορούσε να συμβεί σε μια υποθετική κατάσταση. Στη δημιουργική γραφή, αυτή η μέθοδος είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τη δημιουργία σεναρίων, πλοκής και χαρακτήρων, καθώς ενθαρρύνει την εξερεύνηση νέων ιδεών και πιθανών εκβάσεων.

Αυτές οι τεχνικές ενισχύουν τη δημιουργικότητα, βοηθώντας τους συγγραφείς να σκεφτούν με καινοτόμους τρόπους και να ξεπεράσουν τα συνήθη μοτίβα σκέψης.

Πλαίσιο Εφαρμογής των Ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής

Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής που βασίζονται στις τεχνικές του J.P. Guilford μπορούν να εφαρμοστούν με ευελιξία σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια και επίπεδα. Στο πλαίσιο της τάξης του δημοτικού σχολείου, για παράδειγμα, οι ασκήσεις αυτές μπορούν να ενσωματωθούν στο καθημερινό πρόγραμμα ως μέρος των μαθημάτων γλώσσας ή της δημιουργικής δραστηριότητας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ασκήσεις για να ενισχύσουν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, να προωθήσουν την κριτική σκέψη και να ενθαρρύνουν την αυτοέκφραση των μαθητών. Οι δραστηριότητες μπορούν να προσαρμοστούν σε διάφορες μορφές, όπως ατομικές ή ομαδικές εργασίες, και να συνδυαστούν με άλλες μορφές μάθησης, όπως οι διαλέξεις ή οι συζητήσεις, για να δημιουργήσουν ένα πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον. Ειδικότερα, η εφαρμογή των τεχνικών του Guilford προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις στη γραφή και να αναπτύξουν καινοτόμες λύσεις σε προβλήματα, συνδυάζοντας τη δημιουργικότητα με την αναλυτική σκέψη.

Πρακτική Εφαρμογή και Αξιολόγηση των Ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής

Η πρακτική εφαρμογή των ασκήσεων δημιουργικής γραφής βασισμένων στις τεχνικές του Guilford ενσωματώνει μια δομημένη προσέγγιση αξιολόγησης που επιτρέπει την

παρακολούθηση της ανάπτυξης των δημιουργικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Κατά την υλοποίηση των ασκήσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης για να παρατηρήσουν την ικανότητα των μαθητών να δημιουργούν πρωτότυπες ιδέες και να σκέφτονται κριτικά. Αυτή η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους, όπως η ανάλυση των γραπτών εργασιών, η αξιολόγηση των προφορικών παρουσιάσεων και η χρήση ανατροφοδότησης από τους συμμαθητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν κριτήρια αξιολόγησης που επικεντρώνονται στη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και την ικανότητα των μαθητών να συνδυάζουν διάφορες τεχνικές γραφής. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές όχι μόνο αποκτούν χρήσιμες δεξιότητες συγγραφής, αλλά και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την αξία των δικών τους και των άλλων δημιουργικών προσπαθειών.

Η δημιουργική γραφή αναφέρεται στην αποκλίνουσα σκέψη μέσα από την οποία ο μαθητής αναζητά να δημιουργήσει πολλές πρωτότυπες και δημιουργικές ιδέες. Τα γλωσσικά και μη γλωσσικά τεστ του Torrance από εργαλεία αξιολόγησης της δημιουργικής γραφής έχουν μετατραπεί σε εργαλεία απελευθέρωσης της δημιουργικής γραφής. Επικρατεί η άποψη πως σε καμιά ιστορία είτε πραγματική είτε φανταστική δε μπορούμε να συμπεριλάβουμε όλα τα στοιχεία και όλες τις λεπτομέρειες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργούνται κάποια κενά, τα οποία πρέπει να εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός και να οδηγήσει τους μαθητές να τα συμπληρώσουν, να τα καλύψουν δημιουργικά και πρωτότυπα.

Εφαρμογή των δοκιμασιών σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με το παρακάτω φυλλάδιο εργασίας με σκοπό την ανάπτυξη γλωσσικού γραμματισμού αλλά και της δημιουργικής γραφής, στηριζόμενο στις δοκιμασίες: 1) ask and guess test, 2) product improvement test, 3) unusual uses test, 4) unusual questions test και 5) just suppose (what if?). Η πρώτη άσκηση η εικόνα-έναυσμα είναι από το βιβλίο «Muffins for Mummies (George's Amazing Adventures)» από τους Adam Guillain και Charllote Guillain και εικονογράφο τον Lee Wildish, όπου τίθενται ερωτήσεις από τους μαθητές, ώστε να προκαλέσουν απορίες και υποθέσεις, να σκεφτούν τις αιτίες αλλά και τις συνέπειες καταστάσεων. Ακολουθεί η δεύτερη δραστηριότητα με εικόνα από το βιβλίο «Του Τομ οι μαγικές μηχανές» της Sarah Linda και συντελεστές Ben Mantle (Εικονογράφηση), Αντώνης Παπαθεοδούλου (Μετάφραση), όπου γίνεται προσπάθεια να γίνει πιο περιπετειώδης και ό, τι άλλο μπορούν να φανταστούν. Εν συνεχεία, στην τρίτη άσκηση αναζητούν ασυνήθιστες χρήσεις ενός ζευγαριού γυαλιών ηλίου, ενώ στην τέταρτη ασυνήθιστες ερωτήσεις ενός πιρουνιού. Τέλος, στην 5^{η} δραστηριότητα των υποθέσεων, διατυπώνεται ένα σενάριο απίθανο με μια ερώτηση που αγγίζει τη φανταστική διάσταση. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν τι θα συμβεί αν το νερό του ποταμιού που περνά από το μικρό χωριό τους μετατραπεί πλέον σε ρευστή σοκολάτα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ομάδα: Ημερομηνία:

Συνεργαστείτε με τις ομάδες σας, απαντήστε στις ερωτήσεις γραπτά ή προφορικά και παρουσιάστε τες στην ολομέλεια.

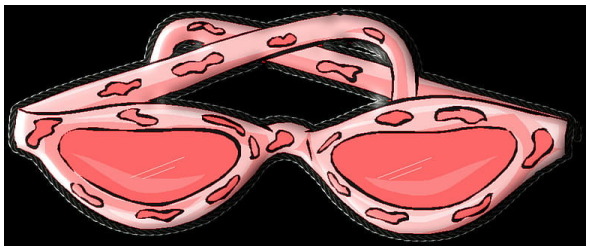
ΑΣΚΗΣΗ 1: Ρωτώ και Απαντώ! Παρατηρήστε την εικόνα με προσοχή. Διατυπώστε όσες περισσότερες ερωτήσεις και υποθέσεις μπορείτε σχετικά με τις αιτίες αλλά και τις συνέπειες πράξεων, καταστάσεων και πραγμάτων.



ΑΣΚΗΣΗ 2: Με ποιον τρόπο θα μπορούσατε να αλλάξετε την εικόνα, να προσθέσετε, να αφαιρέσετε και να την κάνετε πιο περιπετειώδη; Τι άλλο πιστεύετε πως μπορούσατε να κάνετε εκτός από το να είναι περιπετειώδης;



ΑΣΚΗΣΗ 3: Τι θα μπορούσατε να κάνετε με ένα ζευγάρι γυαλιά ηλίου, εκτός από το να προστατεύετε τα μάτια σας από τις ακτίνες του ήλιου; Σκεφτείτε ρεαλιστικά αλλά και φανταστικά!



ΑΣΚΗΣΗ 4: Προσπαθήστε να διατυπώσετε όσες περισσότερες ασυνήθιστες ερωτήσεις έχετε για το πιρούνι που βλέπετε.



ΑΣΚΗΣΗ 5: Ας υποθέσουμε πως στο ποτάμι του Κρουσοβίτη του Αχλαδοχωρίου αντί για νερό τρέχει ρευστή σοκολάτα. Τι κάνετε ως κάτοικοι του χωριού;;;

Επίλογος

Οι τεχνικές του J.P. Guilford για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας παρέχουν ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Guilford, μέσα από τις δοκιμασίες του, εστίασε στην ενίσχυση της αποκλίνουσας σκέψης, η οποία είναι η ικανότητα να παράγουμε πολλές και ποικιλόμορφες ιδέες για ένα δεδομένο πρόβλημα. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής, αυτές οι τεχνικές επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν διάφορους τρόπους προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων, ενθαρρύνοντας τη σκέψη πέρα από τα παραδοσιακά πρότυπα. Η εφαρμογή αυτών των τεχνικών σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η καινοτομία, η ευρηματικότητα και η ευελιξία στη σκέψη. Ενσωματώνοντας αυτές τις τεχνικές στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν μια πιο δυναμική και δημιουργική προσέγγιση στη μάθηση, προάγοντας έτσι ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την ανακάλυψη και την προσωπική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

Guilford, J.P. (1950). "Creativity." *American Psychologist*, 5(9), 444-454.

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Guilford, J.P. (1977). *Way Beyond the IQ: Guide to Improving Intelligence and Creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Guillain, A. & Guillain, C., Wildish, L. (Illustrator), (2016), *Muffins for Mummies (George's Amazing Adventures),* Egmont UK Ltd

Linda, S., (2018). Tou Tom oi magikes michanes, (An. Papatheodoulou Met.), Athina: Ikaros.

Runco, M.A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Burlington, MA: Academic Press.

Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Lexington, MA: Personnel Press.

Ο δάσκαλος κατά τη διδακτική λειτουργία

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακός τίτλος: Φύλο και Θρησκεία

Περίληψη

Η γενική αντίληψη της παλιάς παιδαγωγικής επικέντρωνε την προσοχή της στο ρόλο του ενηλίκου και παραέβλεπε τον παιδαγωγικό ρόλο της ομάδας. Αντίθετα, η σύγχρονη επιστημονική παιδαγωγική αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας, προσπαθεί μέσω αυτής να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου και να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στο ιδεώδες για μια πραγματική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Το «νέο σχολείο» έχει ως αφετηρία του τη στενή σχέση σχολείου και ζωής και ως στόχο μια ζωντανή αγωγή και μάθηση, προσανατολισμένη στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες του παιδιού. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν το γλωσσικό σύστημα με τους κατάλληλους τρόπους που σημαίνει ταυτόχρονα να μάθουν τον πολιτισμό τους. Η χρήση της γλώσσας είναι ταυτόχρονα και κοινωνική δράση κι επομένως η απόκτηση της ικανότητας για γλωσσική επικοινωνία είναι που επιτρέπει στα παιδιά και την απόκτηση της ικανότητας δράσης στον κοινωνικό κόσμο.

Λέξεις-κλειδιά: παιδεία, εκπαίδευση, επικοινωνία, διαπροσωπική σχέση, ομάδα

Résumé

The general conception of the old pedagogy focused on the role of the adult and overlooked the pedagogical role of the group. On the contrary, modern scientific pedagogy recognizes the dynamic role of the student group, tries through it to maximize the learning outcomes of the school and to focus on the ideal for a real communication between individuals. The "new school" starts from the close relationship between school and life and aims at a lively education and learning, oriented to the interests and experiences of the child. Thus, teachers will be able to teach children to use the language system in appropriate ways that means learning their culture at the same time. The use of language is at the same time a social action, and therefore it is the acquisition of the ability to communicate in language that allows children to acquire the ability to act in the social world.

Mots-clés: education, education, communication, interpersonal relationship, group

Εισαγωγή

Ο δάσκαλος είναι αναμφισβήτητα ο κυριότερος συντελεστής στη διαδικασία της αγωγής, της κοινωνικοποίησης και γενικά της εκπαίδευσης των μαθητών. Στη σημερινή εποχή, που οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται και διακινούνται με καταπληκτική ταχύτητα και φυσικά επηρεάζουν άμεσα και την εκπαίδευση, η επικοινωνία στη σχολική τάξη αποτελεί ένα βασικό παιδαγωγικό και ψυχό-κοινωνιολογικό θέμα.

Η σπουδαιότητα και η ανάγκη μελέτης του θέματος οφείλεται στο γεγονός, ότι η επικοινωνία λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη και χρησιμοποιείται σε σημαντικό ποσοστό χρόνου από δάσκαλο σε μαθητές κατά τη διδασκαλία των περισσότερων διδακτικών αντικειμένων. Επίσης, συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και μάθηση, τη συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα του δασκάλου, την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα και τις στάσεις τους προς το σχολείο, καθώς και με τις επικοινωνιακές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται στη σχολική τάξη - ομάδα.

Η σύγχρονη επιστημονική παιδαγωγική αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας, προσπαθεί μέσω αυτής να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου και να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στο ιδεώδες για μια πραγματική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Μπορούμε να πούμε, σκοπός του σύγχρονου σχολείου είναι να εξασφαλίσει είναι να εξασφαλίσει στο παιδί ευχάριστη και δημιουργική σχολική ζωή, να αναπτύξει πολύπλευρα το παιδί, ώστε να το καταστήσει ικανό ν' αντιμετωπίσει τη ζωή του "αύριο" και να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας δικαιότερης κοινωνίας.

Βασική αδυναμία του "παλιού σχολείου" ήταν η μεγάλη απόστασή του από τα συγκεκριμένα βιώματα του παιδιού και τις πραγματικές συνθήκες της κοινωνικής του ζωής. Το «νέο σχολείο» και η Παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα έχουν αντίθετα ως αφετηρία τους τη στενή σχέση σχολείου και ζωής και ως στόχο τους μια ζωντανή αγωγή και μάθηση, προσανατολισμένη στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες του παιδιού. Το σχολείο πρέπει να έχει ως πρωταρχικό στόχο του τον εξοπλισμό των μαθητών με γνώσεις και δεξιότητες, που υπαγορεύουν η εθνική παράδοση κάθε λαού και τα σημερινά ιστορικά, κοινωνικο-πολιτιστικά και επιστημονικά δεδομένα.

Ζούμε σε μια δημοκρατική κοινωνία και το σχολείο πρέπει να δώσει στους μαθητές μέσα από τη σχολική μάθηση εμπειρίες για δημοκρατικές διαδικασίες. Έτσι, μόνο θα δημιουργήσει ελεύθερα και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Επίσης, το σχολείο βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με το κοινωνικό σύνολο. Δεν είναι συνεπώς κάτι το ανεξάρτητο από την κοινωνική δομή και την πολιτιστική εξέλιξη ενός λαού, ούτε χωρίζεται σε στεγανά από το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο που το περιβάλλει. Με την έννοια αυτή το σχολείο δεν είναι το ίδρυμα που διασφαλίζει αποκλειστικά και μόνο τη διατήρηση και μετάδοση των "παραδεδομένων", αλλά πρέπει να δίνει δυνατότητες στη νέα γενιά για κοινωνικό-πολιτιστική πρόοδο και εξέλιξη (Ξωχέλλης, 1979:18).

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα η κρίση είναι βαθιά και είναι γενική η πεποίθηση ότι τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης δεν είναι ικανοποιητικά. Αρκετοί μάλιστα στοχαστές υποστηρίζουν ότι το σχολείο είναι τελείως ξεκομμένο από τη σύγχρονη κοινωνία και ότι διέρχεται σοβαρή κρίση. Για να πετύχει λοιπόν, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει ν' αναβαθμίσει τα «εσωτερικά» δεδομένα της σχολικής ζωής που είναι κυρίως οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, το ψυχολογικό κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η λειτουργία της επικοινωνίας του ατόμου που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του, τη δημιουργία της εικόνας του εαυτού του καθώς και για τον καθορισμό του κοινωνικού του ρόλου.

Τα τρία (3) βήματα της διδακτικής λειτουργίας από τη σκοπιά του δασκάλου

1. Πρώτο βήμα: Η αγωγή, η μόρφωση, η παιδεία, η εκπαίδευση, η διδασκαλία και η μάθηση

Στην Παιδαγωγική γίνεται ευρεία χρήση ορισμένων όρων, οι οποίοι πολλές φορές συγχέονται εννοιολογικώς, ώστε να μην αποδίδεται σ' αυτούς το πραγματικό νόημα ή να χρησιμοποιούνται με την ίδια έννοια, σημασία, ως συνώνυμες. Αν και οι όροι αυτοί ανήκουν στην ίδια εννοιολογική οικογένεια και πολλές φορές ταυτίζονται νοηματικά, εντούτοις ο καθένας έχει μια ειδικότερη σημασία και χρησιμοποιείται άλλοτε με ευρύτερη κι άλλοτε με στενότερη έννοια (Ξωχέλλης, 1986:14).

Καταρχήν, *αγωγή* είναι η συνειδητή και κατά σχέδιο προς ένα ορισμένο σκοπό κατευθυνόμενη επίδραση ενός ώριμου ανθρώπου σ' έναν αναπτυσσόμενο. Από τη μια μεριά σημαίνει εμπρόθετες καθοδηγητικές ενέργειες, ερεθίσματα, προσπάθειες των παιδαγωγών ή βελτιωμένες επιδράσεις τού περιβάλλοντος πάνω στο αναπτυσσόμενο άτομο για κάποιο σκοπό και από την άλλη αντιδράσεις, δραστηριότητες, ενέργειες και προσπάθειες του ίδιου του αναπτυσσόμενου ατόμου για περισυλλογή των ερεθισμάτων, μάθηση, ανυψωτική συνολική ανάπτυξή του, αυτοπραγμάτωση και αυτό-εξέλιξη. Η αγωγή δηλαδή παρουσιάζεται σαν μια διπολική, αμφίδρομη δυναμική ενέργεια και πορεία, σαν ένας δρόμος προς ένα τέλος, έναν σκοπό.

Μόρφωση είναι ένα δυναμικό προϊόν, αποτέλεσμα γενικά τής αγωγής, η οποία λαμβάνει χώρα στην οικογένεια και στην κοινωνία ως αλληλεπίδραση και διάχυτο κοινωνικό φαινόμενο και φανερώνει, ότι οι μαθήσεις, μεταβολές και τροποποιήσεις των διαφόρων πτυχών τής προσωπικότητας του ατόμου παίρνουν άρτια, ανώτερη μορφή με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ειδικοί να μπορούν να ισχυριστούν ότι το άτομο βαδίζει προς την πληρότητα, τη χειραφέτηση, την ολοκλήρωση, την τελειότητα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αγωγή και η μόρφωση είναι οι δύο πλευρές τού παιδαγωγικού φαινομένου αποβλέποντας η μεν αγωγή στην προσωπική ουσία, η δε μόρφωση στον κόσμο των αξιών. Έτσι, πραγματοποιείται ο τελικός σκοπός τής αγωγής και συνεπώς ολοκληρώνεται όλο το παιδαγωγικό φαινόμενο, στο οποίο οι σκοποί της μόρφωσης συμπίπτουν με τους σκοπούς της αγωγής.

Ο όρος *παιδεία* χρησιμοποιείται διαχρονικά από πολλούς ειδικούς κι ερευνητές με διάφορες σημασίες: άλλοτε ως έννοια συνώνυμη της αγωγής, άλλοτε για να δηλώσει το αποτέλεσμα της αγωγής, οπότε ταυτίζεται με τη μόρφωση, και άλλοτε για τη δήλωση των προσπαθειών τής Πολιτείας για την οργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, δηλαδή την εκπαίδευση. Με την ευρύτερη έννοια η παιδεία ταυτίζεται με την αγωγή και τη μόρφωση και περιλαμβάνει, δηλαδή, το περιεχόμενο και των δύο, ήτοι τα παιδευτικά ερεθίσματα, τον τρόπο επίδρασής τους, καθώς και τα αποτελέσματα που επιφέρουν αυτά στο άτομο.

Ειδικότερα, η παιδεία αναφέρεται: στο σύνολο των ερεθισμάτων και επιδράσεων πάνω στο άτομο, *στις προσπάθειες* που καταβάλλονται τόσο από την πλευρά του αναπτυσσόμενου ατόμου όσο και από την πλευρά άλλων παραγόντων, (των γονέων, των δασκάλων, της πολιτείας, της εκκλησίας), *στη μεθοδική πορεία*, στον τρόπο δηλαδή των επιδράσεων και προσπαθειών που πρέπει να είναι ηθικά αποδεκτός και να στηρίζεται στη θεληματική και ενεργητική συμμετοχή του ατόμου *και στην ανάπτυξη του ατόμου,* στην απόκτηση απ' αυτό κάποιου αξιόλογου - πολύτιμου περιεχομένου (γνώσεων, ικανοτήτων, αξιολογικών στάσεων, ήθους κ.ά. (Βουδούρη, 1984:27) και στη συνεχή καλλιέργειά του, *«γιατί ποτέ δεν είναι κανείς οριστικά καλλιεργημένος και η παιδεία είναι μια κατάσταση που δε τη φτάνει κανείς ποτέ»* (Mialaret, 1985:80).

Η παιδεία είναι δηλωτική έννοια του αποτελέσματος της ορθής αγωγής, της αληθινής μόρφωσης, δηλαδή του καρπού τον οποίο αυτές επιφέρουν, ο οποίος συνίσταται στην εξημέρωση και την εσωτερική καλλιέργεια και διάπλαση του ανθρώπου σε ελεύθερη και τέλεια προσωπικότητα. Ο άνθρωπος κατά τον Πλάτωνα, χωρίς την παιδεία, δηλαδή του καρπού της αγωγής και της μόρφωσης παραμένει «αγριώτατον οπόσα φύει η γη», μετά της παιδείας το «τελειότερον, το ημερώτατον και το θειότερον». (Γεωργούση, 1989).

Η υπάρχουσα σχέση μεταξύ παιδείας, μόρφωσης και αγωγής είναι τόσο στενή, ώστε να έχει τον χαρακτήρα τής αμοιβαίας αλληλεξάρτησης. Παιδεία χωρίς αγωγή και μόρφωση δε νοείται, αλλά αγωγή και μόρφωση εκτός των πλαισίων της παιδείας δεν νοούνται. Η αγωγή, η μόρφωση και η παιδεία με την πλατιά τους έννοια είναι παιδαγωγικά φαινόμενα, που λαμβάνουν χώρα συνειδητά ή ασυνείδητα μέσα στη ζωή και που διαρκούν όσο και η ζωή τού ανθρώπου.

Η οργανωμένη όμως, σχεδιασμένη και συγκεκριμένη μορφή παιδείας (αγωγής και μόρφωσης), που παρέχεται με τους διαφόρους τύπους σχολείων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, Ανώτερες κι Ανώτατες Σχολές), λέγεται *εκπαίδευση*. Εκπαίδευση, δηλαδή, είναι η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα με τους διάφορους τύπους σχολείων. Κατά γενική παραδοχή, η εκπαίδευση αποτελεί μια αξιόλογη κοινωνική λειτουργία, καθώς και την καλύτερη κοινωνική εκπαίδευση, γιατί διαπιστώθηκε «ότι το κύκλωμα εκπαίδευση – παραγωγή - οικονομία ή οικονομία - παραγωγή - εκπαίδευση επενεργεί με τρόπο αλληλεπίδρασης ή διαλεκτικής λειτουργίας πάνω στα μέρη του». (Φράγκου, 1978:35).

Η εκπαίδευση δεν επιτελείται μόνο μέσα από τους θεσμούς, όπως το σχολείο. Η οικογένεια, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το κλίμα που επικρατεί στο χώρο της δουλειάς, οι κοινωνικές ομάδες που συναναστρέφεται κανείς, όλα αυτά επιδρούν πάνω στο άτομο και το εκπαιδεύουν. Γενικεύοντας, ως εκπαίδευση θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε *όλη τη διαδικασία εκμάθησης του «τρόπου ζωής» που προτείνει ένα κοινωνικό σύνολο* (Σωτηρόπουλος, 2002:45)

Η *διδασκαλία* είναι μια μορφή διαπροσωπικής σχέσης κι επικοινωνίας, στην οποία ένας το λιγότερο, απ' αυτούς που μετέχουν, αναπτύσσει δραστηριότητα δασκάλου κι ένας,

αν όχι περισσότεροι, αντιπροσωπεύεται ως μαθητής. Η διδασκαλία είναι σκόπιμη και όχι τυχαία ενέργεια (πράξη). Χρειάζεται να οργανώνεται, σύμφωνα με κάποιο σχέδιο, και να εξελίσσεται σε φάσεις. Σκόπιμη ενέργεια σημαίνει ότι «*έχω κατά νου έναν σκοπό και σε σχέση μ' αυτόν επιλέγω τον τρόπο και τα μέσα, για να τον πραγματοποιήσω»*.

Η *μάθηση* είναι μια σύνθετη και πολυδύναμη λειτουργία απόκτησης από το άτομο εμπειριών, γνώσεων ή τύπων συμπεριφοράς για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων καταστάσεων και απαιτήσεων του οικολογικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντός του (Δανασσής -Αφεντάκης, 1985). Επομένως, η μάθηση είναι μια ενεργός και διαρκής διαδικασία, που αποβλέπει στην οικειοποίηση νέας εμπειρίας, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ολόκληρη η δραστηριότητα του ανθρώπου, όταν αντιδρά στις ποικίλες καταστάσεις τής ζωής.

Το σύνολο της νέας αντιδραστικής ικανότητας του ατόμου σχετίζεται με τη νέα, την τροποποιημένη, βάσει της νέας εμπειρίας συμπεριφορά του. Για τον λόγο αυτό, θα λέγαμε ότι η μάθηση συμβαίνει σ' έναν οργανισμό, όταν η δραστηριότητα αυτού του οργανισμού επιφέρει μια σχετικά σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά του. Διδασκαλία και μάθηση συνδέονται στενά μεταξύ τους και αποτελούν δύο όψεις τού ίδιου νομίσματος (Μαρκαντώνης Τ.: Παραδόσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής). Κατά τον Kilpatrick *«δεν έχουμε διδάξει, εφόσον ο μαθητής δεν έχει μάθει»*. Επιπλέον, η μάθηση σαν μέσο οικειοποίησης νέας εμπειρίας, συνδέεται με την ανάπτυξη του νέου ανθρώπου. Σύμφωνα με τις έρευνες, η δυναμική πολλαπλασιαστική σχέση τής ωρίμανσης και της μάθησης είναι εκείνη που προσδιορίζει την ανάπτυξη του νέου ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1985:28).

Στην εποχή μας επικρατεί η άποψη, ότι η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν δίδυμες λειτουργίες τής αγωγής και τις δύο θεμελιώδεις λειτουργίες της παιδευτικής διαδικασίας. Διδασκαλία και μάθηση συνδέονται στενά μεταξύ τους κι αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. (Μαρκαντώνης, 1989:224). Αλληλεξαρτώνται, αλληλοσυμπληρώνονται, αλληλοεπηρεάζονται, συνυπάρχουν και συνδέονται τόσο στενά, ώστε πολλοί να μιλούν για μια «δυαδική ενότητα» και μια ενιαία λειτουργία, κατά την οποία με τη διδασκαλία συντελείται μάθηση, η δε μάθηση προϋποθέτει τη διδασκαλία. Το σημαντικότερο πράγμα που συντελείται στην τάξη, είναι η μάθηση, η οποία διευκολύνεται από τη διδασκαλία.

Ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey, τονίζει χαρακτηριστικά ότι *«ο δάσκαλος δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι διδάσκει, αν κάποιος δε μαθαίνει»*. Η μάθηση, κατά τον Γ. Κρουσταλλάκη, αποτελεί τον κύριο και άμεσο σκοπό τής διδασκαλίας, που γίνεται συστηματικά στο σχολείο και οι δύο έχουν πολλές φορές κοινούς στόχους και χρησιμοποιούν την ίδια μεθοδολογία. Η διαφορά μεταξύ των δύο αυτών διαδικασιών έγκειται στο ότι η μεν διδασκαλία αναφέρεται στο φορέα των διδακτικών - μορφωτικών αγαθών, η δε μάθηση αφορά το αντικείμενο και δέκτη των πολιτιστικών αγαθών, δηλαδή τον μαθητή.

Ο Α. Ζευκίλης ισχυρίζεται, επίσης, ότι η ποιότητα της μάθησης εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας. Δεν πρέπει, άλλωστε, να λησμονείται ότι η επιτυχία μιας οποιασδήποτε διδασκαλίας κρίνεται από την ποιότητα και την ποσότητα της μάθησης, που συντελέστηκε με τη συγκεκριμένη διδασκαλία.

2. Δεύτερο βήμα: Ο ρόλος του δασκάλου στη σχολική τάξη

Οι πρώτοι παιδαγωγοί του παιδιού είναι οι γονείς που αποτελούν για κοινωνικές ομάδες με απλή κοινωνική και πολιτιστική δομή και τους μοναδικούς. Με αυξανόμενη όμως διαφοροποίηση κάθε κοινωνικο-πολιτιστικού συστήματος δεν επαρκεί πια το αυθόρμητο παιδαγωγικό ένστικτο των γονέων αλλά γίνεται απαραίτητος ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός. (Ξωχέλλης, 1979:23). Οι ιδιότητες και «αρετές» του λεγόμενου «ιδανικού δασκάλου» αποτέλεσαν επίσης αντικείμενο συστηματικής παιδαγωγικής έρευνας.

Οι σπουδαιότερες παιδαγωγικές αρετές που πρέπει να χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του δασκάλου είναι η αγάπη προς το μαθητή, η διαισθητική του ικανότητα σ' ό,τι αφορά τις ανάγκες και τα προβλήματα του παιδιού (το λεγόμενο «παιδαγωγικό τακτ»), η δίκαιη μεταχείριση των παιδιών και οι διδακτικές του δεξιότητες. Τονίζεται επίσης, ότι η παιδαγωγική δραστηριότητα του δασκάλου είναι συνυφασμένη με όλο το είναι του· κριτήριο αποτελεί η γνησιότητα της συμπεριφοράς του και η συνέπεια ανάμεσα στις αξιώσεις και στις πράξεις του. Τα παραπάνω στο σύνολό τους έχουν κάποια λειτουργικότητα στον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού έργου, δε διαφωτίζουν όμως τα συγκεκριμένα προβλήματα που συνδέονται με το ρόλο του δασκάλου και τη σχολική τάξη.

Με τη νέα θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου αποκαθίσταται, σε σύγκριση με την παραδοσιακή άποψη, η λειτουργική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία. Δημιουργείται ωστόσο ένα νέο πρόβλημα: ο δάσκαλος οδηγείται συχνά σε συγκρούσεις ρόλων και συνεπώς σε ανασφάλεια, επειδή οι προσδοκίες των ομάδων αναφοράς αλληλοσυγκρούονται κυρίως στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες. Στη σύγχρονη εμπειρική έρευνα διαπιστώνεται γενικά, ότι ο ρόλος του δασκάλου παρ' όλη την ανασφάλεια που αισθάνεται ο ίδιος και ορισμένες προκαταλήψεις που διατηρούν τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, είναι ουσιαστικός σ' ό,τι αφορά την ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο και την κατάληψη ηγετικών θέσεων μέσα σ' αυτό.

Είναι γεγονός, ότι το πεδίο αρμοδιοτήτων του δασκάλου και του σχολείου συνεχώς γίνεται όλο και πιο ευρύ και καθοριστικό στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου δεν ανταποκρίνονται πλήρως στην αποστολή τους οι φυσικές παιδαγωγικές κοινότητες. Σήμερα, είναι γενικά έξω από κάθε αμφιβολία, ότι ο εκπαιδευτικός έχει τρεις τουλάχιστον πολύ βασικές αρμοδιότητες: διδασκαλία, κοινωνικοποίηση και επιλογή που τεκμηριώνουν τη σπουδαιότητα του έργου του (ως δασκάλου, κοινωνικοποιού και κριτή) (Ξωχέλλης, 1979:26).

Η δημιουργία στο δάσκαλο του αισθήματος της παιδαγωγικής και της επαγγελματικής του ευθύνης εξαρτάται από την αποστολή που η πολιτεία τού επιφορτίζει, από το περιεχόμενο και την ποιότητα των σπουδών και δυνατοτήτων επιμόρφωσης και κατάρτισής του (Κοσσυβάκη, 1998:316). Στην κατεύθυνση αυτή επιβάλλεται, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαμεσολαβεί ανάμεσα στην υπερβολή και στην έλλειψη της διδακτικής του πράξης, να συμβάλλει στην προσωπική και στην κοινωνική αφύπνιση των μαθητών, και να εκπαιδεύεται τόσο σε επίπεδο γενικών και ειδικών επιστημονικών σπουδών όσο και σ' ένα επίπεδο διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης και πρακτικής.

Σήμερα, με την εξέλιξη της Τεχνολογίας που μπήκε στη ζωή μας, ο ρόλος του δασκάλου εμπλουτίζεται με γνώσεις και συγκεχυμένες παραστάσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι πλέον ο απλός εφαρμοστής κάποιων οδηγιών ενός βιβλίου, όσο αξιόλογες και να είναι αυτές. Ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου είναι ανάγκη να διατηρήσει την παιδαγωγική του ελευθερία, μια ελευθερία που παρέχει δυνατότητες παρέμβασης ανάμεσα στη γενική και ειδική περίπτωση της εκπαίδευσης και αποκαλύπτει τη φιλοσοφική θεώρηση και τις προθέσεις της κοινωνίας αναφορικά με την εκπαίδευση των πολιτών της.

Ο Δ, Γεώργας έπειτα από λεπτομερή ανάλυση των χαρακτηριστικών της ομάδας, προτείνει τον εξής ορισμό: *«Η ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό που, κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σ'ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών»* (Γεώργας, 1986:22).

Μια ομάδα στην ψυχο-κοινωνιολογική της διάσταση διακρίνεται από το είδος της, το μέγεθός της (τον αριθμό των μελών της που περιορίζεται από 3-30) και τους στόχους της, που είναι κοινοί για όλα τα μέλη της. Ακόμα, διακρίνεται για τους κανόνες και τις αξίες τής ζωής, τη διάρθρωσή της, την κατανομή των ρόλων στα μέλη της και τη λειτουργία τής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της.

Οι κυριότερες μορφές ομάδων, χωρίς βέβαια στεγανά ανάμεσα σ' αυτές, είναι οι ακόλουθες: 1. Τυπικές ομάδες (θεσμικές ή επίσημες), που σχηματίζονται με βάση τους θεσμούς και τους νόμους. 2. Άτυπες ομάδες, που σχηματίζονται εκούσια κι αυθόρμητα. 3. Ομάδες εργασίας με σκοπό την εκτέλεση ενός έργου. 4. Ομάδες συζήτησης ή ψυχαγωγίας, που στοχεύουν στη συνάντηση των προσώπων μεταξύ τους. Γενικά, η ομάδα έχει μια ενιαία δυναμική διάρθρωση κι ένα κοινωνικό πεδίο δράσης κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι η αμφίπλευρη επίδραση και εξάρτηση των μελών της. Αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών είναι η κοινωνικοποίησή της.

Με τον όρο «σχολική τάξη» λέγεται ένας ορισμένος αριθμός μαθητών - μαθητριών (10-30) μιας ορισμένης ηλικίας (6-18), που μιλούν την ίδια γλώσσα μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους και προσέρχονται καθημερινά στο σχολείο. Όλα αυτά μαζί τα άτομα, μαθητές και δάσκαλος, αποτελούν μια ομάδα τη σχολική τάξη. Σχετικά με τη σχολική

τάξη, ο Durkheim αναγνώριζε, ότι *«η κάθε τάξη έχει ιδιαίτερη φυσιογνωμία και τους δικούς της τρόπους ύπαρξης, αίσθησης, σκέψης, δεν είναι προσωπικό ον, αλλά μια ομαδική ατομικότητα, μια μονάδα (έδρα) φαινομένων μεταδοτικότητας, ομαδικού εκδημοκρατισμού, αμοιβαίας υπερδιέγερσης, ευεργετικού ψυχικού αναβρασμού, που πρέπει να είμαστε σε θέση να τα διακρίνουμε»* (Κοσμόπουλος, 1983:338).

Σήμερα η σχολική τάξη, που είναι μια τυπική (θεσμική) κοινωνική ομάδα ιδρυμένη από την Πολιτεία, φαίνεται ν' ανταποκρίνεται στις κύριες απαιτήσεις - χαρακτηριστικά μιας μικρής ομάδας με ιδιαίτερη ενότητα και οντότητα. Παρουσιάζονται σ' αυτήν οι ίδιες ιδιότητες και φαινόμενα, που παρατηρούνται σε κάθε μικρή ομάδα, όπως: σκοποί, προδιαγραμμένοι ρόλοι, αξίες, κανόνες, νόμοι, συνοχή, εξελικτική δύναμη, διαπροσωπικές σχέσεις, μεταβιβάσεις και προβολές εικόνες και συναισθημάτων, συλλογικά σύνδρομα (εχθρότητα, επιθετικότητα, απάθεια κ.ά.) (Καψάλης, 1981:363).

Ωστόσο, η σχολική τάξη – ομάδα παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που κατά τον Filloux, J. είναι τα παρακάτω: 1. Η σχολική τάξη οργανώνεται για να προκαλέσει μεταβολές στα ίδια τα μέλη τής ομάδας και όχι για να δημιουργήσει κάτι, που ένα άτομο μόνο του δε θα μπορούσε να επιτύχει. 2. Από την Πολιτεία και το Σχολείο έχει επισημοποιηθεί η κυριαρχία τού δασκάλου στο πλαίσιο της σχέσης μ ' έναν τρίτο όρο, την γνώση. 3. Η παρουσιαζόμενη από τη γέννηση της ομάδας ασυμμετρία με τα άνισα και ασύμμετρα status, που προσδιορίζουν τον παιδαγωγικό χώρο, δηλαδή τη "θέση" τού δασκάλου να διδάσκει και τη "θέση" των μαθητών να διδάσκονται. 4. Η δυνατότητα του παιδαγωγού - ηγέτη να παρεμβάλλεται και να επιδρά με τις επιθυμίες του πάνω στο κλίμα τής τάξης - ομάδας. 5. Η μικρή ηλικία που έχουν οι μαθητές - μέλη της τάξης.

Η σχολική τάξη έχει ουσιαστική παιδαγωγική αξία, όταν αποκτήσει βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα «άτυπων ομάδων»: συνεκτικότητα (δηλαδή στενό πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της), κοινές νόρμες (δηλαδή αποδεκτούς απ' όλους κανόνες συμπεριφοράς) και ηγεσία (δηλαδή αναγνώριση ενός μέλους της με ηγετικό και πρότυπο ρόλο) για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, που στην καλύτερη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός. Η μετατροπή της σε πραγματική παιδαγωγική ομάδα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά πρέπει ν' αποτελεί βασικό στόχο του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 1979:43).

Η συγκρότηση της ομάδας - τάξης είναι σήμερα ένα πραγματικό και αναγκαίο γεγονός. Πέραν του ότι η ομάδα – τάξη είναι ρεαλιστική και πραγματοποιήσιμη στη δομή της σύγχρονης κοινωνίας, την επιβάλλουν και τα ευρήματα πολλών ερευνών και πειραμάτων. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, μέσα στην τάξη – ομάδα παρατηρούνται ειδικά ψυχολογικά φαινόμενα που δεν υπάρχουν στις δυαδικές σχέσεις, και *«το παιδί μπορεί να μαθαίνει περισσότερο στο πλαίσιο μιας ομάδας απ' ότι μέσα από τη δυαδική σχέση του με το δάσκαλο»* (Γεώργας, 1986:12).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η αγωγή από "δασκαλοκεντρική" ή "παιδοκεντρική" στο παρελθόν αποβαίνει σήμερα μια διαδικασία "ομαδοκεντρική", συμμετοχική και

συνεργατική, προκαλώντας μέσα στη σχολική τάξη - ομάδα ποικιλία μορφών επικοινωνίας (Κρουσταλλάκης, 1989).

3. Τρίτο βήμα: Επικοινωνία

3.1. Ορισμός και προϋποθέσεις της επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι μια από τις βασικές διαδικασίες, που κάνουν την τάξη - ομάδα. Χωρίς αυτήν ούτε να συγκροτηθεί θα μπορούσε και ούτε να λειτουργήσει, για να πετύχει τους στόχους της. Επικοινωνία είναι *«μια διαδικασία ανταλλαγής (μετάδοσης και λήψης) πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, αισθημάτων και άλλων μηνυμάτων»*, με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Κατά τον R. Spitz, ως επικοινωνία χαρακτηρίζεται *«κάθε συνειδητή ή μη, κατευθυνόμενη ή μη, επιρροή στην αντίληψη, στο συναίσθημα ή στη σκέψη τού άλλου»*. Σύμφωνα με τον M. Eppler, επικοινωνία είναι *«η πρόσληψη και η επεξεργασία φυσικών, χημικών, βιολογικών ή κοινωνικών σημάτων μέσω ενός τρόπου ζωής»* (Τσιπλητάρης, 1998:23).

Όταν λέμε επικοινωνία της τάξης, εννοούμε μια συνεχή ανταλλαγή μηνυμάτων, που γίνεται με τρόπο διασταυρούμενο ανάμεσα στον δάσκαλο και στους μαθητές. Έτσι, τα μέλη τής τάξης ανταλλάσσουν μεταξύ τους ορισμένη πληροφορία, συμπληρώνουν τα κενά της και διορθώνουν τα σφάλματά της, για να την καταστήσουν όσο γίνεται πιο αποτελεσματική και χρήσιμη. Παράλληλα, όμως, διαλύουν και τις συγκρούσεις, που παρουσιάζονται αναπόφευκτα μεταξύ τους κατά την προσπάθεια την οποία καταβάλλουν, για να μεταβιβάσουν και να κατανοήσουν την πληροφορία. Όπως διαφαίνεται, η επικοινωνία παράλληλα με τη μεταβίβαση της πληροφορίας, κινητοποιεί και ορισμένες ψυχολογικές διαδικασίες των ατόμων, που είναι εξαιρετικά περίπλοκες.

Κατά τον Mc Quail P. επικοινωνία είναι *«η αποστολή από ένα άτομο σε άλλο μηνύματος με κάποιο νόημα»*. Η επικοινωνία παρουσιάζεται σαν ένα φαινόμενο κι ένας μηχανισμός (Κίτσου, 1976:11). Σαν φαινόμενο εκδηλώνεται πληρέστερα στον άνθρωπο και δένεται τόσο στενά μ' αυτόν, που τον οδηγεί στη λαϊκή ρήση: *"Μόνος μου, ούτε στον παράδεισο…"*. Ως μηχανισμός η επικοινωνία περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: τον πομπό, το μήνυμα και το δέκτη.

Πομπός ή αποστολέας είναι αυτός που παράγει και μεταδίδει το μήνυμα. Στη σχολική τάξη - ομάδα πομποί μηνυμάτων είναι ο δάσκαλος, ο μαθητής, μια ομάδα μαθητών. *Μήνυμα ή άγγελμα ή σήμα* είναι οι πληροφορίες, ειδοποιήσεις, ιδέες, σκέψεις, νοήματα, στάσεις, αισθήματα, ερωτήσεις, απαντήσεις, απορίες κ.ά., που επιθυμεί ο πομπός να μεταδώσει στο δέκτη. Κάθε μήνυμα από τη στιγμή που θα διαβιβαστεί, πρέπει να γίνει δεκτό, να γίνει κατανοητό και στη συνέχεια να γίνει αποδεκτό ή ν' απορριφθεί, αν θεωρηθεί απορριπτέο από τον παραλήπτη του. *Δέκτης ή παραλήπτης* είναι το άτομο που προσλαμβάνει, μέσω των αισθητηρίων οργάνων, το μήνυμα και αποκωδικοποιεί κι αξιολογεί αυτό.

Με τα βασικά στοιχεία τής επικοινωνίας, που αναφέρθηκαν, συνδέονται στενά και τα στοιχεία κώδικας και δίαυλος ή δίοδος (κανάλι). *Κώδικας (code)* είναι "ένα κλειστό, πεπερασμένο σύστημα συστατικών στοιχείων, με απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών" (Μπαμπινιώτης, 1980:27). Η γλώσσα, η μουσική, η ζωγραφική και κάθε άλλο σημειακό σύστημα αποτελούν κώδικες (γλωσσικός, μουσικός, ζωγραφικός κ.ά.). Ο γλωσσικός κώδικας αποτελείται από γλωσσικά σημεία, δηλαδή από μορφήματα ή λέξεις, που αποτελούν τις μεγαλύτερες μορφηματικές μονάδες (Μπαμπινιώτης, 1980:28). Με τη βοήθεια του κώδικα ο πομπός, που έχει τις δυνατότητες κι επιθυμεί την επικοινωνία, διαμορφώνει, κωδικοποιεί το μήνυμά του και τού δίνει μορφή (δομή) και υπόσταση, η οποία θα διευκολύνει τον δέκτη να την προσλάβει και να την αντιληφθεί.

Από κοινωνιολογική άποψη, είναι αξιοσημείωτο ότι προκειμένου να προσληφθεί ένα μήνυμα χωρίς εμπόδια και να κατανοηθεί το περιεχόμενό του, πρέπει οι διανθρώπινες σχέσεις πομπού - δέκτη να πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις: γνώση από τον πομπό και τον δέκτη τού κώδικα των ανταλλασσόμενων μηνυμάτων, ύπαρξη και στους δύο φορείς τής επικοινωνίας ενός γνωσιολογικού υπόβαθρου (γνώσεων - κοινών εμπειριών), ύπαρξη ικανοτήτων κινητικής, αισθητηριακής, συναισθηματικής κι αντιληπτικής λειτουργίας, το οποίο εξαρτάται από τους ενδογενείς κι εξωγενείς παράγοντες κάθε ατόμου (Τσιπλητάρης, 1998) καθώς και θετικό κι εγκάρδιο ψυχολογικό κλίμα ανάμεσα στους φορείς τής επικοινωνίας, ενδιαφέρον και θέληση, τόσο του πομπού όσο και του δέκτη, για την "εγκαθίδρυση της επικοινωνίας" (Κούγιαλης, 1978:18).

3.2. Μορφές επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Με την επικοινωνία συνδέονται διάφοροι τύποι δικτύων επικοινωνίας από τους οποίους άλλοι διευκολύνουν περισσότερο κι άλλοι λιγότερο την επικοινωνία. Κατά το Barelas, σχηματικά υπάρχουν οι ακόλουθες δυνατότητες επικοινωνίας: επικοινωνία ύψιλον, επικοινωνία αλυσίδας, επικοινωνία τροχού, κυκλική επικοινωνία και επικοινωνία της ελεύθερης συνάντησης, όπου κάθε άτομο επικοινωνεί με όλα τ' άλλα (Καψάλης, 1981:370).

Στους τρεις πρώτους τύπων δικτύων οι δυνατότητες επικοινωνίας των μελών της ομάδας είναι άνισες. Τα κεντρικά άτομα είναι προνομιακά σε σχέση με τα περιφερειακά. Στην επικοινωνία τύπου κύκλου δεν υπάρχει προνομιακή θέση και όλα τα άτομα έχουν την ίδια δυνατότητα να επικοινωνεί έκαστο, άμεσα, με δύο άλλα μέλη της ομάδας. Τέλος, στην επικοινωνία ελεύθερης συζήτησης κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με όλα τ' άλλα (Καψάλης, 1981).

Μερικές σημαντικές μορφές που λαμβάνει η επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη - ομάδα, είναι οι ακόλουθες: 1. *Ως προς την οργάνωση* η επικοινωνία διακρίνεται σε: Τυπική ή οργανωμένη επικοινωνία, π.χ. η επικοινωνία κατά τη διαδικασία της μάθησης μέσα στη σχολική τάξη και άτυπη επικοινωνία, αυτή που παρατηρείται π.χ. σε δραστηριότητες της τάξης έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. 2. *Ως προς τον τρόπο*

εισόδου των μελών στην επικοινωνία έχουμε: Εμπρόθετη επικοινωνία με τ΄ άλλα μέλη τής ομάδας και αυθόρμητη επικοινωνία με αυτά. 3. *Ως προς τα πρόσωπα*, που εμπλέκονται στην επικοινωνία. Στην περίπτωση αυτή η επικοινωνία στην τάξη - ομάδα παρουσιάζει τις ακόλουθες μορφές: δάσκαλος - τάξη (μαθητές), δάσκαλος–τάξης, δάσκαλος–μαθητής, μαθητής–μαθητής, μαθητής - τμήμα τής τάξης, μαθητής - τάξη (μαθητές και δάσκαλος) (Γκότοβος, 1986:146). 4. *Ως προς το περιεχόμενο* της επικοινωνίας έχουμε: Ανάλογα με τον σκοπό: γνωσιο-κεντρική και ηθικο-κεντρική. Ανάλογα με το χαρακτήρα: συναισθηματική και γνωσιολογική. Ανάλογα με το ύφος: χιουμοριστική, επιτιμητική, καθοδηγητική και συζητητική (Κοσμόπουλος, 1983:368). 5. *Ως προς την πλευρικότητα ή το είδος της κατεύθυνσης* η επικοινωνία διακρίνεται σε: Μονόπλευρη ή μονόδρομη επικοινωνία, στις περιπτώσεις που ο πομπός παραμένει ο ίδιος και κατά συνέπεια ο δέκτης σε καμιά περίπτωση δε γίνεται πομπός. Αμφίπλευρη (μη μονόπλευρη) επικοινωνία, όταν γίνεται εναλλαγή στους ρόλους τού δέκτη και πομπού. 6. *Με βάση τον κώδικα*, που χρησιμοποιεί ο πομπός για την κωδικοποίηση των μηνυμάτων του, έχουμε: Τη μη λεκτική ή σωματική ή άφωνη επικοινωνία και τη λεκτική ή γλωσσική επικοινωνία

α. Μη λεκτική επικοινωνία

Η μη λεκτική επικοινωνία έχει πολύ μεγάλη σημασία και πραγματοποιείται κυρίως με ανταλλαγές μηνυμάτων με μέσο τις εκφράσεις και μορφασμούς τού προσώπου, το βλέμμα, τις χειρονομίες, τις στάσεις τού σώματος κι άλλες μη γλωσσικές εκφράσεις. Κατά τη διάρκεια της ομιλίας τα μη λεκτικά μηνύματα ενισχύουν τα λεκτικά. Είναι, όμως, δυνατόν να έλθουν, πολλές φορές, σε σύγκρουση με τα λεκτικά και ν' ακυρώσουν τη σημασία τους. Ο Argyle M. και άλλοι ερευνητές απέδειξαν την υπεροχή των μη λεκτικών μηνυμάτων, απέναντι στα λεκτικά, και ότι οι διατομικές και οι διομαδικές διαφορές των ατόμων μπορούν να τα διαφοροποιήσουν (Argule & Trower,1981:90).

Στην εξελικτική πορεία του παιδιού αναπτύσσονται βασικές ικανότητες, όπου φαίνεται καθαρά ο κοινωνικός χαρακτήρας της συμπεριφοράς του (Τσιπλιτάρης, 1998:229). Οι ικανότητες αυτές είναι: *η ικανότητα λειτουργίας των κινήσεών του* για αυτοδύναμη λήψη της τροφής, για βάδισμα, για παιχνίδι, *η ικανότητα λειτουργίας των αισθήσεών του,* της όρασης, ακοής, αφής, γεύσης, όσφρησης, *η ικανότητα λειτουργίας της γλώσσας* για ομιλία, αντίληψη, έκφραση, σύμφωνα με τους νόμους, κανόνες και γλωσσικούς κώδικες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει καθώς και *η ικανότητα έκφρασης της καθαρά κοινωνικής συμπεριφοράς του,* δηλαδή ο τρόπος του «φέρεσθαι» σε κάθε του δράση και αντίδραση, σύμφωνα με τους νόμους και κανόνες του κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο ζει.

β. Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική ή γλωσσική επικοινωνία χρησιμοποιεί τον γλωσσικό κώδικα και πραγματοποιείται με βάση τον προφορικό ή γραπτό λόγο, που αντιστοιχούν στην προφορική ή γραπτή ομιλία (Μπαμπινιώτης, 1980:89). Η εννοιολογική ανάλυση του

λόγου (προφορικού ή γραπτού) βασίζεται σε δύο διαστάσεις: τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η γνωστική διάσταση είναι η δήλωση του λόγου. Η συναισθηματική διάσταση είναι η υποδήλωσή του, η συναισθηματική δηλαδή φόρτιση των λέξεων, που μπορεί να είναι θετική, ουδέτερη ή αρνητική (Γεώργας, 1986:275).

Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη - ομάδα, μια ειδική μορφή επικοινωνίας με ορισμένο περιεχόμενο και στόχους, χρησιμοποιεί το κανάλι της γλωσσικής επικοινωνίας που μπορεί ν' αναλυθεί στις διαδοχικές βαθμίδες ή στάδια: πηγή πληροφορίας, κωδικοποίηση, παραγωγή, μετάδοση, πρόσληψη, αποκωδικοποίηση, τελικός προορισμός (Πόρποδας, 1991:38).

Τα τρία πρώτα στάδια αυτού του μοντέλου αναφέρονται στον πομπό (ομιλητή) τής επικοινωνίας, ο οποίος στον εγκέφαλό του (πηγή της πληροφορίας) κωδικοποιεί την πληροφορία και με τη βοήθεια νευρολογικών, φυσιολογικών και ανατομικών συστημάτων παράγει, ύστερα από σκέψη, το μήνυμα για κάποιο σκοπό. Τα τρία τελευταία στάδια αναφέρονται στον δέκτη (ακροατή) τής επικοινωνίας, ο οποίος προσλαμβάνει μέσω των αισθητηρίων οργάνων τ΄ ακουστικά ερεθίσματα και τα μεταφέρει στον εγκέφαλο, όπου έπειτα από πολύπλοκη νοητική δραστηριότητα, αποκωδικοποιούνται, κατανοούνται και αξιολογούνται.

Κατά τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη έχουμε μια τυπική – οργανωμένη επικοινωνία, στην οποία τα μέλη (μαθητές – δάσκαλος) εμπλέκονται, εμπρόθετα ή αυθόρμητα, ως άτομα ή ομαδικά και ανταλλάσσουν γλωσσικά μηνύματα. Η επικοινωνία περιορίζεται σε μερικά επαναλαμβανόμενα σχήματα συμπεριφοράς, που είναι τα ακόλουθα (Μπέλλας, 1985): 1. *Διδακτικός μονόλογος*: αποτελείται από ενιαίο περιεχόμενο, δηλαδή από μηνύματα που είναι προσανατολισμένα στους ίδιους άμεσους στόχους. Επίσης, ο δάσκαλος, όταν μιλάει, φροντίζει συνεχώς να διασαφηνίζει από διάφορες απόψεις τούς στόχους του, δηλαδή φροντίζει να μην απομακρύνεται από το αντικείμενο της διδασκαλίας. 2. *Ο κατ' αντίδρασιν διάλογος*: Κατά το διάλογο αυτής της μορφής, ο δάσκαλος διακόπτει το λόγο του σ΄ επιμέρους μηνύματα μ' έναν τέτοιο τρόπο όμως, ώστε, έπειτα από κάθε δικό του λόγο να δέχεται με τη σειρά ένα ανάλογο μήνυμα από την πλευρά των μαθητών. 3. *Ο ελεύθερος διάλογος*: Μέσα στη σχολική τάξη, για ν' αναπτυχθεί ένας γνήσιος διάλογος και προπαντός για ν΄ αποδώσει όσο θα περίμενε κανείς πρέπει να εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η εξάλειψη των αναστολών και κυρίως εκείνων, που προέρχονται από τη θέση εξάρτησης στην οποία βρίσκονται οι μαθητές από τον δάσκαλό τους καθώς και η εξάλειψη των ανταγωνιστικών σχέσεων, που είναι δυνατόν να επικρατούν μεταξύ των μαθητών**.**

Η πλευρικότητα της επικοινωνίας (μονόδρομη – αμφίδρομη) μέσα στην τάξη συνδέεται στενά και με τις μορφές τής διδασκαλίας - μάθησης. Ο δάσκαλος χρησιμοποιώντας τη μονολογική μορφή διδασκαλίας αποτελεί το επίκεντρο της διδασκαλίας και το μονοπώλιο του πομπού, εμποδίζοντας το δέκτη - μαθητή να μεταβληθεί σε πομπό και να εκφραστεί λεκτικά. Αποτελέσματα - συνέπειες της μονόπλευρης αυτής επικοινωνίας είναι οι εξής: α) Εμποδίζεται η ανάπτυξη της λεκτικής επικοινωνίας και η καλλιέργεια αυτής της ικανότητας. β) Δε λειτουργεί ο μηχανισμός τής ανατροφοδότησης ή

ανάδρασης. Δεν υπάρχουν αναδραστικές πληροφορίες των μαθητών, οι οποίες διευκολύνουν τον δάσκαλο να διαπιστώσει τα αποτελέσματα των μηνυμάτων, να προβεί σε διορθώσεις και προσαρμογές και να τούς οδηγήσει στη δράση και τη δημιουργική μάθηση. γ) Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι χαμηλή, επειδή παρουσιάζονται και φαινόμενα όπως η απάθεια, ο φόβος, η λιγότερη αυτοπεποίθηση κ.ά.(Filloux, 1985:89).

Γενικά, το επικοινωνιακό σύστημα μέσα στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του δασκάλου, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, το «στιλ» της εξουσίας ή αυθεντίας του, τις στάσεις, τις εξαρτήσεις και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

Η λεκτική επικοινωνία σε σχέση με τη μη λεκτική επικοινωνία φαίνεται να πλεονεκτεί για τους εξής λόγους: α) Η λεκτική επικοινωνία διαθέτει έναν κώδικα συγκεκριμένο. β) Στον προφορικό λόγο (ομιλία), περιλαμβάνονται και ορισμένα παραγλωσσικά φαινόμενα, τα οποία παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες κατά την επικοινωνία κι ενισχύουν τον προφορικό λόγο. Τα φαινόμενα αυτά είναι τα επιτονικά (εμφατικός τονισμός λέξεων ή φράσεων, στιγμιαίος τονισμός συλλαβών, διαφορετικός τονισμός συγκεκριμένων λέξεων και ήχων, επανάληψη λέξεων, δισταγμοί κ.ά.), η συναισθηματική ένταση του τόνου της φωνής και η προφορά (Γκαρή, 1990). Τα λεκτικά μηνύματα ενισχύονται πολλές φορές και από τα μη λεκτικά μηνύματα. Στη σχολική τάξη - ομάδα τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία αποτελούν αξιόλογους τομείς έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβλητές που επηρεάζουν τη λεκτική επικοινωνία, έχουν διαμορφωθεί διάφοροι τύποι επικοινωνίας δασκάλου – μαθητών, όπως είναι οι παρακάτω του H.C. Lindgren (Κοσμόπουλος, 1983:369): α) Ελάχιστα αποτελεσματική (μονόδρομη επικοινωνία του δασκάλου με τους μαθητές) β) Πιο αποτελεσματική (αμφίδρομη επικοινωνία του δασκάλου με τους μαθητές) γ) Ακόμη πιο αποτελεσματική (αμφίδρομη επικοινωνία του δασκάλου με τους μαθητές. Επιτρέπεται και η διαμαθητική επικοινωνία) δ) Η πιο αποτελεσματική (ο δάσκαλος συμμετέχει στην τάξη – ομάδα διευκολύνοντας κάθε επικοινωνία.

Ανακεφαλαιώνοντας τις μορφές επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούμε να τονίσουμε τη μεγάλη σπουδαιότητα που έχει η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη και ιδιαίτερα ο προφορικός λόγος (ομιλία), ο οποίος, συνδεδεμένος και με τα παραγλωσσικά φαινόμενα, στέλνει περισσότερα μηνύματα από τον γραπτό λόγο και χρησιμοποιείται από τον δάσκαλο και τους μαθητές σε μεγάλα ποσοστά χρόνου κατά τη διδασκαλία των περισσότερων μαθημάτων.

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και ιδιαίτερα ψυχο-κοινωνιολόγοι έχουν στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον τους στη μελέτη τής σχολικής τάξης ως ομάδας. Έτσι, η εξέταση της δυαδικής σχέσης δασκάλου - μαθητή, παραχώρησε τη θέση της

στην έρευνα της ομαδικής σχέσης δασκάλου – μαθητών, των νέων ρόλων που αναλαμβάνουν τα μέλη της ομάδας – τάξης και των επιπτώσεων της ομαδικής σχέσης και ρόλων στη διδασκαλία, μάθηση και αγωγή.

Η επικοινωνία συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης και την αποτελεσματικότητα του έργου του δασκάλου. Ο επικοινωνιακός ρόλος στο σχολικό χώρο αποτελεί σπουδαίο διάμεσο της μάθησης και μάθηση και ωριμότητα προσδιορίζουν την ανάπτυξη του ανθρώπου. Έτσι, η ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν καλύτερα οι σχέσεις ανάμεσα στον τρόπο της διδακτικής συμπεριφοράς του δασκάλου και στην απόδοση των μαθητών του.

Η καλή ποιότητα της λεκτικής επικοινωνίας στην ομάδα - τάξη δημιουργεί θετικό κλίμα και ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα σ' αυτή που υποβοηθά τη συνοχή της. Επίσης, καλλιεργεί στους μαθητές θετικές στάσεις προς αυτή και το σχολείο και δημιουργεί ψυχική ισορροπία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας - τάξης. Γενικά, η ανάλυση της επικοινωνίας δασκάλου – μαθητών συντελεί στην κατάλληλη αλλαγή της λεκτικής συμπεριφοράς στην τάξη και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Όλες οι παραπάνω ωφέλειες - αποτελέσματα αποτελούν κύριο αίτημα των καιρών μας, γιατί οι σύγχρονες "δυναμικές" κοινωνίες απαιτούν για την επιβίωσή και την προκοπή τους καλά οργανωμένη διαδικασία μάθησης και αγωγής και άρτια καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης, 1984:7). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν το γλωσσικό σύστημα με τους κατάλληλους τρόπους που σημαίνει ταυτόχρονα να μάθουν τον πολιτισμό τους. Η χρήση της γλώσσας είναι ταυτόχρονα και κοινωνική δράση κι επομένως η απόκτηση της ικανότητας για γλωσσική επικοινωνία είναι που επιτρέπει στα παιδιά και την απόκτηση της ικανότητας δράσης στον κοινωνικό κόσμο.

Προτάσεις

Με βάση αφ' ενός ότι η αγωγή παρουσιάζεται ως μια αμφίδρομη δυναμική ενέργεια και πορεία προς ένα σκοπό και αφετέρου ότι διδασκαλία και ομιλία συνδέονται πολύ στενά, θα πρέπει να γίνεται συστηματική χρήση της ομιλίας τόσο από το δάσκαλο όσο και από τους μαθητές κατά τη μεταξύ τους επικοινωνία που σήμερα παίρνει ομαδοκεντρικό χαρακτήρα. Η χρήση της ομιλίας από τους δύο παραπάνω συντελεστές της παιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να διέπεται από ένα πνεύμα ισοτιμίας, γιατί σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις στα πλαίσια της σχεσιο-δυναμικής της σχολικής τάξης οι ρόλοι του δασκάλου και των μαθητών θεωρούνται ισότιμοι.

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις η λεκτική επικοινωνία δεν εναρμονίζεται με τις παραπάνω αντιλήψεις και τα σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά πορίσματα και οδηγούν στο χαρακτηρισμό της διδασκαλίας ως δασκαλοκεντρικής. Επιθυμώντας να συμβάλλουμε στη βελτίωση και αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας στη σχολική τάξη,

παραθέτουμε τις παρακάτω προτάσεις που είναι απόρροια των συμπερασμάτων της έρευνας που έχει πραγματοποιηθεί στη σχολική τάξη:

1. *Μείωση του χρόνου ομιλίας του δασκάλου και αύξηση του χρόνου ομιλίας των μαθητών*. Καταρχήν, ο δάσκαλος της τάξης κατά τη σχεδίαση διδασκαλίας ορισμένης διδακτικής ενότητας και τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων πρέπει να λαμβάνει υπόψη του διάφορες ταξινομίες στόχων, όπως του Bloom (Μαρκαντώνης, 1989:297). Έτσι, αποφεύγονται οι χρονοβόρες λεπτομέρειες γνώσεων καθώς και οι μεγάλες προεκτάσεις στα σχόλια των μαθητών, οι οποίες αποτελούν γνώρισμα του μη αποτελεσματικού δασκάλου.

Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας θα είναι η μείωση του δασκαλικού μονόλογου και με βάση τους κατάλληλους στόχους και ερωτήσεις, η αύξηση της πρωτοβουλίας και των ελεύθερων λεκτικών παρεμβάσεων των μαθητών, η άσκησή τους στην προφορική έκφραση καθώς και η καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης, η οποία μπορεί ν' αυξηθεί εφόσον ο εκπαιδευτικός α) *δημιουργεί στη σχολική τάξη ευχάριστη, ευδιάθετη και αισιόδοξη ατμόσφαιρα, κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σ' αυτόν και το μαθητή*, που ν' απομακρύνει την ανησυχία και το φόβο του μαθητή μήπως αποτύχει ή κάνει λάθος καθώς και κλίμα εγκαρδιότητας και ασφάλειας για ελεύθερη και ισότιμη επικοινωνία (Χαραλαμπόπουλος, 1978:163). β) *τηρεί πιστά το χρυσό κανόνα της κατευθυνόμενης αυτενέργειας* "Ποτέ ο δάσκαλος δε λέγει ή δεν κάνει ό,τι μπορεί να πει ή να κάνει ο μαθητής". Πρέπει να ασκεί τους μαθητές στη διερευνητική μέθοδο και στον ελεύθερο διάλογο – συζήτηση, για να μπορούν αυτοί να χρησιμοποιούν σωστά, όσες ευκαιρίες πρωτοβουλίας τούς παρέχονται και να επωφελούνται από τα ευεργετικά αποτελέσματα των μεθόδων αυτών. γ) *εξοικονομεί ορισμένο διδακτικό χρόνο, ώστε μερικές ασκήσεις των μαθητών να γίνονται και προφορικά,* καθόσον το Αναλυτικό Πρόγραμμα συνιστά την προφορική επικοινωνία ως ομιλία και ακρόαση.

2.*Καλύτερη τεχνική ερωτήσεων – περισσότερες ανοιχτές ερωτήσεις.* Ο δάσκαλος λαμβάνοντας υπόψη τη συναισθηματικότητα των μαθητών, είναι αναγκαίο να τούς ενημερώνει για το σκοπό των ερωτήσεων, ότι δεν αποσκοπούν πρωτίστως στην αξιολόγηση του μαθητή αλλά στη μεθόδευση, επιτυχία και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις πρέπει να προάγουν τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες, να είναι σαφείς, σύντομες χωρίς να περιέχουν την απάντηση και με ποικιλία μορφών. Επίσης, η υποβολή αυτών να γίνεται αβίαστα και φυσικά, ώστε οι μαθητές ν' αντιλαμβάνονται, ότι ο δάσκαλος προσδοκά απ' όλους συμμετοχή, δραστηριότητα και συμβολή στη σωστή απάντηση και λύση του προβλήματος. Σε περιπτώσεις εμφάνισης βραδυπορίας των μαθητών στην απάντηση, δεν πρέπει να διακόπτονται και όσες φορές συναντούν δυσκολίες στη διατύπωση της απάντησης, να υποβοηθούνται με επιδεξιότητα και διακριτικότητα και ιδιαίτερα οι διστακτικοί, δειλοί κι εκείνοι με επικοινωνιακές δυσκολίες (Ματσαγγούρας, 1985:82).

3.*Καλύτερο σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης των δασκάλων.* Ο Κ. Γεωργούλης αναφέρει, ότι η αποστολή του παιδαγωγού είναι να βοηθήσει το μαθητή ν' αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να πάρει στα χέρια του την αγωγή του.

"Το ιδεώδες άρα είναι να προωθήσει τον τρόφιμο εις την αυτοαγωγή του" (Γεωργούλης, 1793:13). Παρεμφερής είναι και η ρήση του Παπανούτσου Ε. σχετικά με την εξελικτική αυτοπραγμάτωση του μαθητή. *"Επιτυχημένος είναι εκείνος ο δάσκαλος που έκανε με το έργο του τόσο ώριμο το μαθητή του, ώστε εκείνος να μην τον χρειάζεται πια. Αυτό είναι το μεγάλο κατόρθωμα, ο θρίαμβος του δασκάλου"* (Πολυχρονοπούλου, 1985:304). Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος κρίνεται απαραίτητο από την πλευρά της Πολιτείας να μελετήσει βαθιά το θέμα της επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού και να προβεί σε ριζική και εσωτερική μεταρρύθμιση.

4.*Καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής και του χώρου των σχολείων και ιδιαίτερα των πολυθέσιων των πόλεων.* α) Σε περιπτώσεις μείωσης του αριθμού των μαθητών, ανά δάσκαλο με επακόλουθο την ελάττωση του αριθμού των θρανίων, οι δάσκαλοι θα πρέπει να επιλέγουν διάφορους σχηματισμούς διάταξης των καθισμάτων στη σχολική αίθουσα. Με τον τρόπο αυτό θα επιτυγχάνονται η αντιμετώπιση των αναγκών κάθε ιδιαίτερου μαθήματος και τα ευεργετικά αποτελέσματα της άρτιας οργάνωσης της ομάδας - τάξης. β) Είναι αναγκαίο ν' αποφεύγεται η ίδρυση πολυδύναμων σχολείων στις πόλεις. Έχει παρατηρηθεί ότι τα σχολεία 6-12 θέσεων δασκάλων βοηθούν περισσότερο την ανάπτυξη σχολικής ζωής το θερμό ομαδικό κλίμα κα τις διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο τις δια μαθητικές, όσο κι εκείνες ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους. Η ζωή στα ολιγοπληθή αυτά σχολεία είναι πιο ήρεμη και με αξιόλογες, πολλές φορές, δραστηριότητες σχολικής ζωής.

5.*Σεβασμός στη γλωσσική ταυτότητα των μαθητών.* Το σχολείο και ο δάσκαλος θα πρέπει να σέβονται την όποια πολιτιστική και γλωσσική κληρονομιά έχουν οι μαθητές. Οι διαπιστώσεις των δασκάλων, ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων χρησιμοποιούν περιορισμένο ή περιληπτικό γλωσσικό τύπο, δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ότι αποτελούν γλωσσικές ανωμαλίες (Πόρποδας, 1991:90) ή ότι είναι απόρροια νοητικής αδυναμίας. Η αξιολόγηση μάλιστα των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία εξαιτίας του γλωσσικού τους τύπου θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις και συνέπειες στην επαγγελματική εξέλιξη τους. Επίσης, πρέπει να αντιμετωπίζουν τους μαθητές χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις και να μην προβαίνουν σε περιπαικτικά ή ειρωνικά σχόλια και χαρακτηρισμούς των γλωσσικών τύπων ομιλίας των διαφόρων κοινωνικών τάξεων, γιατί μ' αυτό τον τρόπο μεταβιβάζονται στους μαθητές, άμεσα ή έμμεσα, διάφορες στερεότυπες αντιλήψεις, που τούς δημιουργούν ψυχολογικά προβλήματα.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν ν' αποφεύγουν τη χρήση των γεωγραφικών ιδιωμάτων κατά την τυπική διδασκαλία στην τάξη, να μη μεταχειρίζονται τα διάφορα κοινωνικά ιδιώματα και τον "παιδιακίστικο" τύπο ομιλίας και να είναι υποβοηθητικοί και απαιτητικοί στη χρήση της ορθής ομιλίας από την πλευρά των μαθητών. Τέλος, πρέπει ν' αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την άνοδο του μορφωτικού, κοινωνικού και πολιτιστικού επιπέδου της περιοχής του σχολείου και να είναι αρωγοί

στις όποιες προσπάθειες τοπικών ή άλλων παραγόντων και της Πολιτείας που αποσκοπούν στην άρση γεωγραφικών και κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Με την εφαρμογή - υλοποίηση αυτών των προτάσεων θα μειωθεί ο μονόλογος του δασκάλου που διαταράσσει την ισορροπία ανάμεσα στην άμεση και έμμεση ομιλία του και προσδίδει στη διδασκαλία του "στιλ" δασκαλοκεντρικό. Επίσης, θα αυξηθούν οι λεκτικές πρωτοβουλίες, ερωτήσεις και εκφράσεις των μαθητών και γενικά η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα σε κάθε μάθημα στις διάφορες τάξεις - ομάδες των σχολείων θα αποβεί ποσοτικά και ποιοτικά περισσότερο ορθή, αποτελεσματική και χρήσιμη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Argule, M. & Trower, P. (1981) *Πρόσωπο με πρόσωπο,* (μτφρ. Μ. Σόλμαν), Αθήνα: Ψυχογιός.

Βουδούρης, Κ. (1984) *Φιλοσοφία της παιδείας,* Αθήνα: αυτοέκδοση.

Γεώργας, Δ. (1986) *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Γεωργούλη, Κ. (1973) *Γενική Παιδαγωγική,* Αθήνα: Παπαδήμα.

Γεωργούσης, Π. (1989) *Ψυχολογία των μεθόδων διδασκαλίας*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Γκότοβος, Θ. (1986) *Η λογική του υπαρκτού σχολείου,* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκαρή, Κ. (1990) *Επικοινωνία δυαδική και Επιτονικά φαινόμενα, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τ.4,* 2025 - 2069.

Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (1985) *Διδακτική – Μάθηση,* Αθήνα: Πανεπιστημίου Αθηνών.

Filloux, J. (1985) *Ψυχολογία των ομάδων και σπουδή της τάξης,* τ.6ος, Αθήνα: Δίπτυχο.

Καψάλη, Α. (1981) *Παιδαγωγική Ψυχολογία,* εκδ., Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κίτσου, Α. (1976) *Επικοινωνία και συζήτηση,* Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κοσμόπουλος, Α. (1983) *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου,* Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κοσσυβάκη, Φ. (1998) *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης,* Αθήνα: Gutenberg.

Κούγιαλης, Θ. (1978) Επικοινωνία, *Νέα Παιδεία,* τ.5, 18.

Κρουσταλάκης, Γ. (Χ.Χ) *Διαπαιδαγώγηση,* εκδ. Αθήνα: Λύχνος.

Μαρκαντώνης, Ι. (1989) *Παραδόσεις Παιδαγωγικής και διδακτικής,* Αθήνα: Μαυρομάτη.

Ματσαγγούρας, Η. (1985) Η διδασκαλία στο Ελληνικό Σχολείο: Ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τ.25, 82.

Mialaret, G. (1985) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική,* Μετάφραση Κατσιμάνη Κ., Αθήνα: αυτοέκδοση.

Morrison, A. & M.c. Intyre, D. (1975) *Δάσκαλοι και Διδασκαλία,* Μετάφραση Νταλάκα Θ., Αθήνα: Δίπτυχο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1980) *Θεωρητική Γλωσσολογία,* Αθήνα: αυτοέκδοση.

Μπέλλας, Θ. (1985) *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής,* Αθήνα: Επικαιρότητα.

Ξωχέλλης, Π. (1986) *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης,* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1979) *Παιδαγωγική του σχολείου,* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος,* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985) *Εξελικτική Ψυχολογία,* τ.3, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πολυχρονοπούλου, Π. (1985) *Φιλοσοφία της Αγωγής,* τ.3, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (1991) *Γνωστική Ψυχολογία - Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση προβλημάτων, τ.2,* Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σωτηρόπουλος, Λ. (1985) *Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιπλητάρης, Α. (1998) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης,* Αθήνα: αυτοέκδοση.

Φράγκου, Χ. (1978) *Ελληνικά και Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια,* Αθήνα: αυτοέκδοση.

Χαραλαμπόπουλος, Ι. (1978) *Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως,* Αθήνα: αυτοέκδοση.+

Εφαρμογές Υγείας και τα οφέλη τους στην υγεία ενήλικων ατόμων

Λεμπέσης, Κ., Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.
Πάτση, Χ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.
Ευαγγελινού, Χ., Καθηγήτρια, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.
Σεκιζλή, Σ., Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η αποχή των ατόμων από προγράμματα άσκησης αυξάνεται συνεχώς και αποτελεί παράγοντα κινδύνου για καρδιαγγειακά νοσήματα, παχυσαρκία και άλλες χρόνιες παθήσεις. Η ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια συνέβαλε στην εμφάνιση των εφαρμογών υγείας για έξυπνα τηλέφωνα. Συγκεκριμένα οι εφαρμογές υγείας είναι προγράμματα που εγκαθίστανται στο κινητό τηλέφωνο και χρησιμοποιούν δεδομένα που συλλέγονται από τα ενσωματωμένα εργαλεία ενός έξυπνου τηλεφώνου για τη μέτρηση των παραμέτρων της υγείας και της φυσικής κατάστασης. Σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν η ανασκόπηση βιβλιογραφίας αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση μίας εφαρμογής υγείας για έξυπνα τηλέφωνα στην υγεία ενήλικων ατόμων. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν 9 μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από το 2016 έως το 2022. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εφαρμογές υγείας μπορούν να αξιοποιηθούν για την αύξηση και την παρακίνηση των ατόμων για ενασχόληση με φυσικές δραστηριότητες μέσω του καθορισμού των ημερήσιων βημάτων ή την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων.

Λέξεις=Κλειδιά: Φυσική Δραστηριότητα, Έξυπνα Τηλέφωνα, Εφαρμογές Υγείας, Νέες Τεχνολογίες, Παρακίνηση

Health applications and their benefits regarding health in adults

Lempesis, K., Physical Education Teacher, S.P.E.S.S.-Serres, AUTH
Patsi, C., Special Teaching Staff, S.P.E.S.S.-Serres, AUTH
Evaggelinou, C., Professor, S.P.E.S.S.-Serres, AUTH
Sekizli, S., Physical Education Teacher, S.P.E.S.S.-Serres, AUTH

Abstract

The abstinence of individuals from exercise programmes is increasing and is a risk factor for cardiovascular diseases, obesity and other chronic diseases. The rapid development of technology in recent years has contributed to the emergence of health applications for smart phones. In particular health applications are programs that are installed on the mobile phone and using data collected by the built-in tools of a smart phone to measure health and physical parameters of individual's health, well-being and fitness levels. The purpose of this study was to review and scan literature regarding the benefits of utilizing a health application for smart phones regarding health in adult individuals. For this purpose 9 studies investigated from 2016 to 2022. Result

indicated that health applications can be used to increase and motivate individuals to participate in physical activities through setting daily steps or achieving long-term goals.

Key-Words: Physical Activity, Smart Phones, Health Applications, New Technologies, Motivation

Εισαγωγή

Στις μέρες μας ο σύγχρονος τρόπος ζωής αποτελεί μείζον πρόβλημα της δημόσιας υγείας παγκοσμίως, καθώς υιοθετείται από τα άτομα καθιστικός τρόπος ζωής και κατά συνέπεια αυξάνονται τα ποσοστά της παχυσαρκίας (Jackson, Llewellyn & Smith, 2020). Η ενασχόληση των ατόμων με φυσικές δραστηριότητες (ΦΔ) έχει σημαντικό αντίκτυπο στην υγεία τους. Ως ΦΔ ορίζεται οποιαδήποτε κίνηση απαιτεί τη σύσπαση των σκελετικών μυών και τη δαπάνη ενέργειας. Οποιαδήποτε δραστηριότητα πραγματοποιείται από το άτομο μέσα στην ημέρα που περιέχει το στοιχείο της κίνησης, όπως δουλειές του σπιτιού, κηπουρικές εργασίες, περπάτημα, είναι παραδείγματα φυσικής δραστηριότητας (Miles, 2007).

Ο άνθρωπος εξερεύνησε και ανέπτυξε τις νέες τεχνολογίες (ΝΤ) για να διευκολύνει τη ζωή του. Στην ιστορία υπάρχει πλήθος αναφορών σχετικά με τις τεχνολογικές προόδους σε όλες τις πτυχές της ζωής (Woessner et al., 2021). Η ορθή χρήση της τεχνολογίας, είναι εργαλείο και δύναμη, παρέχοντας λύσεις σε πολλά προβλήματα της κοινωνίας. Για παράδειγμα όσον αφορά τον τομέα της υγείας, η ενσωμάτωση της έξυπνης τεχνολογίας, θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά στην καταπολέμηση του καθιστικού τρόπου ζωής και συνάμα των υψηλών ποσοστών παχυσαρκίας. Ένας τρόπος επίτευξης αυτού είναι η παρέμβαση στις ΦΔ που ασχολούνται τα άτομα κάθε ηλικίας, αυξάνοντας τις πιθανότητες ενασχόλησής τους σε προγράμματα άσκησης με παιγνιώδη μορφή (Kalligeris, 2016).

Στη σημερινή εποχή, υπάρχει τεράστια τεχνολογική ανάπτυξη όσον αφορά τα κινητά τηλέφωνα. Καθώς όλο και περισσότερα άτομα αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα έξυπνα τηλέφωνα, μπορεί να αξιοποιηθούν ως εργαλεία που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της υγείας και της φυσικής κατάστασης μέσω της χρήσης εφαρμογών υγείας. Αναλυτικότερα οι εφαρμογές υγείας είναι προγράμματα που εγκαθίστανται στο κινητό τηλέφωνο και χρησιμοποιούν δεδομένα που συλλέγονται από τα ενσωματωμένα εργαλεία ενός έξυπνου τηλεφώνου, όπως το Παγκόσμιο Σύστημα Εντοπισμού Θέσης (GPS), το επιταχυνσιόμετρο, το μικρόφωνο κι άλλα για τη μέτρηση των παραμέτρων υγείας και φυσικής κατάστασης. Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των δεδομένων αυτών, συνοψίζοντας και σχεδιάζοντας εξατομικευμένα σχέδια με βάση τους στόχους των χρηστών. Επομένως οι εφαρμογές μπορούν να συμβάλλουν στην παρακολούθηση και διαχείριση της άσκησης, της διατροφής, του βάρους και του ύπνου παρέχοντας γρήγορα και αξιόπιστα σχόλια και ενθαρρύνοντας τους χρήστες να επιτύχουν τους στόχους, όπως 10.000 βήματα την ημέρα, παρέχοντας ανατροφοδότηση όταν δεν

επιτυγχάνονται. Κάθε χρήστης κινητού τηλεφώνου είναι εύκολο να ανακτήσει τις εφαρμογές υγείας στη συσκευή του, καθώς υπάρχουν πάνω από 15.000 εφαρμογές υγείας διαθέσιμες στα ηλεκτρονικά καταστήματα όπως το Apple iTunes και στο Google αντίστοιχα (Higgins, 2016).

Οι εφαρμογές των έξυπνων τηλεφώνων μπορούν να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό εργαλείο για την παρακολούθηση της προόδου, του στόχου, την υποστήριξη της αυτορρύθμισης και της φυσικής δραστηριότητας των ατόμων, λόγω της ικανότητάς τους να μετράνε παθητικά τη δραστηριότητα των χρηστών τους (Kramer et al., 2020).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των τελευταίων ετών αναφορικά με την επίδραση και τα οφέλη των εφαρμογών υγείας σε ενήλικα άτομα, μέσω των έξυπνων τηλεφώνων τους.

Μέθοδος

Πραγματοποιήθηκε μία εκτενής αναζήτηση και καταγραφή σχετικών δημοσιεύσεων

που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια. Τα άρθρα που επιλέχτηκαν θα έπρεπε

να είναι δημοσιευμένα σε καθιερωμένες και επιστημονικά αποδεκτές πλατφόρμες (όπως επιστημονικά περιοδικά). Η πραγματοποίηση της αναζήτησης των άρθρων ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2023 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2024.

Κριτήρια Επιλογής

Τα κριτήρια που ορίστηκαν για την επιλογή των μελετών στην έρευνα ήταν τρία:

1. Τα άτομα που συμμετείχαν στις μελέτες έπρεπε να έχουν ηλικία άνω των 18 ετών

2. Οι μελέτες να έχουν ως ενασχόληση τις εφαρμογές υγείας σε έξυπνα τηλέφωνα

3. Να είναι γραμμένες στα αγγλικά και να ακολουθούν σαφή και επιστημονική μεθοδολογία.

Επιλεγμένα Άρθρα

Από την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων επιλέχθηκαν 9 άρθρα που πληρούσαν τα προαπαιτούμενα κριτήρια της έρευνας και ήταν μελέτες με προγράμματα παρέμβασης σε διάφορες ηλικίες.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, η χρήση έξυπνων τηλεφώνων συμβάλλει όλο και περισσότερο στην καθημερινότητα των ατόμων, ως μέσο επικοινωνίας,

ψυχαγωγίας και ενημέρωσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα αρκετοί ερευνητές να χρησιμοποιήσουν τα έξυπνα τηλέφωνα και συγκεκριμένα τις εφαρμογές υγείας, ως εργαλείο για την προώθηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής σε διάφορες ηλικίες. Υπάρχουν πάρα πολλά πρωτόκολλα για την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας μέσω της χρήσης εφαρμογών υγείας. Μερικά από αυτά είναι ο καθορισμός ημερήσιου στόχου βημάτων κι συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας άσκησης ημερησίως. Στη μελέτη των Al-Navaiseh και συν. (2019) διερευνήθηκε αν μια παρέμβαση υγείας μέσω μίας εφαρμογής έξυπνου τηλεφώνου που καταγράφει ημερήσια βήματα, είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση της φυσικής δραστηριότητας σε νεαρούς φοιτητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η φυσική δραστηριότητα όπως μετρήθηκε με τον αριθμό των βημάτων, αυξήθηκε σημαντικά από την έναρξη έως το τέλος της παρέμβασης.

Παρόμοια οι Muntaner και συν. (2021) είχαν ως σκοπό να διερευνήσουν την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας σε φοιτητές, με τη χρήση μιας εφαρμογής υγείας σε έξυπνο τηλέφωνο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της φυσικής κατάστασης και αναφέρθηκαν υψηλότερες γενικές βαθμολογίες στην αυτοαναφερόμενη φυσική κατάσταση με την πάροδο του χρόνου.

Επίσης στην έρευνα του Glynn και συν. (2014) εξετάσθηκε η αποτελεσματικότητα μιας εφαρμογής έξυπνου τηλεφώνου, με όνομα Accupedo-Pro Pedometer, για την αξιολόγηση της φυσικής δραστηριότητας σε φοιτητές/τριες ηλικίας άνω των 18 ετών. Μέσα από την οποία φάνηκε ότι υπήρξε βελτίωση περίπου 1000 βημάτων στους συμμετέχοντες.

Επιπροσθέτως, στη μελέτη των Yoshimura και συν. (2022) διερευνήθηκε εάν η χρήση μίας εφαρμογής υγείας έξυπνου τηλεφώνου είχε θετικά αποτελέσματα στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας και στη μείωση του σωματικού βάρους σε ενήλικα άτομα. Έγινε χρήση μιας εφαρμογής έξυπνου τηλεφώνου για Android και Apple και του επιταχυνσιόμετρου (Active Style Pro HJA-750C). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η χρήση μιας εφαρμογής για έξυπνα τηλέφωνα, ειδικά για τον αριθμό βημάτων κατά τη διάρκεια υποστήριξης απώλειας βάρους, μπορεί να είναι αποτελεσματική στην αύξηση του αριθμού βημάτων, ωστόσο είναι πιθανόν να μην επηρεάζει το ποσοστό της απώλειας σωματικού βάρους.

Παρόμοια στη μελέτη των Shcherbina και συν. (2019) ο στόχος ήταν η διερεύνηση της επίδρασης μίας εφαρμογής έξυπνου τηλεφώνου στη φυσική δραστηριότητα μέσω καταγραφής του ημερήσιου αριθμού βημάτων. Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 493 ενήλικες (ηλικίας ≥ 18 ετών) από τις ΗΠΑ με πρόσβαση σε συσκευή iPhone που είχαν ανακτήσει την εφαρμογή MyHeart Counts. Από τα ευρήματα οι ερευνητές ανέφεραν ότι οι παρεμβάσεις προπονητικής φυσικής δραστηριότητας που βασίζονταν σε έξυπνα τηλέφωνα, συνέβαλαν στην αύξηση της καθημερινής φυσικής δραστηριότητας.

Με τον ίδιο σκοπό οι Bisson και συν. (2021) αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα μιας νέας εφαρμογής έξυπνου τηλεφώνου, το StepMATE, για την καθημερινή ενασχόληση με φυσικές δραστηριότητες και συγκεκριμένα με το περπάτημα σε ένα δείγμα ανενεργών ενηλίκων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες αύξησαν τα βήματά τους σε παρόμοιο βαθμό, υποδηλώνοντας ότι ο καθορισμός και η παρακολούθηση των καθημερινών στόχων βαδίσματος ήταν επαρκής για μια αρχική αύξηση και διατήρηση των βημάτων.

Στη μελέτη των Hernández-Reyes και συν. (2020) ο στόχος ήταν να προσδιορίσουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μιας εφαρμογής μέτρησης βημάτων σε έξυπνο τηλέφωνο, με τον καθορισμό ενός στόχου για την επίτευξη 10.000 βημάτων την ημέρα, σε ενήλικες που ανέκτησαν την εφαρμογή μέτρησης βημάτων Accupedo. Η έρευνα είχε θετική επίδραση καθώς ανεξαρτήτως φύλου ή ηλικίας, ο καθορισμός ημερήσιου στόχου βημάτων αύξησε τον αριθμό των βημάτων ανά ημέρα κατά 4806 βήματα κατά μέσο όρο και υπήρξε διατήρηση αυτής της απόδοσης κατά τη διάρκεια των μετρήσεων.

Παρόμοια και οι Harries και συν. (2016) προσδιόρισαν την αποτελεσματικότητα μιας εφαρμογής έξυπνου τηλεφώνου όσον αφορά την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας σε ενήλικες άνδρες. Στους συμμετέχοντες, δόθηκαν προεγκατεστημένα τηλέφωνα με μια εφαρμογή που κατέγραφε βήματα συνεχώς με όνομα bActive, χωρίς να απαιτείται ενεργοποίηση από το χρήστη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι ενεργοποιημένες εφαρμογές έξυπνων τηλεφώνων, που παρέχουν μετρήσεις βημάτων, αύξησαν τη φυσική δραστηριότητα των συμμετεχόντων.

Στη μελέτη των Walsh και συν. (2016) μελετήθηκε εάν η χρήση των εφαρμογών καταγραφής βημάτων σχετίζεται με την αύξηση του ημερήσιου αριθμού βημάτων σε άτομα ηλικίας 17-26 ετών. Επιπροσθέτως για την πραγματοποίηση της μέτρησης έγινε χρήση της κινητής εφαρμογής Accupedo-Pro Pedometer. Η μελέτη στέφθηκε με επιτυχία καθώς παρουσιάστηκε σημαντική αύξηση στον ημερήσιο αριθμό βημάτων από τους συμμετέχοντες.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας αναφορικά με την επίδραση των εφαρμογών υγείας σε έξυπνα τηλέφωνα στην υγεία ενήλικων ατόμων. Μέσα από την αναλυτική μελέτη των ερευνών που επιλέχθηκαν είναι εμφανές πως στο σύνολο τους οι παρεμβάσεις προγραμμάτων αύξησης της φυσικής δραστηριότητας που πραγματοποιήθηκαν μέσω της χρήσης εφαρμογών υγείας σε έξυπνα τηλέφωνα, είχαν θετική επίδραση στα ενήλικα άτομα που συμμετείχαν. Πιο συγκεκριμένη στην έρευνα των Glynn και συν. (2014), στην οποία μελετήθηκε η χρήση μίας εφαρμογής υγείας έξυπνου τηλεφώνου που καταγράφει ημερήσια βήματα, για τη βελτίωση της φυσικής δραστηριότητας σε φοιτητές, υπήρξε βελτίωση περίπου 1000 βημάτων.

Υπάρχουν πολλά πρωτόκολλα παρέμβασης που μπορούν να αυξήσουν τη ΦΔ και έχουν ερευνηθεί από τους επιστήμονες. Οι Al-Navaiseh και συν. (2019) μέσα από την έρευνά τους σε φοιτητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι παρεμβάσεις υγείας μιας εφαρμογής έξυπνου τηλεφώνου που καταγράφει ημερήσια βήματα, είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση της ΦΔ. Παρόμοια οι Muntaner και συν. (2021) είχαν θετικά αποτελέσματα στη μελέτη τους, στην οποία αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα μιας εφαρμογής υγείας σε φοιτητές ηλικίας άνω των 18 ετών.

Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να δημιουργηθεί είναι σχετικά με το πόσο αξιόπιστη είναι η κάθε εφαρμογή υγείας ξεχωριστά και αν είναι το ίδιο αποτελεσματικές η μία με την άλλη, όσον αφορά την βελτίωση της ΦΔ. Αυτό επιβεβαιώνετε μέσα από τις μελέτες των Walsh και συν. (2016), των Harries και συν. (2016), των Hernández-Reyes και συν. (2020), των Bisson και συν. (2021) και των Shcherbina και συν. (2019) οι οποίοι είχαν παρόμοια θετικά αποτελέσματα στην αύξηση του αριθμού των βημάτων και συνάμα στην βελτίωση της ΦΔ, κάνοντας χρήση διαφορετικής εφαρμογής υγείας σε κάθε μελέτη.

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές έχουν την άποψη πως η χρήση μίας εφαρμογής υγείας έξυπνου τηλεφώνου έχει θετικά αποτελέσματα στην αύξηση της ΦΔ και στη μείωση του σωματικού βάρους σε ενήλικα άτομα. Στη μελέτη των Yoshimura και συν. (2022) όμως φάνηκε ότι η χρήση μιας εφαρμογής για έξυπνα τηλέφωνα, ειδικά για τον αριθμό βημάτων κατά τη διάρκεια υποστήριξης απώλειας βάρους, μπορεί να είναι αποτελεσματική στην αύξηση του αριθμού βημάτων, ωστόσο είναι πιθανόν να μην επηρεάζει το ποσοστό της απώλειας σωματικού βάρους.

Συμπερασματικά, οι εφαρμογές υγείας σε έξυπνα τηλέφωνα είναι ένα αναδυόμενο πεδίο παρεμβάσεων και έρευνας για την υγεία που προσφέρει μια εναλλακτική και αποτελεσματική μέθοδο για τη βελτίωση της ΦΔ μεταξύ των ενήλικων ατόμων. Αντιπροσωπεύει μια μοναδική ευκαιρία στη δημόσια υγεία για εξερεύνηση, κατανόηση και αποτελεσματική βελτίωση της ΦΔ όχι μόνο σε ενήλικες αλλά σε άτομα όλων των ηλικιών.

Ωστόσο, αν και τα βραχυπρόθεσμα προγράμματα παρέμβασης ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος για να βελτιωθεί σημαντικά η ΦΔ (αριθμός βημάτων), θα μπορούσε να είναι η αρχή για την έναρξη πιο μακροπρόθεσμων προγραμμάτων όπου τα ευρήματα θα είναι περισσότερο αποτελεσματικά. Η χρήση εφαρμογών υγείας σε προγράμματα παρακίνησης ατόμων για άσκηση, είναι ακόμα ένα σχετικά καινούργιο πεδίο το οποίο χρειάζεται βελτίωση και περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφία

Al-Nawaiseh, H. K., McIntosh, W.A. & McKyer, L.J. (2022). An-m-health intervention using smartphone app to improve physical activity in college students: a

randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 19(12), 7228.

Bisson, A.N., Sorrentino, V. & Lachman, M. E. (2021). Walking and daily affect among sedentary older adults measured using the StepMATE app: pilot randomized controlled trial. *JMIR mHealth and uHealth*, *9*(12), e27208.

Glynn, L.G., Hayes, P.S., Casey, M., Glynn, F., Alvarez-Iglesias, A., Newell, J. & Murphy, A.W. (2014). Effectiveness of a smartphone application to promote physical activity in primary care: the SMART MOVE randomised controlled trial. *British journal of general practice*, 64(624), 384-391.

Harries, T., Eslambolchilar, P., Rettie, R., Stride, C., Walton, S. & Van Woerden, H. C. (2016). Effectiveness of a smartphone app in increasing physical activity amongst male adults: a randomised controlled trial. *BMC public health*, *16*(1), 1-10.

Hernández-Reyes, A., Cámara-Martos, F., Molina-Luque, R. & Moreno-Rojas, R. (2020). Effect of an mHealth intervention using a pedometer app with full in-person counselling on body composition of overweight adults: randomized controlled weight loss trial. *JMIR mHealth and uHealth*, *8*(5), e16999.

Higgins, J.P. (2016). Smartphone applications for patients' health and fitness. *The American journal of medicine*, 129(1), 11-19.

Jackson, S.E., Llewellyn, C.H. & Smith, L. (2020). The obesity epidemic–Nature via nurture: A narrative review of high-income countries. *SAGE open medicine, 8*, 2050312120918265.

Kalligeris, S. (2016). *Technology.* Ανακτήθηκε 03/06/2024 από: https://soe-asy.gr/texnologia-pos-symvalei-sti-zoi-mas/

Kramer, J.N., Künzler, F., Mishra, V., Smith, S. N., Kotz, D., Scholz, U. & Kowatsch, T. (2020). Which components of a smartphone walking app help users to reach personalized step goals? Results from an optimization trial. *Annals of Behavioral Medicine*, 54(7), 518-528.

Miles, L. (2007). Physical activity and health. *Nutrition bulletin*, 32(4), 314-363.

Muntaner-Mas, A., Sanchez-Azanza, V.A., Ortega, F.B., Vidal-Conti, J., Borràs, P. A., Cantallops, J. & Palou, P. (2021). The effects of a physical activity intervention based on a fatness and fitness smartphone app for University students. *Health informatics journal*, 27(1), 1460458220987275.

Walsh, J.C., Corbett, T., Hogan, M., Duggan, J. & McNamara, A. (2016). An mHealth intervention using a smartphone app to increase walking behavior in young adults: a pilot study. *JMIR mHealth and uHealth*, 4(3), e5227.

Woessner, M.N., Tacey, A., Levinger-Limor, A., Parker, A.G., Levinger, P. & Levinger, I. (2021). The evolution of technology and physical inactivity: the good, the bad, and the way forward. *Frontiers in public health*, *9*, 655491

Yoshimura, E., Tajiri, E., Michiwaki, R., Matsumoto, N., Hatamoto, Y. & Tanaka, S. (2022). Long-term Effects of the Use of a Step Count–Specific Smartphone App on Physical Activity and Weight Loss: Randomized Controlled Clinical Trial. *JMIR mHealth and uHealth*, 10(10), e35628.

Shcherbina, A., Hershman, S.G., Lazzeroni, L., King, A.C., O'Sullivan, J.W., Hekler, E. & Ashley, E.A. (2019). The effect of digital physical activity interventions on daily step count: a randomised controlled crossover substudy of the MyHeart Counts Cardiovascular Health Study. *The Lancet Digital Health*, *1*(7), 344-352.

Η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών

Φυντανάκης Δ. Αργύριος, Μαθηματικός M.Sc.

Περίληψη

Η ραγδαία εξέλιξη των νέων ψηφιακών τεχνολογιών, καθιστά ακόμα πιο δύσκολο το ήδη απαιτητικό έργο της ενσωμάτωσής τους στην διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών. Για την κατανόηση του ρόλου της τεχνολογίας κατά την διδασκαλία και την μάθηση έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά πλαίσια. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε το πλαίσιο SAMR με εστίαση στην ενσωμάτωση εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική τεχνολογία, διδασκαλία μαθηματικών, SAMR.

The integration of educational technology in the teaching of mathematics

Fyntanakis D. Argyrios, Mathematical Teacher, M.Sc.

Abstract

The rapid development of new digital technologies, makes the already demanding task of integrating them into the teaching of mathematics even more difficult. Various theoretical frameworks have been developed to understand the role of technology in teaching and learning. In this paper we present the SAMR framework with a focus on the integration of educational technology in the teaching of mathematics.

Key-words: Educational technology, mathematics teaching, SAMR.

Εισαγωγή

Το δύσκολο έργο της διδασκαλίας του μαθήματος των μαθηματικών με χρήση τεχνολογικών μέσων γίνεται ακόμα πιο δύσκολο από την φύση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών (Mishra et al. 2009) που αλλάζουν συνεχώς και η αδιαφάνεια του σχεδιασμού τους σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια των χρηστών τους σε γνώσεις του κώδικα που στηρίζει τις λειτουργίες τους, περιπλέκει την ενσωμάτωσή τους στις διδακτικές μαθησιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες καθοδηγούνται από τις πεποιθήσεις τους και τα κίνητρά τους που καθοδηγούν τις παιδαγωγικές τους επιλογές (Hennessey et al. 2005).

Η αναζήτηση του ρόλου που θα μπορούσε η τεχνολογία να διαδραματίσει στην μαθησιακή διδακτική διαδικασία ξεκίνησε ήδη από την δεκαετία του 1980. Σύμφωνα με τον Pea (1985) η τεχνολογία μπορεί να αλλάξει την αποτελεσματικότητα κατά την

διδασκαλία παραδοσιακών δραστηριοτήτων ενισχύοντας και επεκτείνοντας τις ικανότητές μας ενώ μπορεί να συνεισφέρει και στην αναδιοργάνωση των λογικών και πνευματικών διεργασιών, υπονοώντας ότι με την τεχνολογία μπορούμε να διδάξουμε παραδοσιακά διδακτικά έργα με νέους τρόπους ή ακόμα και καινούρια έργα που δεν θα μπορούσαν να διδαχθούν χωρίς τα τεχνολογικά εργαλεία. Παρόλα αυτά ο σχεδιασμός διδακτικών έργων στα οποία ενσωματώνονται τεχνολογικά μέσα που έχουν διδακτική αξία, δεν είναι απλή υπόθεση για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθηματικά διότι κάθε εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πληθώρα τρόπων που ο καθένας συνεισφέρει διδακτικά με διαφορετικές προοπτικές μάθησης.

Ο Rabardel (2002) εισήγαγε το πλαίσιο της «οργανικής ανάλυσης» ως ένα πλαίσιο για την κατανόηση των διαδικασιών με τις οποίες οι χρήστες των ψηφιακών εργαλείων τα μεταχειρίζονται μετατρέποντάς τα σε «όργανα» για την επίτευξη των στόχων τους. Διαχωρίζει το εργαλείο, το οποίο το ονομάζει τεχνούργημα, δεχόμενος ότι μπορεί να είναι υλικό ή συμβολικό και διαθέσιμο προς χρήση από τον καθένα, από το «όργανο» (instrument) το οποίο το ορίζει ως μια προσωπική κατασκευή που αναπτύσσεται από τον χρήστη του εργαλείου καθώς αυτός αλληλεπιδρά με το εργαλείο – τεχνούργημα, σε μια διεργασία που την ονομάζει «οργανική γέννηση». Θεωρεί ότι η διεργασία της «οργανικής γέννησης» οδηγεί αφενός στην συγκρότηση και εξέλιξη σχημάτων χρήσης του τεχνουργήματος από τον χρήστη ενώ αυτός προσαρμόζει και εξατομικεύει το τεχνούργημα σύμφωνα με τις γνώσεις του και τις πεποιθήσεις του, επισημαίνοντας ότι η ανάπτυξη των σχημάτων χρήσης από ένα χρήστη γίνεται αντιληπτή όταν ο χρήστης χρησιμοποιεί το τεχνούργημα με συνεπή τρόπο σε μια δεδομένη σειρά καταστάσεων.

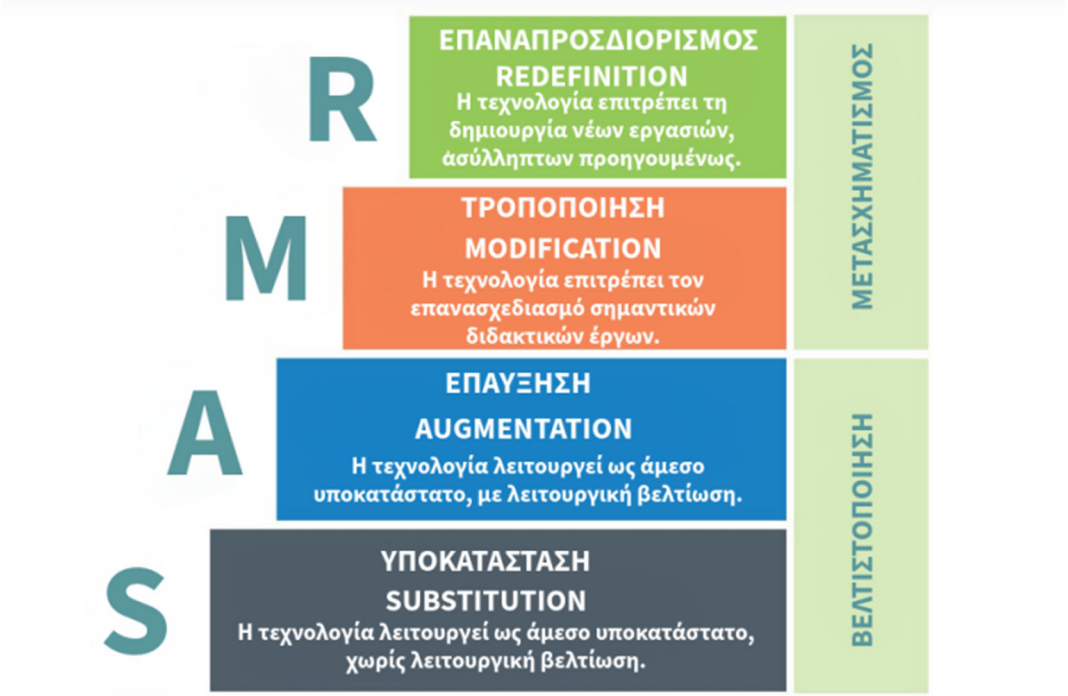
Για την κατανόηση του ρόλου της τεχνολογίας κατά την διδασκαλία και την μάθηση έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά πλαίσια, ένα από τα οποία είναι και το Αντικατάσταση – Ενίσχυση – Μετασχηματισμός των Hughes et al. (2006), σύμφωνα με το οποίο η τεχνολογία:

- μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξυπηρετήσει υφιστάμενες διδακτικές πρακτικές, αντικαθιστώντας μέσα που χρησιμοποιούνταν για την επίτευξη των πρακτικών αυτών (Αντικατάσταση),
- μπορεί να αυξήσει την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα υφιστάμενων διδακτικών πρακτικών (Ενίσχυση),
- μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο μετασχηματισμού όταν χρησιμοποιείται για να εισαχθούν νέες διδακτικές μαθησιακές προσεγγίσεις (Μετασχηματισμός).

Εμείς στην εργασία αυτή θα ασχοληθούμε με το πλαίσιο SAMR που ανέπτυξε ο Puentedura (2006) προσπαθώντας να περιγράψει και να κατηγοριοποιήσει τις χρήσεις της τεχνολογίας στις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πλαίσιο SAMR

Το μοντέλο SAMR, είναι μια κλίμακα τεσσάρων επιπέδων Υποκατάσταση, Επαύξηση, Τροποποίηση, Επαναπροσδιορισμός (Εικόνα 1) για την επιλογή, τη χρήση και την αξιολόγηση της τεχνολογίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Puentedura 2006). Το μοντέλο SAMR είναι ένα πλαίσιο που κατηγοριοποιεί τις στρατηγικές για την εφαρμογή τεχνολογίας στην τάξη σε τέσσερα στάδια:



Εικόνα 1: Υποκατάσταση, Επαύξηση, Τροποποίηση, Επαναπροσδιορισμός (Puentedura 2006)

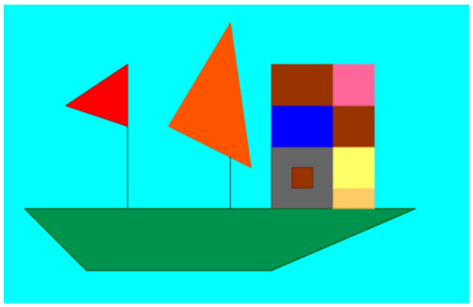
Στα επίπεδα υποκατάστασης και επαύξησης η εκπαιδευτική τεχνολογία χρησιμοποιείται για την βελτίωση της μάθησης, ενώ στα επίπεδα της τροποποίησης και του επαναπροσδιορισμού χρησιμοποιείται για την μεταμόρφωση της μάθησης και για να καταστούν διδακτικά και μαθησιακά εφικτά, νέα διδακτικά έργα που χωρίς την χρήση της τεχνολογίας θα ήταν ασύλληπτα.

Υποκατάσταση

Στο επίπεδο της υποκατάστασης που είναι το απλούστερο στάδιο, η εκπαιδευτική τεχνολογία χρησιμοποιείται ως υποκατάστατο των παραδοσιακών πρακτικών εξοικονομώντας χρόνο και χώρο, περιορίζοντας τις επίπονες εργασίες με στυλό και χαρτί. Έτσι η ψηφιακή τεχνολογία υποκαθιστά τα αναλογικά μέσα χωρίς να δημιουργεί καμιά λειτουργική αλλαγή (Puentedura 2014a) όπως θα συνέβαινε για παράδειγμα αν ένα τεστ στα μαθηματικά με ερωτήσεις κλειστού τύπου μετατρέπονταν σε διαδικτυακό. Η τεχνολογία σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται ως υποκατάστατο του έντυπου τεστ, αν και μπορεί να διευκολύνει τη διαχείρισή του αφού η συλλογή των απαντήσεων των μαθητών μπορεί να γίνει γρηγορότερα και χωρίς λάθη.

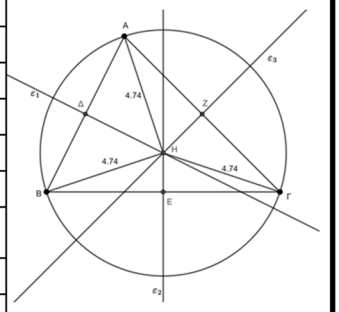
Η υποκατάσταση παρέχει επίσης μια εισαγωγή για την κατάκτηση από τους μαθητές ήπιων ψηφιακών δεξιοτήτων, συνιστώντας καλή ευκαιρία για τους μαθητές να νιώσουν άνετα με τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, προτού αυτή χρησιμοποιηθεί για τον μετασχηματισμό της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας.

Έτσι με την χρήση ενός λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας μπορούμε να αναθέσουμε στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εργασίες ελεύθερης σχεδίασης χωρίς εστίαση στις γεωμετρικές ιδιότητες και σχέσεις (Εικόνα 2). Τέτοιες δραστηριότητες βοηθούν στην εξοικείωσή τους με το μενού και τα εργαλεία των λογισμικών δυναμικής γεωμετρίας κατά την αρχική τους επαφή με αυτά. Επίσης βοηθούν στην κατανόηση και εκμάθηση των χαρακτηριστικών βασικών γεωμετρικών εννοιών κατά των σχεδιασμό τους με το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας, σε αντίθεση με την σχεδίασή τους με τα παραδοσιακά γεωμετρικά εργαλεία. Για παράδειγμα το γεγονός ότι για να σχεδιαστεί μια ευθεία γραμμή απαιτείται ο μαθητής να ορίσει – επιλέξει δύο διαφορετικά σημεία στην οθόνη ως προϋπόθεση να εμφανιστεί η ευθεία, εμπεριέχει την ιδέα ότι δύο σημεία του επιπέδου που δεν ταυτίζονται ορίζουν μια ευθεία γραμμή, κάτι που δεν θα γινόταν αντιληπτό αν ο μαθητής σχεδίαζε την ευθεία στο τετράδιό του με τον χάρακά του, αφού εκεί θα έδινε έμφαση μόνο στον σχεδιασμό.



Εικόνα 2: Ελεύθερη σχεδίαση με λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας (Υποκατάσταση)

Ένα άλλο παράδειγμα σχετικό στο επίπεδο της υποκατάστασης θα ήταν η κατασκευή ενός γεωμετρικού «σχεδίου» μέσω μιας σειράς οδηγιών όπου τώρα δίνεται έμφαση στις γεωμετρικές ιδιότητες. Έτσι σε μαθητές γυμνασίου θα μπορούσε να δοθεί η σειρά που παρουσιάζονται στο αριστερό μέρος της Εικόνας 3 και έχει ως αποτέλεσμα το σχήμα που εμφανίζεται δεξιά στην Εικόνα 3. Είναι φανερό ότι το περιβάλλον που παρέχει ένα λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας μπορεί να εξυπηρετήσει την κατασκευή από τους μαθητές πολύπλοκων σχημάτων, που τα παιδιά με δυσκολίες στην χρήση των παραδοσιακών γεωμετρικών οργάνων δεν θα μπορούσαν να επιτύχουν. Η αυτοαξιολόγηση επίσης είναι ευκολότερη καθώς τα σχήματα είναι περισσότερο ακριβή και οι μαθητές μπορούν να τα τροποποιήσουν διορθώνοντας τα λάθη τους.

Βήματα κατασκευής	Αυτοαξιολόγηση	Σχήμα
Σχεδιάστε τρία σημεία Α, Β, Γ του επιπέδου που να μην είναι στην ίδια ευθεία		
Σχεδιάστε τα ευθύγραμμα τμήματα ΑΒ, ΒΓ, ΓΑ		
Σχεδιάστε τα μέσα Δ, Ε, Ζ των ΑΒ, ΒΓ, ΓΑ αντίστοιχα		
Σχεδιάστε την ευθεία $\varepsilon_1 \perp AB$ που περνά από το Δ		
Σχεδιάστε την ευθεία $\varepsilon_2 \perp \Gamma B$ που περνά από το Ε		
Σχεδιάστε την ευθεία $\varepsilon_3 \perp A\Gamma$ που περνά από το Ζ		
Το σημείο από το οποίο περνούν και οι τρεις ευθείες $\varepsilon_1, \varepsilon_2, \varepsilon_3$, να το σχεδιάσετε και να το ονομάσετε Η		
Σχεδιάστε και μετρήστε τα μήκη των τμημάτων ΗΑ, ΗΒ, ΗΓ		
Σχεδιάστε τον κύκλο με κέντρο Η και ακτίνα ΗΑ		

Εικόνα 3: Κατασκευή με οδηγίες (Υποκατάσταση)

Άλλα παραδείγματα (Best 2020) χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για υποκατάσταση είναι:

• οι μαθητές πληκτρολογούν την εργασία τους σε αρχείο κειμένου αντί να τη γράφουν με το χέρι στο τετράδιο τους,

• ανέβασμα στο e-class φύλλων εργασίας σε PDF προσβάσιμα κάθε στιγμή από τους μαθητές, σε αντίθεση με τη φωτοτυπία που μπορεί να χαθεί,

• χρήση ψηφιακού διαδραστικού πίνακα σε αντίθεση με έναν παραδοσιακό πίνακα και αποθήκευση των αποτελεσμάτων ως έγγραφο.

Επαύξηση

Στο επίπεδο της επαύξησης η τεχνολογία αντικαθιστά μέρος της διδακτικής διαδικασίας βελτιώνοντας την λειτουργικότητά της. Για παράδειγμα η διαπραγμάτευση από τους μαθητές ατομικά, έτοιμων δραστηριοτήτων απλοποίησης αλγεβρικών παραστάσεων με το εργαλείο – διαδικτυακό πίνακα Graspable Math σε αντικατάσταση παρόμοιας δραστηριότητας, με όλη την τάξη στον πίνακα μαρκαδόρου, αποτελεί βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας αφού εμπλέκει ενεργά τους μαθητές αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους.

Παρόμοια εάν το περιβάλλον του διαδικτυακού τεστ (που αναφέραμε στο επίπεδο της Υποκατάστασης) παρείχε ανατροφοδότηση σχετικά με την ορθότητα της απάντησης του μαθητή, τότε θα είχαμε μια λειτουργική βελτίωση (επαύξηση) που θα συνέβαλε στην ενίσχυση της μάθησης, αφού πολυάριθμες μελέτες υποστηρίζουν ότι η ανατροφοδότηση είναι πιο αποτελεσματική όταν παρέχεται αμέσως, αντί για μέρες ή εβδομάδες αργότερα, και φαίνεται να επηρεάζει θετικά τόσο την επίδοση (Razzaq et al. 2020) όσο και τη δέσμευση των μαθητών (Sancho-Vinuesa et al. 2013).

Στο επίπεδο της επαύξησης με δεδομένο ότι στα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας, τα σχήματα που κατασκευάζουμε διατηρούν τις ιδιότητές τους κατά την μετακίνηση των

ελεύθερων σημείων της κατασκευή, οι δυνατότητες που παρέχονται μπορούν να εξυπηρετήσουν την ανακάλυψη ιδιοτήτων που με μολύβι χαρτί και συμβατικά γεωμετρικά όργανα θα αν όχι αντιπαραγωγικό, πιθανώς χωρίς διδακτικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα η δυνατότητα που έχουμε στο παράδειγμα της κατασκευής βήμα – βήμα (Εικόνα 3) να αλλάζουμε την θέση – μετακινούμε τις κορυφές, παρατηρώντας κάθε φορά ότι το σημείο Η είναι αυτό στο οποίο συντρέχουν οι μεσοκάθετοι των πλευρών του τριγώνου, ότι το σημείο αυτό ισαπέχει από τις κορυφές του τριγώνου και ότι ο κύκλος με κέντρο Η και ακτίνα ΗΑ περνά πάντα από τις κορυφές Β και Γ του τριγώνου ΑΒΓ, αποτελεί επαύξηση , αφού προσφέρει λειτουργική βελτίωση που επιτρέπει στους μαθητές να παρατηρήσουν την ιδιότητα του σημείου τομής των μεσοκαθέτων των πλευρών του τριγώνου. Αποτελεί επίσης επαύξηση γιατί προσφέρει στους μαθητές την δυνατότητα να διαχωρίσουν στην κατασκευή τους κατά την μετακίνηση των κορυφών του τριγώνου τα χαρακτηριστικά που παραμένουν αμετάβλητα από αυτά που μεταβάλλονται (Marton et al. 2004, Leung 2017). Κατά τον Laborbe (2005) η μετακίνηση στοιχείων μιας κατασκευής που διατηρεί τις γεωμετρικές της ιδιότητες, επιτρέπει την γρήγορη παραγωγή πολλών διαφορετικών σχεδίων που έχουν τις ίδιες γεωμετρικές ιδιότητες, κάτι που παρέχει την δυνατότητα στους μαθητές να εμπλουτίσουν τις οπτικές αναπαραστάσεις μιας ιδιότητας του σχήματος (που μεταβάλλεται δυναμικά) απορρίπτοντας παράλληλα άλλες που πιθανώς παραπλανητικά προέκυψαν από συγκεκριμένες απεικονίσεις των σχημάτων.

Άλλα παραδείγματα (Best 2020) επαύξησης είναι:

• Οι μαθητές κάνουν πιο περιεκτικές και ελκυστικές παρουσιάσεις συνοδευόμενες από PowerPoint ή Prezi που περιέχει στοιχεία πολυμέσων.

• Οι μαθητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να ερευνήσουν ανεξάρτητα ένα θέμα, σε αντίθεση με το να βασίζονται στη συμβολή του δασκάλου.

• Οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής τεχνολογίας που μετατρέπει σε παιχνίδι το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά και να λαμβάνουν άμεσες ανατροφοδοτήσεις για τις προσπάθειές τους.

• Η διδακτική διαδικασία συμπληρώνεται με ένα βίντεο που διευκρινίζει μια ιδιαίτερα δυσνόητη έννοια.

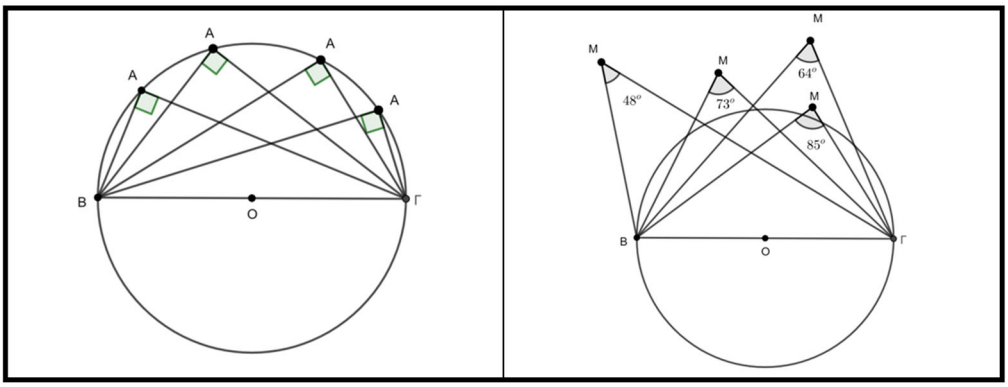
Τροποποίηση

Στο επίπεδο της τροποποίησης, η χρήση της τεχνολογίας στην μαθησιακή διαδικασία απαιτεί επανασχεδιασμό όλου του μαθήματος. Για παράδειγμα σε ένα μάθημα μαθηματικών ο εκπαιδευτικός αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν την έννοια των ακρότατων μιας συνάρτησης, καλώντας τους σε διερεύνηση

μικροεφαρμογής στο GeoGebra στην οποία έχει ετοιμάσει κατάλληλους δρομείς που μεταβάλλουν τους συντελεστής πολυωνυμικής συνάρτησης 3ου Βαθμού.

Έτσι το περιβάλλον του διαδικτυακού τεστ εάν παρείχε όχι μόνο ανατροφοδότηση για το αν οι απαντήσεις που δίνονται από τους μαθητές είναι ορθές ή όχι, αλλά μια πιο περίπλοκη ανατροφοδότηση (όπως υποδείξεις ή συνδέσμους που οδηγούν σε βίντεο-μαθήματα όπου παρουσιάζονται από επαρκείς επεξηγήσεις έως πλήρεις λύσεις), σε περίπτωση λανθασμένων απαντήσεων, τότε έχουμε βαθιά τροποποίηση της διαδικασίας μάθησης και της εμπλοκής του μαθητή σε αυτή αφού τέτοια ανατροφοδότηση υποστηρίζει τη μάθηση προσανατολίζοντας τον μαθητή προς κατάλληλες διορθωτικές δραστηριότητες.

Στο περιβάλλον του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας στο επίπεδο της επαύξησης η μετακίνηση της κορυφής Α μιας εγγεγραμμένης γωνίας που βαίνει σε ημικύκλιο θα παρείχε (με χρήση του εργαλείου μέτρησης της γωνίας) πολλά σχήματα από τα οποία θα προέκυπτε το συμπέρασμα ότι η εγγεγραμμένη γωνία που βαίνει σε ημικύκλιο είναι ορθή (Εικόνα 4 αριστερό σχήμα).



Εικόνα 4: Παραλλαγή δραστηριότητας στην Επαύξηση και την Τροποποίηση

Στο επίπεδο της τροποποίησης της διδασκαλίας η δραστηριότητα αυτή θα αποκτούσε περισσότερο διερευνητικά χαρακτηριστικά αν η κορυφή Α δεν κινούνταν πάνω στον κύκλο αλλά αφήνονταν ελεύθερη να πάρει οποιαδήποτε θέση στο επίπεδο με την ερώτηση να γίνεται ως εξής: «να βρεθεί σημείο Μ εξωτερικό του κύκλου για το οποίο η γωνία $\widehat{BM\Gamma}$ είναι αμβλεία». Το σύρσιμο του σημείου Μ σε διάφορα σημεία εκτός του κύκλου καθώς και η δυνατότητα που παρέχει το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας για μέτρηση σε κάθε θέση του σημείου Μ, της γωνίας $\widehat{BM\Gamma}$ οδηγούν γρήγορα στην κατανόηση ότι όσο το σημείο Μ είναι εκτός του κύκλου η γωνία $\widehat{BM\Gamma}$ είναι οξεία (Εικόνα 4 σχήμα δεξιά). Επίσης οδηγεί στην ανακάλυψη ότι όταν το σημείο Μ πλησιάζει στην περιφέρεια του κύκλου, τότε η γωνία τείνει να γίνει ορθή. Οπότε περιμένουμε από τους μαθητές κατά την διερεύνηση, καταρχήν να διαπιστώσουν ότι όσο το σημείο Μ είναι εκτός του κύκλου η γωνία $\widehat{BM\Gamma}$ παραμένει οξεία, όταν το σημείο Μ είναι πάνω στην περιφέρεια του κύκλου, γίνεται ορθή και να προκύψει έτσι ότι αν

το σημείο Μ γίνει εσωτερικό του κύκλου, τότε μόνο η γωνία $\widehat{BM\Gamma}$ γίνεται αμβλεία. Προκύπτει έτσι ότι η περιφέρεια του κύκλου είναι το όριο μεταξύ δύο περιοχών, της εσωτερικής όπου η γωνία $\widehat{BM\Gamma}$ είναι αμβλεία και τις εξωτερικής όπου η γωνία $\widehat{BM\Gamma}$ είναι οξεία (Laborbe 2005).

Άλλα παραδείγματα (Best 2020) τροποποίησης θα μπορούσε να είναι:

- Η παραγωγή podcast από τους μαθητές που συνοψίζουν ένα θέμα, στο οποίο μπορούν στη συνέχεια να έχουν πρόσβαση άλλοι μαθητές ως πηγή αναθεώρησης των κατανοήσεών τους.
- Η χρήση από τους μαθητές ενός τεχνολογικού εργαλείου που οπτικοποιεί μια αφηρημένη έννοια με πρακτικό και διαδραστικό τρόπο (π.χ. ταξίδι στο Google Earth για καλύτερη κατανόηση της κλίμακας στην γεωγραφία).

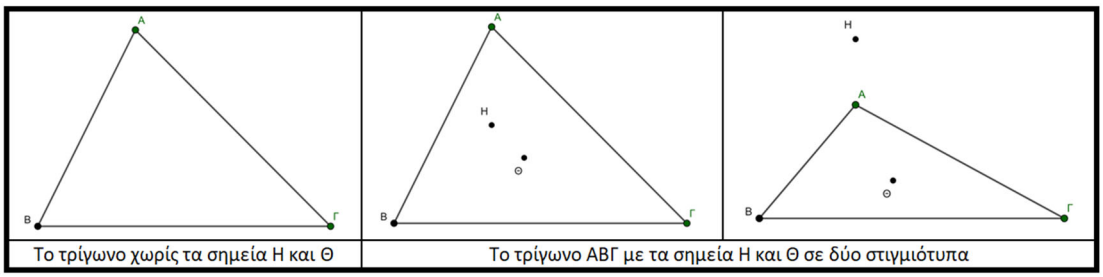
Επαναπροσδιορισμός

Στο επίπεδο του επαναπροσδιορισμού η τεχνολογία χρησιμοποιείται για την δημιουργία εντελώς νέων διδακτικών έργων – δραστηριοτήτων και μαθησιακών εμπειριών, που χωρίς την χρήση της θα ήταν σχεδόν αδιανόητο να εισαχθούν προς διαπραγμάτευση και να βιωθούν αντιστοίχως. Για παράδειγμα η χρήση του GeoGebra για την εισαγωγή στους γεωμετρικούς μετασχηματισμούς ή την εισαγωγή στις γεωμετρικές κατασκευές, μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για εισαγωγή των εννοιών αυτών στην διδακτική διαδικασία (κάτι που θα ήταν εντελώς ανέφικτο χωρίς τα ψηφιακά εργαλεία) όπως και για παραγωγή εννοιολογικών κατανοήσεων από τους μαθητές με συνέπεια πλούσια μαθησιακά αποτελέσματα και θετικότερες στάσεις απέναντι στην διδακτική μαθησιακή διαδικασία (Razzaq et al. 2020).

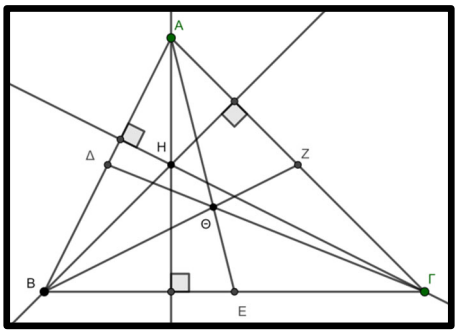
Επανερχόμενοι, στην περίπτωση του διαδικτυακού τεστ αν αυτό πέραν των άλλων εξατομικεύει τη διαδρομή του μαθητή καθώς αυτός αλληλεπιδρά με το σύστημα μέσα από τα στοιχεία που το σύστημα λαμβάνει από τις απαντήσεις του, τότε έχουμε μια διδακτική μαθησιακή διαδικασία που διαδραματίζεται απουσία του εκπαιδευτικού κομμένη και ραμμένη στα μέτρα του μαθητή. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει σε μεγάλη κλίμακα για πολλούς μαθητές ταυτόχρονα μόνο με την χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας κάτι που συνιστά επαναπροσδιορισμό της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας.

Στο επίπεδο του επαναπροσδιορισμού δραστηριότητες που δεν θα μπορούσαν να υποστηριχθούν χωρίς την χρήση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας είναι αυτές που ο Clerc (2006) ονόμασε δραστηριότητες «μαύρου κουτιού». Για παράδειγμα (Εικόνα 5) δίνεται μια δραστηριότητα σε λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας όπου το αρχικό αντικείμενο είναι ένα τρίγωνο ΑΒΓ και το τελικό αντικείμενο είναι το τρίγωνο ΑΒΓ που αρχικά δόθηκε με δύο σημεία Η (το ορθόκεντρο) και Θ (το βαρύκεντρο) που όταν μετακινούμε τις κορυφές του τριγώνου μεταβάλλεται η θέση καθενός δυναμικά. Αναμένεται από τον μαθητή να εξερευνήσει το σχήμα, να κάνει υποθέσεις και να τις

επαληθεύσει ή να τις απορρίψει, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που του προσφέρει το λογισμικό και τελικά να ανακατασκευάσει τα σημεία Η και Θ (Εικόνα 6). Ενώ μετακινεί τις κορυφές του τριγώνου ΑΒΓ μπορεί για παράδειγμα να παρατηρήσει ότι το σημείο Θ παραμένει στο εσωτερικό του τριγώνου, ενώ το σημείο Η είναι εντός όταν το τρίγωνο είναι οξυγώνιο, ταυτίζεται με την κορυφή της ορθής γωνίας όταν είναι ορθογώνιο και εξωτερικό όταν είναι αμβλυγώνιο. Μπορεί επίσης να σχεδιάσει ευθείες, κύκλους, να βρει μέσα πλευρών ώστε να προσδιορίσει τα σημεία Η και Θ ως σημεία τομής ευθειών, να μετρήσει γωνίες αποστάσεις. Η δυνατότητα μετασχηματισμού του σχήματος κατά την μετακίνηση μιας κορυφής του παίζει κρίσιμο ρόλο κατά την αναζήτηση των σχέσεων, την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των εικασιών αφού μπορεί να ανακαλύψει τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν το σχήμα, όπως αυτές προκύπτουν από όσα παραμένουν αμετάβλητα κατά την μετακίνηση.



Εικόνα 5: Δραστηριότητα «μαύρου κουτιού» (Επαναπροσδιορισμός)



Εικόνα 6: Ανακατασκευή των σημείων Η και Θ

Κριτική – Συμπεράσματα

Ο Puentedura δημοσιεύει την δουλειά του σχετικά με το μοντέλο SAMR μέσω του ιστοτόπου του. Στο υλικό που είναι διαθέσιμο δεν υπάρχουν εκτενείς εξηγήσεις και περισσότερες λεπτομέρειες για την κατανόηση και ερμηνεία του μοντέλου SAMR. Η έλλειψη θεωρητικών επεξηγήσεων οδηγεί σε διαφορετικές ερμηνείες. Οι Hamilton et al. (2016) επισημαίνουν ότι απουσιάζουν από το μοντέλο SAMR αναφορές για το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η ενσωμάτωση της τεχνολογίας το οποίο σύμφωνα με τους Rosenberg & Koehler (2015) είναι σημαντικό τόσο στην έρευνα όσο και στην πρακτική

που συνδέεται με την εκπαιδευτική τεχνολογία. Το πλαίσιο στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό σε κάθε μοντέλο που προσπαθεί να εξηγήσει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην διδακτική διαδικασία. Οι διαφορές στο πλαίσιο συμβάλλουν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Kelchtermans 2014) όπως επίσης είναι σημαντικό για την κατανόηση των κινήτρων μάθησης. Οι Hamilton et al. (2016) τονίζουν ότι το μοντέλο SAMR δεν αναγνωρίζει διαστάσεις όπως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και η υποστήριξη που λαμβάνουν για την χρήση της τεχνολογίας, οι ατομικές ανάγκες των μαθητών, η συμμετοχή και η υποστήριξη της τοπικής κοινότητας, η τεχνολογική υποδομή και οι πόροι. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει μαθηματικά σε ένα Γυμνάσιο στην Ελλάδα, δημιουργήσει μια διερευνητική δραστηριότητα σε ένα λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας για την ισότητα τριγώνων, με σκοπό να γίνει η διαπραγμάτευσή της εντός της τάξης, σε ομάδες των δύο, κατά την διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, αλλά διαθέσιμος προς χρήση είναι ένας μόνο υπολογιστής, παρόλο που η δραστηριότητα που δημιούργησε κατατάσσεται ψηλά στην κλίμακα SAMR, το να παρακολουθούν 26 μαθητές τις μεταβολές που διενεργεί ένας μαθητής, είναι διδακτικά και μαθησιακά ανώφελο.

Αναφορές

Best J. (2020) https://www.3plearning.com/blog/connectingsamrmodel/

Clerc B. (2020). *Black box in dynamic geometry*. http://revue.sesamath.net/spip.php?article13

Hamilton E.R., Rosenberg J.M. & Akcaoglu M. (2016) *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use.* https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y

Hennessy S., Ruthven K., & Brindley S. (2005). *Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change.* Journal of Curriculum Studies, 37(2), 155–192. https://doi.org/10.1080/0022027032000276961

Hughes, J.E., Thomas, R., & Scharber, C. (2006). *Assessing Technology Integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation - Framework.* https://techedges.org/wp-content/uploads/2015/11/Hughes_ScharberSITE2006.pdf

Kelchtermans, G. (2014). *Context matters. Teachers and Teaching*, 20(1) https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848519

Laborde C. (2005). *Robust and soft constructions: two sides of the use of dynamic geometry environments.* https://atcm.mathandtech.org/EP/2005/2005P279/fullpaper.pdf

Leung Allen. (2017). *Variation in Tool-Based Mathematics Pedagogy.* 10.1007/978-94-6300-782-5_4.

Marton, F., Tsui, A.B.M., Chik, P.P.M., Ko, P.Y., & Lo, M.L. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning* (1st ed.). Routledge.

https://doi.org/10.4324/9781410609762

Mishra P., Koehler M. J., & Kereluik K. (2009). *Looking back to the future of educational technology.*

https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2016/09/Mishra-et.al_.Song-remains-the-same.pdf

Pea, R. (1985). *Beyond Amplification: Using the Computer to Reorganize Mental Functioning.* Educational Psychologist. 20. 10.1207/s15326985ep2004_2.

Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education.* Screencast of the presentation delivered August 18, 2006.

Retrieved from http://hippasus.com/resources/tte/

Puentedura R. (2014a). *Building transformation: An introduction to the SAMR model* [Blog post]. Retrieved from: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/08/22/BuildingTransformation_AnIntroductionToSAMR.pdf

Razzaq, Renah & Ostrow, Korinn & Heffernan, Neil. (2020). *Effect of Immediate Feedback on Math Achievement at the High School Level.* 10.1007/978-3-030-52240-7_48.

Rosenberg, Joshua & Koehler, Matthew. (2018). *Context and Teaching With Technology in the Digital Age.* 10.4018/978-1-5225-5631-2.ch074.

Rabardel P. (2002). *People and technology – A cognitive approach to contemporary instruments.* https://hal.science/hal-01020705

Sancho-Vinuesa, T., Escudero-Viladoms, N., & Masià, R. (2013). *Continuous activity with immediate feedback: a good strategy to guarantee student engagement with the course.* Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 28(1), 51–66. https://doi.org/10.1080/02680513.2013.776479

Ο αντίκτυπος της τηλεόρασης και των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 12-13 ετών

Λεοντακιανάκος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, M.Sc, M.Ed, PhD
Βράχας Χρίστος, Ψυχολόγος, Βιολόγος, MPhil

Περίληψη

Η σημερινή γενιά παιδιών μεγαλώνει σε μια κοινωνία που έχει κατακλυστεί από πληθώρα μέσων ενημέρωσης, με την τηλεόραση και τα διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια να αποτελούν διαδεδομένα μέσα ψυχαγωγίας. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του αντικτύπου της τηλεόρασης και των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών στην πρώιμη εφηβεία (12-13 ετών). Αν και υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι η τηλεόραση και τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών, είναι σημαντικό να υπογραμμιστούν και οι αρνητικές συνέπειες της υπερβολικής κατανάλωσής τους. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την έρευνα για την ανάπτυξη περιεχομένου για νέα ψηφιακά μέσα, προάγοντας τελικά τη γνωστική υγεία των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: τηλεόραση, ψηφιακά παιχνίδια, επιπτώσεις, γνωστικές ικανότητες, πρώιμη εφηβεία

The Impact of Television and Interactive Digital Games on the Cognitive Abilities of Children Aged 12-13

Leontakianakos George, Teacher of Natural Sciences, M.Sc, M.Ed, PhD
Vrachas Cristian, Psychologist, Biologist, MPhil

Abstract

Today's generation of children is growing up in a media-inundated society, with television and interactive digital games being prevalent forms of entertainment. The purpose of this study is to investigate the impact of television and interactive digital games on the cognitive abilities of children in early adolescence (12-13 years). Although there is evidence that television and digital games can positively affect children's cognitive abilities, it is important to highlight the negative consequences of excessive consumption. Policymakers should encourage and support research to develop content for new digital media, ultimately promoting children's cognitive health.

Key Words: television, digital games, consequences, cognitive abilities, early adolescence

Εισαγωγή

Χαρακτηριστικό της σημερινής γενιάς παιδιών είναι ότι μεγαλώνει σε μια κοινωνία που είναι βυθισμένη σε μια πληθώρα, διαδραστικών και μη διαδραστικών, μέσων ψυχαγωγίας (Reid Chassiakos et al., 2016). Ειδικά η πρώιμη εφηβεία αποτελεί μια περίοδο όπου τα παιδιά υφίστανται σημαντικές σωματικές, γνωστικές, συναισθηματικές (Yurgelun-Todd, 2007; Zuhri, 2023) και κοινωνικές αλλαγές (Zsolnai & Kasik, 2014). Συγκεριμένα την περίοδο αυτή αντιμετωπίζουν εναλλαγές διάθεσης λόγω ορμονικών αλλαγών, βελτιώνεται η ικανότητά τους να σκέφτονται αφηρημένα και να λύνουν προβλήματα και αναπτύσσουν τόσο τις μεταγνωστικές όσο και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Yurgelun-Todd, 2007; Zsolnai & Kasik, 2014; Zuhri, 2023).

Τα ψηφιακά μέσα διακρίνονται σε δύο ομάδες ανάλογα με το αν απαιτούν ενεργό συμπεριφορά και έλεγχο από τον χρήστη: α) στα μη διαδραστικά ψηφιακά μέσα (τηλεόραση, ραδιόφωνο, κινηματογράφος κ.ά.) και β) στα ηλεκτρονικά παιχνίδια καθώς και ποικίλες εφαρμογές που υποστηρίζουν διαδραστικές ψηφιακές συσκευές (Dewdney & Ride, 2013). Η κατανάλωση ψηφιακών μέσων έχει αυξηθεί δραστικά τις τελευταίες δεκαετίες. Στις ΗΠΑ, τα παιδιά στην πρώιμη εφηβεία περνούν κατά μέσο όρο 6 ώρες σε ψηφιακά μέσα κάθε μέρα με ένα σημαντικό κλάσμα αυτού του χρόνου (29%) να αφιερώνεται σε πολλά μέσα ταυτόχρονα (Cardoso-Leite et al., 2021). Στην Ευρώπη, τα παιδιά ηλικίας 10–14 ετών περνούν κατά μέσο όρο 2,8 ώρες την ημέρα σε ψηφιακές οθόνες (Cardoso-Leite et al., 2021).

Πρόσφατη έρευνα των Anderson, Faverio & Gottfried (2023), υπογραμμίζει πως η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων στην Αμερική έχει πρόσβαση σε smartphone (95%), επιτραπέζιους ή φορητούς υπολογιστές (90%), κονσόλες παιχνιδιών (83%) και υπολογιστές tablet (65%). Οι ίδιοι συγγραφείς επισημαίνουν πως υπάρχουν διαφορές στην πρόσβαση σε συσκευές ανά επίπεδο εισοδήματος του νοικοκυριού: το 72% των εφήβων σε νοικοκυριά με χαμηλότερο εισόδημα έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή σε σύγκριση με το το 94% των νοικοκυριών υψηλότερου εισοδήματος. Αυτοί οι αριθμοί αντικατοπτρίζουν τον ρόλο που έχουν διαδραματίσει τα ψηφιακά μέσα στη ζωή μας, ένας ρόλος που είναι πολύ πιθανό να συνεχίσει να αυξάνεται τόσο ως προς το μέγεθος όσο και ως προς την ποικιλομορφία της κατανάλωσης ψηφιακών μέσων.

Η μελέτη των Yazıcı Arıcı, Kalogiannakis & Papadakis (2023) υπέδειξε πως οι αντιλήψεις των παιδιών για τα ψηφιακά παιχνίδια εξαρτώνται και από την εθνικότητα των παιδιών. Μια άλλη πρόσφατη επισκόπηση των εμπειριών του παιχνιδιού των παιδιών σε ψηφιακούς χώρους αποκάλυψε τέσσερις κατηγορίες του τρόπου προσέγγισης του παιχνιδιού: 1) Βιντεοπαιχνίδια, συμπεριφορές και κοινωνικά πρότυπα, 2) Βιντεοπαιχνίδια για τον εαυτό τους, 3) Βιντεοπαιχνίδια για μάθηση και 4) Ενεργά βιντεοπαιχνίδια για προαγωγή της υγείας (Loudoun , Boyle, Larsson-Lund, 2022). Μελέτες υποδεικνύουν πως οι πιθανές συνέπειες χρήσης αυτών των μέσων, ως μέσω ψυχαγωγίας, στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, στην πρώιμη εφηβεία, από τη μία έχουν θετικό αντίκτυπο (Choi et al., 2020; Gong et al., 2017; Oei & Patterson, 2013; Sauce et al., 2022; Subrahmanyam & Greenfield, 1994; Thorell et al., 2009), από την άλλη όμως

αποτελούν και μια αυξανόμενη πηγή ανησυχίας, (Alho, Moisala & Salmela-Aro, 2022; Cardoso-Leite et al., 2014), δεδομένου ότι σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά βρίσκονται ακόμα στα κρίσιμα στάδια ανάπτυξης και επομένως είναι πιο επιρρεπή σε εξωτερικές επιρροές (Baydar et al, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη πως τα ψηφιακά μέσα ψυχαγωγίας αποτελούν σημαντική πτυχή του αναπτυξιακού περιβάλλοντος των παιδιών και υποδηλώνουν την κοινωνική φύση της μάθησης (Richert, Robb & Smith, 2011), η παρούσα εργασία στοχεύει στη δερεύνηση του αντικτύπου της τηλεόρασης και των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών στην πρώιμη εφηβεία (12-13 ετών) και κατά συνέπεια στη διερεύνηση στρατηγικών που μπορούν να προάγουν τη γνωστική υγεία των παιδιών.

Επιπτώσεις στις γνωστικές ικανότητες παιδιών στην πρώιμη εφηβεία

Θετικές επιπτώσεις

Η τηλεόραση, η οποία συχνά επικρίνεται για τις πιθανές αρνητικές της επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών, μπορεί πραγματικά να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των γνωστικών τους ικανοτήτων (Rice & Woodsmall, 1988) όταν το περιεχόμενο επιμελείται προσεκτικά (Sauce et al., 2022). Αυτή η θετική επιρροή εκτείνεται πέρα από την παραδοσιακή τηλεόραση και στα διαδραστικά ψηφιακά μέσα, παρέχοντας στα παιδιά πρόσβαση σε μια τεράστια γκάμα πληροφοριών, υψηλής ποιότητας περιεχόμενο και την ευκαιρία να αναπτύξουν τεχνικές δεξιότητες μέσω της πλοήγησης και της ταξινόμησης ψηφιακού περιεχομένου (Cardoso-Leitea & Bavelier, 2014). Επιπλέον, η ενασχόληση με τα ψηφιακά βίντεο και την τηλεόραση έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει θετικά στις αλλαγές στη νοημοσύνη των παιδιών, αμφισβητώντας την αντίληψη ότι ο χρόνος στην οθόνη είναι εγγενώς επιζήμιος για τη διανοητική τους ανάπτυξη και υποδηλώνοντας ότι το κλειδί για την ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων βρίσκεται στη σκόπιμη επιλογή προγραμμάτων (Sauce et al., 2022).

Έτσι, τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να είναι κάτι περισσότερο από απλώς ψυχαγωγία, αφού μπορούν να χρησιμεύσουν ως ζωτικά γνωστικά εργαλεία. Ιδιαίτερα, τα βιντεοπαιχνίδια δράσης διακρίνονται για την ικανότητά τους να ενισχύουν τις δεξιότητες κατεύθυνσης της προσοχής και φιλτραρίσματος πληροφοριών, οι οποίες είναι κρίσιμες δυνατότητες τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε πραγματικό περιβάλλον. Αυτή η βελτίωση της γνωστικής λειτουργίας δεν περιορίζεται μόνο στα παιχνίδια δράσης (Choi et al., 2020). Τα παραδοσιακά παιχνίδια παζλ όπως το Tetris έχουν αναγνωριστεί για τη θετική τους επίδραση στις ικανότητες πλοήγησης και οπτικό-χωρικής αντίληψης (Lau-Zhu et al., 2017). Αυτό υποδηλώνει ότι ο χρόνος που αφιερώνουν οι έφηβοι ασχολούμενοι με αυτά τα παιχνίδια μπορεί να είναι καθοριστικός για την ενίσχυση μιας σειράς γνωστικών δεξιοτήτων, από την επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη έως τη μνήμη και την προσοχή, αναδεικνύοντας τα πολύπλευρα οφέλη των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών.

Τα παιδιά που ασχολούνται με βιντεοπαιχνίδια παρουσιάζουν αυξημένη ικανότητα να μαθαίνουν από εμπειρίες και να διαχειρίζονται συγκρούσεις, ένα σύνολο δεξιοτήτων που δεν εφαρμόζεται μόνο σε εικονικά σενάρια αλλά και σε πραγματικές καταστάσεις. Αυτός ο μηχανισμός μάθησης αποδίδεται εν μέρει στα δομημένα συστήματα ανταμοιβής που είναι ενσωματωμένα στα παιχνίδια, όπου η ολοκλήρωση εργασιών συνήθως δίνει στους παίκτες πόντους εμπειρίας, προάγοντας έτσι τις δεξιότητες του χαρακτήρα τους και ενθαρρύνοντας έναν κύκλο μάθησης και εφαρμογής. Αυτό το περίπλοκο σύστημα ανταμοιβών όχι μόνο ενισχύει την εμπειρία του παιχνιδιού, αλλά συμβάλλει επίσης στη γνωστική ανάπτυξη, όπως αποδεικνύεται από έρευνα που δείχνει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του παιχνιδιού και της ευφυΐας με την πάροδο του χρόνου (Sauce et al., 2022). Είναι ενδιαφέρον ότι αυτό το φαινόμενο δεν είναι αποκλειστικό σε διαδραστικά μέσα. Ακόμη και η παθητική κατανάλωση, όπως η παρακολούθηση τηλεόρασης, έχει συσχετιστεί με θετική επίδραση στη νοημοσύνη, υποδηλώνοντας ότι το περιεχόμενο, και όχι το ίδιο το μέσο, παίζει κρίσιμο ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη (Sauce et al., 2022) και στις δεξιότητες γραμματισμού (Anderson & Subrahmanyam, 2017; Linerbarger, 2015).

Τόσο η συσχετιστική όσο και η πειραματική μελέτη των Green & Bavelier (2006, 2007) διαπίστωσε ότι η αναπαραγωγή βιντεοπαιχνιδιών δράσης βελτιώνει τις δεξιότητες οπτικής επεξεργασίας και την οπτική προσοχή. Η μελέτη των Palaus et al. (2017) επιβεβαίωσε το συσχετισμό των βιντεοπαιχνιδιών και των γνωστικών οφελών τους στην ενίσχυση της προσοχής, της λεκτικής και χωρικής μνήμης εργασίας και των οπτικοχωρικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Soares et al. (2021), στη Βραζιλία, έδειξαν επίσης ότι η παρακολούθηση τηλεόρασης (καθώς και η ανεξάρτητη αναπαραγωγή βιντεοπαιχνιδιών και η χρήση/παρακολούθηση σε υπολογιστές) είχαν θετικά αποτελέσματα στις μετέπειτα μετρήσεις της λειτουργικής μνήμης και της νοημοσύνης. Αυτές οι επιπτώσεις αντιστοιχούσαν ήδη σε πολλούς πιθανούς παράγοντες, όπως το φύλο, το εισόδημα του νοικοκυριού και η εκπαίδευση της μητέρας (Soares et al. 2021). Επίσης, ένα σοβαρό παιχνίδι αναπτύχθηκε από τους Wang et al. (2024) για την εκπαίδευση των δεξιοτήτων αναστολής των παιδιών. Ως αποτέλεσμα, αν και το σοβαρό παιχνίδι δεν βελτίωσε την αναστολή απόκρισης, τα παιδιά στην προ εφηβεία και πρώιμη εφηβεία, μπορεί να ωφεληθούν από τις βελτιωμένες ικανότητες αναστολής παρεμβολών.

Ο γνωστικές δεξιότητες μνήμης (Gong et al., 2017), εκτελεστικής προσοχής (Rueda et al., 2005), οπτικής επεξεργασίας (Green & Bavelier, 2007), οι εικονικές (Greenfield, Brannon & Lohr, 1994) και οι χωρικές δεξιότητες αναπαράστασης (Subrahmanyam & Greenfield, 1994), οι δεξιότητες οπτικής χωρικής μνήμης εργασίας (Thorell et al., 2009) καθώς και οι εκτελεστικές διαδικασίες ανώτερης τάξης (Oei & Patterson, 2013) συσχετίστηκαν θετικά με την εμπειρία ψηφιακών παιχνιδιών. Η ανασκόπηση των Choi et al. (2020) υπογράμμισε περαιτέρω πως τα βιντεοπαιχνίδια συνδέονται θετικά με τις γνωστικές λειτουργίες, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, καθώς προσδιορίστηκαν παράγοντες, όπως η ηλικία και το φύλο, για τη ρύθμιση της γνωστικής βελτίωσης, οι ίδιοι συγγραφείς συμπέραναν διαφορές στη συσχέτιση μεταξύ του

διαδραστικού παιχνιδιού και της γνωστικής λειτουργίας. Επίσης, μια πρόσφατη μελέτη σε περισσότερα από 2.200 παιδιά ανακάλυψε ότι τα παιδιά που έπαιζαν περισσότερες από 21 ώρες την εβδομάδα είχαν καλύτερες επιδόσεις από εκείνα που δεν έπαιζαν. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι τα παιδιά που έπαιζαν είχαν περισσότερη δραστηριότητα σε περιοχές του εγκεφάλου τους που συνδέονταν με την προσοχή και τη μνήμη, από τους μη παίκτες (Chaarani et al., 2022). Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζονται και στην ανασκόπηση των Anderson & Subrahmanyam (2017). Τα βιντεοπαιχνίδια που συσχετίστηκαν με δομικές αλλαγές στις περιοχές του εγκεφάλου, έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν ως πρόγραμμα παρέμβασης (Gong et al., 2017). Μάλιστα, η ανασκόπηση των Rezayi, Tehrani-Doost & Shahmoradi (2023) υπογράμμισε πως η χρήση κατάλληλων λύσεων που βασίζονται σε ψηφιακά παιχνίδια θα μπορούσε να ενισχύσει τους γνωστικούς δείκτες και σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Αρνητικές επιπτώσεις

Η παρακολούθηση ψηφιακού περιεχομένου είναι μια αρκετά παθητική δραστηριότητα και τα μέχρι στιγμής εμπειρικά στοιχεία υποδηλώνουν αρνητικό αντίκτυπο στη γνωστική λειτουργία από την παρακολούθηση τηλεόρασης. Μια μεγάλη διαχρονική μελέτη παρακολούθησε 1000 συμμετέχοντες στη Νέα Ζηλανδία από ηλικίες 5 έως 13 ετών και διαπίστωσε ότι περισσότερος χρόνος τηλεόρασης κατά την παιδική ηλικία συσχετίστηκε με προβλήματα προσοχής στην εφηβεία. Αυτό το αποτέλεσμα παρέμεινε σημαντικό μετά τον έλεγχο του φύλου, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και της γνωστικής ικανότητας στην πρώιμη παιδική ηλικία και ήταν ανεξάρτητο από μεταγενέστερη τηλεθέαση (Landhuis et al., 2007). Πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν πως η υπερβολική κατανάλωση ψηφιακών μέσων ψυχαγωγίας οδηγεί σε αυξημένη απόσπαση της προσοχής (Alho, Moisala & Salmela-Aro, 2022; Cardoso-Leite et al., 2014), μειωμένο έλεγχο προσοχής, συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής απόδοσης (Cardoso-Leite et al., 2021), διαταραγμένη ψυχική υγεία και διαταραχές ύπνου (Radesky et al., 2023).

Μια θεωρία σχετικά με τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της τηλεόρασης είναι ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στην παρακολούθηση μπορεί να εκτοπίσει πολύτιμες γνωστικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση βιβλίων (Anderson, & Kirkorian, 2015; Anderson & Subrahmanyam, 2017). Υπήρξε επίσης σημαντική ανησυχία ότι η τηλεόραση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εκτελεστική λειτουργία των μικρών παιδιών, ιδιαίτερα την ικανότητα εστίασης και διατήρησης της προσοχής σε καταστάσεις εργασίας. Η έρευνα σχετικά με αυτό το ζήτημα έχει δώσει ανάμεικτα ευρήματα είτε χωρίς αντίκτυπο είτε με αρνητικό αντίκτυπο. Προς το παρόν, το ζήτημα δεν έχει επιλυθεί, με τις επιπτώσεις πιθανώς να σχετίζονται με την ηλικία του παιδιού και τον τύπο του προγράμματος που παρακολουθεί (Anderson & Subrahmanyam, 2017). Παράλληλα με τα ευρήματα για την τηλεόραση, υπάρχουν επίσης στοιχεία ότι τα βίαια διαδραστικά παιχνίδια μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνικότητα ωθώντας τα παιδιά ακόμα και σε επιθετικές συμπεριφορές (Anderson & Subrahmanyam, 2017; Flynn, Richert & Wartella, 2019).

Συμπεράσματα

Ο αντίκτυπος της τηλεόρασης και των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 12-13 ετών είναι ένα σύνθετο και πολύπλευρο ζήτημα που απαιτεί προσεκτική εξέταση και ανάλυση. Τα ευρήματα από την παρούσα εργασία ρίχνουν φως στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι διάφορες μορφές ψηφιακών μέσων στην καθημερινή ζωή των παιδιών στην πρώιμη εφηβεία, υπογραμμίζοντας τη βαθιά αλλαγή στην κατανομή του ελεύθερου χρόνου προς δραστηριότητες που βασίζονται στην οθόνη.

Η εργασία τονίζει πως η κατανάλωση ψηφιακών μέσων ψυχαγωγίας μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις στις γνωστικές ικανότητες. Από τη μια, το ψηφιακό διαδραστικό παιχνίδι, αλλά και η τηλεόραση μπορούν να βελτιώσουν τη μνήμη εργασίας, την εναλλαγή εργασιών, τις δεξιότητες προσοχής, την οπτική επεξεργασία, τις εικονικές και χωρικές δεξιότητες αναπαράστασης, καθώς και δεξιότητες εκτελεστικής λειτουργίας και την οπτική χωρική μνήμη εργασίας (Choi et al., 2020; Gong et al., 2017; Oei & Patterson, 2013; Sauce et al., 2022; Subrahmanyam & Greenfield, 1994; Thorell et al., 2009), Ωστόσο, η υπερβολική κατανάλωση τέτοιου περιεχομένου εγείρει ανησυχίες για τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις του στη γνωστική ανάπτυξη, οδηγώντας σε αυξημένη απόσπαση της προσοχής, μειωμένο έλεγχο προσοχής, μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση και αντικοινωνικότητα (Anderson & Subrahmanyam, 2017; Alho, Moisala & Salmela-Aro, 2022; Cardoso-Leite et al., 2021, 2014).

Το τοπίο των ψηφιακών παιχνιδιών αλλάζει γρήγορα και η εμφάνιση των παιχνιδιών εικονικής πραγματικότητας και επαυξημένης πραγματικότητας θα επηρεάσει περαιτέρω την επίδραση των παιχνιδιών στην ανάπτυξη των παιδιών και στον κόσμο του παιχνιδιού (Fuertes et al., 2017). Ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός στη μείωση της έκθεσης των παιδιών στα ψηφιακά παιχνίδια και την τηλεόραση (Christakis et al., 2013). Οι γονείς μπορούν να θέσουν σαφή όρια για τον χρόνο οθόνης, να προωθήσουν εναλλακτικές δραστηριότητες, όπως το διάβασμα και ο αθλητισμός, να επιλέγουν κατάλληλο περιεχόμενο και να δίνουν το παράδειγμα με τη δική τους σωστή χρήση της τεχνολογίας (Fitzpatrick et al., 2023).

Επίσης, στον τομέα της έρευνας, η ανάπτυξη υβριδικών παρεμβάσεων που συνδυάζουν στοιχεία ψυχαγωγικών βιντεοπαιχνιδιών και γνωστικών ασκήσεων αναμένεται να αναδειχθεί ως μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για τη γνωστική ενίσχυση (Anguera & Gazzaley, 2015). Έτσι, υπογραμμίζεται η ανάγκη και για περαιτέρω ερευνητικές πρωτοβουλίες, για τη διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της κατανάλωσης μέσων ψυχαγωγίας στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο υποδεικνύεται μια συλλογική προσπάθεια αντιμετώπισης των προκλήσεων που θέτει η ψηφιακή εποχή και διασφαλίζεται ότι τα ψηφιακά μέσα λειτουργούν ως ένα εργαλείο για τη θετική γνωστική ανάπτυξη παρά ως ένα εμπόδιο. Τέλος, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την έρευνα για την ανάπτυξη περιεχομένου για νέα ψηφιακά μέσα.

Βιβλιογραφία

Alho, K., Moisala, M., & Salmela-Aro, K. (2022). Effects of media multitasking and video gaming on cognitive functions and their neural bases in adolescents and young adults. *European Psychologist.*

Anderson, M., Faverio, M., & Gottfried, J. (2023). Teens, social media and technology 2023. *Pew Res Cent*.

Anderson, D. R., & Subrahmanyam, K. (2017). Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics, 140*(2), 57-61. doi: 10.1542/peds.2016-1758C

Anderson, D. R., & Kirkorian, H. L. (2015). Media and cognitive development. In R. M. Lerner, L. S. Liben, & U. Mueller (Eds.) *Handbook of child psychology and developmental science (7*th ed., pp. 949–994). Wiley.

Anguera, J. A., & Gazzaley, A. (2015). Video games, cognitive exercises, and the enhancement of cognitive abilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 4,* 160-165.

Baydar, N., Kagitcibasi, C., Kuntay A. C., & Goksen, F. (2008). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(5), 349-360. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.06.005

Cardoso-Leite, P., Buchard, A., Tissieres, I., Mussack, D., & Bavelier, D. (2021). Media use, attention, mental health and academic performance among 8 to 12 year old children. *PloS one, 16*(11), e0259163.

Cardoso-Leitea, P., & Bavelier, D. (2014). Video game play, attention, and learning: how to shape the development of attention and influence learning? *Current Opinion in Neurology, 27*(2), 185–191. doi:10.1097/WCO.0000000000000077

Chaarani, B., Ortigara, J., Yuan, D., Loso, H., Potter, A., & Garavan, H. P. (2022). Association of video gaming with cognitive performance among children. *JAMA network open*, *5*(10), e2235721-e2235721.

Choi, E., Shin, S. H., Ryu, J. K., Jung, K. I., Kim, S. Y., & Park, M. H. (2020). Commercial video games and cognitive functions: video game genres and modulating factors of cognitive enhancement. *Behavioral and Brain Functions, 16,* 1-14.

Christakis, D. A., Garrison, M. M., Herrenkohl, T., Haggerty, K., Rivara, F. P., Zhou, C., Liekweg, K. (2013). Modifying media content for preschool children: a randomized controlled trial. *Pediatrics 131*(3), 431-8. doi: 10.1542/peds.2012-1493

Dewdney, A., & Ride, P. (2013). Interactivity. In *The Digital Media Handbook* (pp. 263-276). Routledge.

Fitzpatrick, C., Binet, M. – A., Cristini, E., Almeida M. L., Begin, M., & Bitencourt Frizzo, G. (2023). Reducing harm and promoting positive media use strategies: new perspectives in understanding the impact of preschooler media use on health and development. *Psicologia: Reflexao e Critica, 36*, 19. https://doi.org/10.1186/s41155-023-00262-2

Flynn, R. M., Richert, R. A., & Wartella, E. (2019). Play in digital world. How interactive games shape the lives of children. *American Journal of Play*, *12*(1), 54-73.

Fuertes, W., Pilaluisa, F., Margarita Zambrano, César Villacís, Hernán Aules, Theofilos Toulkeridis (2017). Intelligent Agents, Voice and Facial Recognition Applied in Videogames in order to Stimulate Cognitive Development of Children – A Case Study of Tictactoe in 3D. *Computing Conference*, London, UK, 1152-1159. https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=8252235

Green, C. S., & Bavelier, D. (2007). Action-video-game experience alters the spatial resolution of vision. *Psychological science, 18*(1), 88-94.

Green, C. S., & Bavelier, D. (2006). Effect of action video games on the spatial distribution of visuospatial attention. Journal of experimental psychology. *Human perception and performance, 32*(6), 1465.

Greenfield, P. M., Brannon, C., & Lohr, D. (1994). Two-dimensional representation of movement through three-dimensional space: The role of video game expertise. *Journal of applied developmental psychology,* 15(1), 87-103.

Gong, D., Ma, W., Gong, J., He, H., Dong, L., Zhang, D. & Yao, D. (2017). Action Video Game Experience Related to Altered Large-Scale White Matter Networks. *Neural Plasticity, 2017*(1), 7543686. https://doi. org/10.1155/2017/7543686

Landhuis, C. E., Poulton, R., Welch, D., & Hancox, R. J. (2007). Does childhood television viewing lead to attention problems in adolescence? Results from a prospective longitudinal study. *Pediatrics, 120*(3), 532-537.

Lau-Zhu, A., Holmes, E. A., Butterfield, S., & Holmes, J. (2017). Selective association between Tetris game play and visuospatial working memory: A preliminary investigation. *Applied Cognitive Psychology, 31*(4), 438-445.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *The development of children*. Gutenberg.

Linerbarger, D. L. (2015). Super Why! To the rescue: Can preschoolers learn early literacy skills from educational television? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 6*(1), 2060-2068

Loudoun, F. M., Boyle, B., Larsson-Lund, M. (2022). Children's experiences of play in digital spaces: A scoping review. *PLoS ONE, 17*(8), e0272630. https://doi.org/10.1371/journal. pone.0272630

Oei, A. C., & Patterson, M. D. (2013). Enhancing cognition with video games: a multiple game training study. *PloS one, 8*(3), e58546.

Palaus, M., Marron, E. M., Viejo-Sobera, R., & Redolar-Ripoll, D. (2017). Neural basis of video gaming: A systematic review. *Frontiers in human neuroscience, 11*, 231323.

Radesky, J., Weeks, H. M., Schaller, A., Robb, M., Mann, S., & Lenhart, A. (2023). Constant companion: A week in the life of a young Person's smartphone use. *San Francisco, CA: Common Sense.* Available online at: *https://www. commonsense-media. org/sites/default/files/research/report/2023-cs-sm artphone-research-report_final-for-web. pdf*.

Reid Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., Hill, D., ... & Swanson, W. S. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, *138*(5).

Rezayi, S., Tehrani-Doost, M., & Shahmoradi, L. (2023). Features and effects of computer-based games on cognitive impairments in children with autism spectrum disorder: an evidence-based systematic literature review. *BMC Psychiatry, 23*, 2. https://doi.org/10.1186/s12888-022-04501-1

Rice, M. L., & Woodsmall, L. (1988). Lessons from Television: Children's Word Learning When Viewing. *Child Development*, *59*(2), 420-429. https://www.jstor.org/stable/1130321

Richert, R. A., Robb, M. B., & Smith, E. I. (2011). Media as Social Partners: The Social Nature of Young Children's Learning from Screen Media. *Child Development*, *82*(1), 82-95. https://www.jstor.org/stable/29782819

Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *PNAS, 102*(41), 14931-14936. https://doi.org/10.1073/pnas.0506897102

Sauce, B., Liebherr, M., Judd, N., & Klingberg, T. (2022). The impact of digital media on children's intelligence while controlling for genetic differences in cognition

and socioeconomic background. *Scientific Reports, 12*(7720), 1-14. https://doi.org/10.1038/s41598-022-11341-2

Soares, P. S. M., de Oliveira, P. D., Wehrmeister, F. C., Menezes, A. M. B., & Gonçalves, H. (2021). Screen time and working memory in adolescents: A longitudinal study. Journal of Psychiatric Research, 137, 266-272.

Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (1994). Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of applied developmental psychology, 15*(1), 13-32.

Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental science, 12*(1), 106-113.

Yazıcı Arıcı, E., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2023). Preschool children's metaphoric perceptions of digital games: A comparison between Regions. *Computers, 12*(7), 138. https://doi.org/10.3390/computers12070138

Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. Current opinion in neurobiology, *17*(2), 251-257.

Wang, L., Li, J., Jia, F., Lian, L., & Li, L. (2024). The development of response and interference inhibition in children: Evidence from serious game training. *Children (Basel), 11*(2), 138. doi: 10.3390/children11020138

Zsolnai, A., & Kasik, L. (2014). Functioning of social skills from middle childhood to early adolescence in Hungary. *The International Journal of Emotional Education, 2*, 54-68

Zuhri, M. N. (2023). Cognitive psychology development in the early adolescence. *Journal of Education on Social Issues, 2*(1), 44-51.

Παρεμβατικά προγράμματα με Exergames και οι επιδράσεις τους σε άτομα με αναπηρία

Στυλιανή Σεκιζλή, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.
Χαρίκλεια Πάτση., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.
Χριστίνα Ευαγγελινού, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.
Κωνσταντίνος Λεμπέσης, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.

Περίληψη

Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά την εκγύμνασή τους, εξαιτίας των περιορισμών σχετικά με την προσβασιμότητα σε χώρους άσκησης, την έλλειψη κινήτρων για ενασχόληση με προγράμματα άσκησης και του καθιστικού τρόπου ζωής. Δεδομένης της μεγάλης σπουδαιότητας που έχει η συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες, ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανασκόπηση βιβλιογραφίας αναφορικά με τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση των ατόμων με αναπηρία με τα exergames. Τα exergames είναι καινοτόμες τεχνολογίες και μπορούν να συμμετέχουν τα άτομα ανεξαρτήτως της φυσικής τους κατάστασης ή το είδος της αναπηρίας τους. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν εννέα μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από το 2013 έως το 2023. Από τα αποτελέσματα των ερευνών φάνηκε ότι η ενασχόληση των ατόμων με αναπηρία με τα exergames έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχική τους υγεία, στις κινητικές και γνωστικές λειτουργίες καθώς και στην παρακίνησή τους να ασχοληθούν με αυτά.

Λέξεις Κλειδιά: Αναπηρία, Φυσική Δραστηριότητα, Ψηφιακά Παιχνίδια, Exergames, Νέες Τεχνολογίες

Intervention programs with Exergames and their effects in Individuals with disabilities

Styliani Sekizli, Physical Education Teacher, SPESS-Serres, AUTH
Charikleia Patsi, Special Teaching Staff, SPESS-Serres, AUTH
Christina Evaggelinou, Professor, SPESS-Serres, AUTH
Konstantinos Lempesis, Physical Education Teacher, SPESS-Serres, AUTH

Abstract

Individuals with disabilities face difficulties regarding their participation in exercise programs due to restrictions on accessibility to exercise facilities, lack of motivation to engage in exercise programs and sedentary lifestyle. Given the importance of their participation in physical activities, the purpose of this study was to review the existing literature regarding the multiple effects of exergames in individuals with disabilities. Exergames are innovative technologies and individuals can participate regardless of their fitness levels or the kind of disability. For this purpose, nine studies that accomplished from 2013 to 2023 were investigated. The results of the studies revealed that individuals with disabilities engagement with exergames had positive effects on their

mental health, on motor and cognitive functions, as well as on their motivation to engage with them.

Key-Words: Disability, Physical Activity, Digital Games, Exergames, New Technologies

Εισαγωγή

Τα οφέλη και τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η ενασχόληση των ατόμων με φυσικές δραστηριότητες (ΦΔ) και με προγράμματα άσκησης, τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική τους υγεία, είναι πλέον αποδεδειγμένα και τεκμηριωμένα και αφορά και τα άτομα με αναπηρία (Warburton, 2019). Στη σύγχρονη εποχή παρατηρείται ότι τα άτομα απέχουν ολοένα και περισσότερο από κάθε μορφής ΦΔ. Αυτό φαίνεται να επιτείνεται με την εισβολή της τεχνολογίας σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής καθώς ο χρόνος που αφιερώνεται στις οθόνες είναι δυσανάλογος με την συμμετοχή σε προγράμματα άσκησης και ΦΔ (Παπουτσή, 2020).

Ωστόσο, εκμεταλλευόμενο το άτομο τις δυνατότητες της τεχνολογίας μπορεί να δραστηριοποιηθεί συνδυάζοντας άσκηση και παιχνίδι μαζί, μέσω των exergames ώστε να αποκομίσει τα περισσότερα δυνατά οφέλη. Τα exergames (exercise and games) αποτελούν ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο πεδίο, διότι λόγω της ελκυστικότητας και των καινοτόμων χαρακτηριστικών τους, προσελκύουν τους χρήστες κάθε ηλικίας και φύλου. Ο συνδυασμός τεχνολογίας και ΦΔ μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στα άτομα με αναπηρία. Είναι γεγονός ότι με τα exergames,τα άτομα με αναπηρία μπορούν να εκγυμναστούν οποιαδήποτε ώρα και σε οποιοδήποτε μέρος έχοντας στη διάθεσή τους κάποιο ψηφιακό μέσο (τηλεόραση, υπολογιστή) και μια φορητή κονσόλα. Τα οφέλη είναι πολλαπλά, όπως η αίσθηση της κίνησης, η βελτίωση της κινητικότητας και της ψυχικής κατάστασης, η απόκτηση της αυτοπεποίθησης αλλά και η κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς μέσα από την ενασχόλησή τους με τα παιχνίδια μπορούν να συνεργαστούν, αλλά και να συναγωνιστούν με άλλα άτομα. Επιπρόσθετα, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες βελτιώνοντας τη ΦΔ (Hernandez, 2013).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την επίδραση και τα οφέλη των παρεμβατικών προγραμμάτων με exergames σε άτομα με αναπηρία.

Μέθοδος

Πραγματοποιήθηκε μια ενδελεχής αναζήτηση και καταγραφή σχετικών δημοσιεύσεων που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία έτη. Τα άρθρα που επιλέχτηκαν θα έπρεπε να είναι δημοσιευμένα σε καθιερωμένες και επιστημονικά αποδεκτές πλατφόρμες (όπως επιστημονικά περιοδικά). Η διαδικασία αναζήτησης των άρθρων ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2023 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2024.

Κριτήρια επιλογής

Τα κριτήρια για την επιλογή των μελετών που διερευνήθηκαν ήταν τρία:

1. Τα άτομα που συμμετείχαν στις μελέτες έπρεπε να είχαν διαγνωστεί με κάποιου είδους αναπηρία.
2. Οι μελέτες να αφορούν την ενασχόλησή τους με τα exergames.
3. Να είναι γραμμένες στα αγγλικά και να ακολουθούν με σαφήνεια την επιστημονική μεθοδολογία.

Επιλεγμένα άρθρα

Τα άρθρα που επιλέχθηκαν αφορούσαν μελέτες με προγράμματα παρέμβασης που βασίστηκαν στην ενασχόληση των ατόμων με αναπηρία με τα exergames, εκτός από μία μελέτη που ήταν ανασκόπηση βιβλιογραφίας.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Τα exergames, τα οποία συνδυάζουν παιχνίδι και άσκηση, είναι αρκετά δημοφιλή και η χρήση τους αυξάνεται ολοένα και περισσότερο, διότι προσφέρουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση και γενικότερα προκαλούν θετικά συναισθήματα. Αποτελούν πρωτοπόρες τεχνολογίες καθώς παρέχουν ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρήστη και της οθόνης. Ο θετικός αντίκτυπος στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης αλλά και της υγείας των ατόμων θεωρείται σημαντικός. Τα exergames δε σχετίζονται μόνο με το παιχνίδι και την άσκηση, αλλά προάγουν και άλλες κινητικές δεξιότητες όπως είναι ο συντονισμός, ο προσανατολισμός, η ισορροπία μέσω των διαφόρων πλατφορμών (Πάτση, 2017). Λόγω της δημοτικότητάς τους και της αυξανόμενης χρήσης, έχουν διεγείρει το ενδιαφέρον των ερευνητών, με αποτέλεσμα να έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες από διάφορους ερευνητές σχετικά με τα οφέλη τους (Vernadakis, 2012).

Στόχος της μελέτης των Suárez και συν. (2021) ήταν η ανασκόπηση των υπαρχόντων επιστημονικών ερευνών σχετικά με τις επιπτώσεις των βιντεοπαιχνιδιών και των exergames στη σωματική και ψυχική κατάσταση των ατόμων με νοητική αναπηρία. Επιλέχτηκαν τυχαία 17 έρευνες. Τα πρωτόκολλα παρέμβασης βασίστηκαν σε βιντεοπαιχνίδια διαφορετικής φύσης, όπως exergames και παιχνίδια που παίζονταν στον υπολογιστή όπως παιχνίδια εξοικείωσης, παιχνίδια εξάσκησης και παιχνίδια γνωστικής λειτουργίας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα exergames συνέβαλαν στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας των ατόμων με αναπηρία. Ειδικότερα, τα βιντεοπαιχνίδια που παίζονταν στον υπολογιστή συνέβαλαν στην καλλιέργεια της γνωστικής λειτουργίας, ενώ τα exergames βελτίωσαν τη ΦΔ και τις κινητικές δεξιότητες.

Οι Perrot και συν. (2021) μελέτησαν τα αποτελέσματα των exergames στη φυσική, λειτουργική και γνωστική ικανότητα σε άτομα με σύνδρομο Down. Το δείγμα αποτέλεσαν 12 άτομα με σύνδρομο Down, άνω των 35 ετών, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία α) στην πειραματική ομάδα που ακολούθησε πρόγραμμα βασισμένο στο Wii και β) στην ομάδα ελέγχου. Για την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το Nintendo Wii, η κύρια ασύρματη κονσόλα με ενσωματωμένους αισθητήρες παρακολούθησης της κίνησης και το Nintendo Wii Balance Board που μοιάζει στο σχήμα με ζυγαριά βάρους σώματος με

επίπεδη ορθογώνια πλατφόρμα. Πραγματοποιήθηκαν τεστ αξιολόγησης της φυσικής, λειτουργικής και γνωστικής ικανότητας όπως το Timed Up and Go test and Timed Up and Down Stairs test (Podsiadlo & Richardson, 1991) και το 30 second chair stand test (Rikli & Jones, 2002). Ασχολήθηκαν ακόμη κατά την πρώτη περίοδο με παιχνίδια του Wii Sports όπως το Tennis και το Bowling. Κατά τη δεύτερη περίοδο ασχολήθηκαν με το Wii Fit Plus με παιχνίδια όπως το Ski Jump και το Hula Hoop. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρξε μεγάλη βελτίωση στη φυσική, γνωστική και λειτουργική ικανότητα των ατόμων της ομάδας παρέμβασης σε αντίθεση με τα άτομα της ομάδας ελέγχου όπου οι διαφορές ήταν μη στατιστικώς σημαντικές.

Στην έρευνα των Lee και Jin (2023), διερευνήθηκε κατά πόσο η ενασχόληση με ένα πρόγραμμα ΦΔ, βασισμένο στην εικονική πραγματικότητα, μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στις κινητικές δεξιότητες των παιδιών με αναπηρία. Στην έρευνα συμμετείχαν 23 παιδιά, ηλικίας 7-12 ετών με νοητική αναπηρία, με σύνδρομο Down και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Επιλέχθηκαν με ορισμένα κριτήρια όπως την ικανότητα βάδισης, την ικανότητα συνεργασίας με τον ερευνητή, τη δυνατότητα να συμμετέχουν τακτικά στο πρόγραμμα παρέμβασης με τους γονείς ή κηδεμόνες και την προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας που βασίζεται στην εικονική πραγματικότητα. Για τις ανάγκες της έρευνας χωρίστηκαν τυχαία στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Για τη μέτρηση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε το Test of Gross Motor Development-Third Edition (Ulrich, 2019). Η πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε για το πρόγραμμα ΦΔ που βασίζεται στην εικονική πραγματικότητα, ήταν η VZFit (McMahon, 2020) η οποία μπορεί να συνδεθεί σε οποιοδήποτε σταθερό ποδήλατο με έναν αισθητήρα ρυθμού στο πεντάλ. Ο κάθε συμμετέχοντας οδήγησε ένα στατικό ποδήλατο σε αυτό το περιβάλλον φορώντας γυαλιά Oculus Quest. Οι συμμετέχοντες ασχολήθηκαν με τα τρία παιχνίδια της επιλογής τους, ανάμεσα στο Thunder Bowl, το Le Tour, το Gate Race και το Race Oval. Η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το ίδιο πρόγραμμα για λιγότερο χρονικό διάστημα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα συνέβαλε στη βελτίωση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων μετακίνησης και δεξιοτήτων με μπάλα σε παιδιά με αναπτυξιακή αναπηρία. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα ανέφεραν ότι προγράμματα ΦΔ βασισμένα σε προγράμματα εικονικής πραγματικότητας σε συνδυασμό με προγράμματα που πραγματοποιούνται σε φυσικό περιβάλλον, θεωρούνται αποτελεσματικότερα ως προς τη βελτίωση αυτών των δεξιοτήτων.

Παρόμοια οι Eckert και συν. (2023) μελέτησαν τα πιθανά κινητικά οφέλη που επιτυγχάνονται στα άνω άκρα μέσω της χρήσης ενός βιντεοπαιχνιδιού. Το δείγμα αποτέλεσαν έξι παιδιά με διαφορετικές κινητικές αναπηρίες, ηλικίας 5-12 ετών που έκαναν φυσικοθεραπεία, σε συνδυασμό με ένα διαμορφωμένο πρόγραμμα exergame, το οποίο βασιζόταν στο σύστημα Blexer. Το παιχνίδι που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη, το Phiby's Adventures, είναι ένα ημι-3D βιντεοπαιχνίδι. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι εξαιτίας του σύντομου χρονικού διαστήματος υπήρξαν ελάχιστες αλλαγές στην κινητική λειτουργία. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πρέπει η ταξινόμηση των παιχνιδιών να γίνεται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, ο οποίος θα κυμαίνεται από

πολύ εύκολο έως πολύ δύσκολο, καθώς αυτό αυξάνει το χρόνο του παιχνιδιού, τη διασκέδαση και κατά συνέπεια και την κινητικότητα.

Επιπρόσθετα οι Rector και συν. (2013) αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού Eyes-Free Yoga για άτομα που είχαν διαταραχές όρασης ή χαμηλά επίπεδα όρασης. Οι συμμετέχοντες ακολούθησαν ένα πρόγραμμα yoga για 45-90 λεπτά και χωρίστηκαν ανάλογα με το εάν είχαν ξανακάνει γιόγκα, εάν είχαν παρακολουθήσει και εάν δεν είχαν ξανακάνει ποτέ. Στο τέλος της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε συνέντευξη σχετική με την εμπειρία τους και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψε ότι απόλαυσαν το παιχνίδι και η επιπλέον ακουστική ανατροφοδότηση τους βοήθησε να κατανοήσουν κάθε στάση σώματος. Συμπερασματικά, φάνηκε ότι το παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τη σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων με χαμηλή όραση ή ολική τύφλωση.

Σε μια άλλη πειραματική έρευνα οι Vernadakis και συν. (2018) μελέτησαν εάν υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε ένα τυπικό μάθημα ΦΔ με ένα μάθημα που βασίζεται στα exergames σε εφήβους με κώφωση. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν τυχαία σε δυο ομάδες εκ των οποίων η μία ακολούθησε ένα παραδοσιακό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και η άλλη ακολούθησε ένα πρόγραμμα με exergames. Για την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το Wii Fit Plus της κονσόλας Nintendo Wii. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι και οι δύο ομάδες δεν παρουσίασαν αξιόλογη βελτίωση. Ωστόσο, οι ερευνητές υποστήριξαν την αποτελεσματικότητα της χρήσης της κονσόλας παιχνιδιών Nintendo Wii σε εφήβους με κώφωση και τη θετική επίδρασή της όσον αφορά τη βελτίωση της ισορροπίας τους.

Οι Syropoulou και συν. (2022) μελέτησαν την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς των Ho και Yee (2017), το οποίο και θεωρείται βασικό όργανο αξιολόγησης της στάσης των παιδιών με ήπια νοητική αναπηρία απέναντι στα exergames. Τα παιδιά εξασκήθηκαν με το Play Station ενώ στο τέλος συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των Ho και Yee(2017). Το ερωτηματολόγιο αυτό εξέταζε την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, την απόλαυση από το παιχνίδι, τη στάση τους απέναντι στα exergames και την πρόθεσή τους να ξαναπαίξουν με αυτά. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την εγκυρότητα της μελέτης των Ho και Yee (2017) σύμφωνα με την οποία τα exergames είναι χρήσιμα και αποτελεσματικά εργαλεία για τη βελτίωση της ΦΔ των ατόμων με αναπηρία. Επιπρόσθετα, από την έρευνα προέκυψε ότι η αυτοεκτίμηση και η απόλαυση από το παιχνίδι είναι βασικοί παράγοντες της στάσης των ατόμων έναντι των exergames και πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω οι επιδράσεις τους σε μελλοντικές έρευνες.

Σε άλλη μελέτη των Patsi και συν. (2016), διερευνήθηκε η επίδραση του exergame Nintendo Wii στην ψυχική κατάσταση και στη διάθεση των ατόμων με σχιζοφρένεια, αλλά και την πρόθεσή τους να συνεχίσουν την ενασχόλησή τους με αυτό ή με κάποιο άθλημα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν πολύ καλή διάθεση και θετική στάση έναντι του exergame καθώς ένιωσαν χαρούμενοι και ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους. Συμπερασματικά οι ερευνητές ανέφεραν ότι τα exergames φαίνεται ότι συμβάλλουν θετικά στην ψυχική

κατάσταση και στη διάθεση των ατόμων με σχιζοφρένεια και πιθανόν προωθούν ένα πιο κινητικά δραστήριο τρόπο ζωής.

Σε άλλη μελέτη των Caro και συν. (2020) ο στόχος ήταν η σύγκριση δύο exergame, του Froggy Bobby και του Kinect Monsters ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην υποστήριξη του οπτικό-κινητικού συντονισμού ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι και τα δύο exergame προκάλεσαν θετικές συναισθηματικές εκφράσεις και παρακίνησαν τους συμμετέχοντες να εκτελέσουν ανεξάρτητες ασκήσεις οπτικό-κινητικού συντονισμού (χωρίς σωματική βοήθεια) στο ίδιο επίπεδο. Ωστόσο, υπήρχε διαφορά στις στοχευμένες κινήσεις των άκρων που εκτελούσαν οι συμμετέχοντες με το exergame που σχεδιάστηκε για άτομα με ΔΑΦ, δηλαδή το Froggy Bobby. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες ήταν πιο αποτελεσματικοί και διασκέδασαν περισσότερο με το Froggy Bobby σε σχέση με το Kinect Monsters. Συμπερασματικά, οι ερευνητές ανέφεραν ότι τα exergames μπορούν να θεωρηθούν ως πιθανά εργαλεία για την υποστήριξη του οπτικό-κινητικού συντονισμού των ατόμων με ΔΑΦ.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι επιδράσεις των παρεμβατικών προγραμμάτων με exergames σε άτομα με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα εάν μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη δημιουργία αισθημάτων ικανοποίησης και να αυξήσουν την πιθανή παρακίνηση ενασχόλησης με αυτά, ενθαρρύνοντας τα άτομα να συμμετέχουν σε διάφορες ΦΔ, βελτιώνοντας κατ' επέκταση τη φυσική τους κατάσταση. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν θετικά συναισθήματα τα οποία συνέβαλαν στην ψυχική τους ευεξία καθώς όλοι τους επέδειξαν ενεργό συμμετοχή με ενθουσιασμό και ευχαρίστηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Patsi και συν. (2016) που μελέτησαν τις επιδράσεις των exergames σε άτομα με σχιζοφρένεια, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση και εξέφρασαν μεγάλη χαρά καθώς παρακινήθηκαν να παίξουν με αυτά και έδειξαν πρόθεση να συνεχίσουν να ασχολούνται με αυτά τα παιχνίδια. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Syropoulou και συν. (2022), οι οποίοι εξέτασαν κατά πόσο τα exergames μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, της απόλαυσης και της θετικής στάσης έναντι αυτών. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Caro και συν. (2020), από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρξαν θετικές αλλαγές καθώς οι συμμετέχοντες εξέφρασαν χαρά και ενθουσιασμό, δείχνοντας πρόθυμοι να ξαναπαίξουν και ότι τα exergames προωθούν τη ΦΔ. Παρόμοια οι Perrot και συν. (2021), κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα σε ό,τι αφορά την ενίσχυση της συναισθηματικής κατάστασης των συμμετεχόντων, αλλά και τη βελτίωση της φυσικής και γνωστικής τους λειτουργίας μέσα από την ενασχόληση των συμμετεχόντων με τα exergames. Επιπλέον, έπειτα από ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε από τους Suarez και συν. (2021) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο τα exergames όσο και τα βιντεοπαιχνίδια συνέβαλαν στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας των ατόμων με αναπηρία και ειδικότερα τα exergames επέφεραν βελτίωση στη ΦΔ και τις κινητικές δεξιότητες τους. Τα ευρήματα της

έρευνας των Lee και Jin (2023) κατέδειξαν ότι προγράμματα ΦΔ βασισμένα σε προγράμματα εικονικής πραγματικότητας σε συνδυασμό με προγράμματα που πραγματοποιούνται σε φυσικό περιβάλλον, θεωρούνται αποτελεσματικότερα ως προς τη βελτίωση αυτών των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών με αναπηρία. Παρόμοια οι Eckert και συν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν πιθανά κινητικά οφέλη που επιτυγχάνονται στα άνω άκρα μέσω της χρήσης των exergames , δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στην ταξινόμηση των παιχνιδιών ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, ο οποίος και αυξάνει το χρόνο του παιχνιδιού και κατά συνέπεια τη διασκέδαση και την κινητικότητα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Vernadakis και συν. (2018) που μελέτησαν τις επιδράσεις των exergames σε εφήβους με κώφωση φάνηκε ότι υπήρχαν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη βελτίωση της ισορροπίας τους. Τέλος, και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Rector και συν. (2013) φάνηκε ότι τα exergames συμβάλλουν στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας των ατόμων με χαμηλή όραση ή ολική τύφλωση.

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση των exergames μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και να συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχικής και σωματικής υγείας των ατόμων με αναπηρία. Η ενασχόλησή τους με αυτά στην καθημερινότητά τους τους δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να ψυχαγωγηθούν με καινοτόμο και ελκυστικό τρόπο, αλλά και να ασκηθούν, βελτιώνοντας έτσι τη φυσική τους κατάσταση. Παράλληλα, τα παιχνίδια αυτά παρέχουν τη δυνατότητα στους χρήστες να κοινωνικοποιηθούν καθώς μέσω αυτών μπορούν να συνεργαστούν και να ανταγωνιστούν με άλλους αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθηση, τη θετική διάθεση και την επιθυμία για ενασχόληση με προγράμματα άσκησης .

Βιβλιογραφία

Caro, K., Martinez-Garcia, A.I. & Kurniawan, S. (2020). A performance comparison between exergames designed for individuals with autism spectrum disorder and commercially-available exergames. *Multimedia Tools and Applications,* 79(45), 33623-33655.

Eckert, M., Domingo Soria, B. & Terroso Gil, N. (2023). Finding Effective Adjustment Levels for Upper Limb Exergames: Focus Group Study with Children with Physical Disabilities*. JMIR Serious Games,* 11, e36110.

Hernandez, H.A., Ye, Z., Graham, T. N., Fehlings, D. & Switzer, L. (2013).Designing action-based exergames for children with cerebral palsy. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1261-1270.

Ho, S.S., Lwin, M.O., Sng, J.R.H. &Yee, A.Z.H. (2017). Escaping through exergames: Presence, enjoyment, and mood experience in predicting children's attitude toward exergames. *Comput Human Behav*, 72, 381–389.

Lee, H.K. & Jin, J. (2023). The effect of a virtual reality exergame on motor skills and physical activity levels of children with a developmental disability. *Research in Developmental Disabilities, 132, 104386.*

McMahon, D.D., Barrio, B., McMahon, A.K., Tutt, K. & Firestone, J. (2020). Virtual reality exercise games for high school students with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 35(2), 87–96.

Παπουτσή, Δ. (2020). *Φυσική δραστηριότητα και γνωστική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αδημοσίευτη Πτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία.

Πάτση, Χ., Αντωνίου, Π. &Υφαντίδου, Γ. (2017). Ψηφιακά Διαδραστικά Παιχνίδια και άτομα με αναπηρία. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 10(1), 37-47.

Patsi, C., Yfantidou, G., Antoniou, P., Gkoraki, V. &Lagiou, K. (2016). Perceptions of people with schizophrenia regarding digital interactive games. *Journal of Physical Education and Sport,* 16, 650-655.

Perrot, A., Maillot, P., Le Foulon, A. &Rebillat, A.S. (2021). Effect of exergaming on physical fitness, functional mobility, and cognitive functioning in adults with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(1), 34-44.

Podsiadlo, D. & Richardson, S. (1991). The timed "Up & Go": a test of basic functional mobility for frail elderly persons. *Journal of American Geriatric Society*, 39(2), 142-8.

Rector, K., Bennett, C.L.& Kientz, J.A. (2013). Eyes-free yoga: an exergame using depth cameras for blind & low vision exercise. *Proceedings of the 15th international acmsigaccess conference on computers and accessibility,* 1-8.

Rikli, R.E. & Jones, C.J. (2002). Functional fitness normative scores for community residing older adults ages 60-94. *Journal of Aging and Physical Activity,* 7, 160-179.

Suárez-Iglesias, D., Martínez-de-Quel, Ó., Marin Moldes, J.R. & Perez, A.C. (2021). Effects of videogaming on the physical, mental health, and cognitive function of people with intellectual disability: a systematic review of randomized controlled trials. *Games for Health Journal*, 10(5), 295-313.

Syropoulou, A., Vernadakis, N., Papastergiou, M. & Kourtessis, T. (2022). The presence, enjoyment, mood experience, attitude and preference towards exergames

scale in children with mild intellectual disability. *Sport Sciences for Health*, 18(1), 203-210.

Warburton, D.E. & Bredin, S.S. (2019). Health benefits of physical activity: A strengths-based approach. *Journal of clinical medicine,* 8(12), 2044.

Ulrich, D. A. (2019). *Examiner's Manual of Test of Gross Motor Development,* 3rd ed. Valkenburg, Patti & Piotrowski, Jessica.(2017). Digital Games.

Vernadakis, N., Gioftsidou, A., Antoniou, P., Ioannidis, D. &Giannousi, M. (2012). The impact of Nintendo Wii to physical education students' balance compared to the traditional approaches. *Computers & Education*, 59(2), 196-205.

Vernadakis, N., Papastergiou, M., Giannousi, M. & Panagiotis, A. (2018). The effect of an exergame-based intervention on balance ability on deaf adolescents. *Sport Science,* 11(1), 36-41.

Χρήση του εργαλείου Τεχνητής Νοημοσύνης Gemini στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Μαρία Δρακοπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06-Π.Ε.02, MA (TESOL & Applied Linguistics), MA(Lexicography)

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των δυνατοτήτων του εργαλείου Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) Gemini της Google για το/τη σύγχρονο εκπαιδευτικό μέσα από την αξιοποίησή του κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές και μαθήτριες της πρώτης και της δευτέρας τάξης του Γενικού Λυκείου στο γνωστικό αντικείμενο της Αγγλικής Γλώσσας κατά το σχολικό έτος 2023-24.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Gemini, σχεδιασμός διδασκαλίας, Αγγλικά

Using the AI tool Gemini in the design of learning activities

Maria Drakopoulou , MA (TESOL & Applied Linguistics), MA(Lexicography),

Abstracts

This work intends to present the benefits of the AI tool Gemini by Google for the contemporary teacher as shown through the implementation of this tool in the design of activities for A and B Senior High School students in the instruction of English as a Foreign Language during the school year 2023-24.

Key-Words: Artificial Intelligence, AI, Gemini, activity design, English

Εισαγωγή: Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ)

Την τελευταία διετία ο όρος Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) έχει εισβάλει στη ζωή μας με μεγάλη σφοδρότητα προκαλώντας έντονη συζήτηση τόσο σε σχέση με τις αμέτρητες δυνατότητες που προσφέρει, όσο και για τα ηθικά ζητήματα που εγείρονται με την ευρεία εξάπλωσή της. Από την παροχή εξατομικευμένων προτάσεων και διαφημίσεων ανάλογα με τις διαδικτυακές μας αναζητήσεις, τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας του ηλεκτρονικού εμπορίου, τις εξατομικευμένες ρυθμίσεις των έξυπνων συσκευών, τη βελτίωση της εμπειρίας των χρηστών συτα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, τα λογισμικά αυτόματης μετάφρασης και τις έξυπνες υποδομές έως τα ευφυή συστήματα ασφαλείας, τα συστήματα ΤΝ που συμβάλλουν στην τήρηση της κυβερνοασφάλειας και τα σύγχρονα επιτεύγματα της υγειονομικής περίθαλψης με τη συνδρομή της μηχανικής μάθησης στην ακρίβεια των διαγνώσεων ανάμεσα σε άλλα.

Στην επιστημονική κοινότητα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την ΤΝ (Kirsh, 1991; Allen, 1998; Hearst and Hirsh, 2000; Brachman, 2006; Nilsson, 2009; Bhatnagar et al., 2018; Monett and Lewis, 2018), γεγονός που προκαλεί σύγχυση στην έρευνα (Wang, 2019) και δυσχεραίνει την οριοθέτηση των εφαρμογών της ΤΝ με

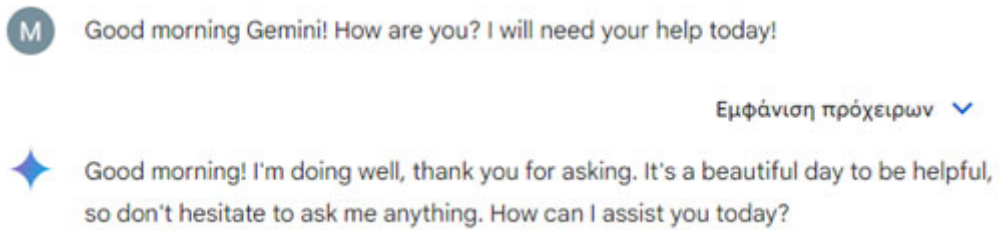
κανόνες δεοντολογίας. Σύμφωνα με τον Patrick Winston (1992), διευθυντή του εργαστηρίου ΤΝ του Πανεπιστημίου MIT, πρωταρχικός σκοπός της είναι «να κάνει τις μηχανές πιο έξυπνες». Η σύνδεση της ΤΝ με την Υπολογιστική Νοημοσύνη, ως κλάδος της πρώτης με πιο πρακτικούς σκοπούς, διαφαίνεται στον ορισμό των Rich & Knight (1990): «Τεχνητή Νοημοσύνη είναι η μελέτη τού πώς να κάνουμε τους υπολογιστές ικανούς να κάνουν πράγματα στα οποία προς το παρόν οι άνθρωποι τα καταφέρνουν καλύτερα». Σε μια προσπάθεια παροχής ενός πληρέστερου ορισμού η Γεωργούλη (2015) καταλήγει στο ότι Τεχνητή Νοημοσύνη είναι η επιστήμη που επιδιώκει να κατασκευάσει μηχανές, οι οποίες, όχι μόνο θα επιδεικνύουν ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά θα μπορούν, επίσης, να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους με τρόπο παρόμοιο με αυτόν των ανθρώπων. Η ΤΝ γίνεται ευρεία γνωστή ως έννοια στους χρήστες κατά την τελευταία διετία (2022-2024), κυρίως, εξαιτίας μιας πρόσφατης εξέλιξης στη μηχανική μάθηση, τα «μεγάλα γλωσσικά μοντέλα» (ΜΓΜ). Παραδείγματα τέτοιων μοντέλων αποτελούν το ChatGPT3 από την OpenAI και το Gemini από την Google ως συστήματα τεχνητής νοημοσύνης με βάση την αρχιτεκτονική Transformer. Ένα ΜΓΜ εκπαιδεύεται με τεράστιες ποσότητες δεδομένων προκειμένου να παράγει δικά του κείμενα. Το αξιοσημείωτο εδώ είναι ότι α) η επικοινωνία χρήστη και μηχανής γίνεται με τη χρήση φυσικής γλώσσας και β) η μηχανή εκπαιδεύεται σε σημαντικό βαθμό με βάση τα δεδομένα που εισάγουν σε αυτήν οι χρήστες.

Η ΤΝ στην Εκπαίδευση

Μέσα σε έναν κόσμο όπου η ΤΝ συνεχώς κερδίζει έδαφος και εισχωρεί σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με το ψήφισμά του της 19ης Μαΐου 2021 σχετικά με την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και τον οπτικοακουστικό τομέα, λαμβάνει υπόψη ανάμεσα σε άλλα ότι «η ΤΝ και οι συναφείς τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας, ιδίως με την παροχή βοήθειας στα εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε να χρησιμοποιούν δίκαια δεδομένα για τη βελτίωση της μορφωτικής ισότητας και ποιότητας, με παράλληλη προώθηση προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καλύτερης πρόσβασης στην εκπαίδευση, και με βελτίωση και αυτοματοποίηση ορισμένων διοικητικών καθηκόντων». Παρά τον όποιο σκεπτικισμό απέναντι στον αρνητικό αντίκτυπο της ΤΝ, παρατηρεί κανείς ότι η εισαγωγή της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα, η οποία όσο πιο οργανωμένα κι έγκαιρα πραγματοποιηθεί, τόσο πιο προετοιμασμένη θα είναι η εκπαιδευτική κοινότητα για τις αλλαγές που η ΤΝ θα φέρει και τόσο λιγότερος θα είναι ο κίνδυνος για μειωμένη ή μη πρόσβαση κάποιων ανθρώπων στα αγαθά της, γεγονός που θα δημιουργούσε μεγαλύτερο κοινωνικό χάσμα. Σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να ερμηνευθούν και οι οδηγίες του νυν Υπουργού Παιδείας κου Πιερρακάκη προς το ΙΕΠ για μετασχηματισμό των συμβατικών προγραμμάτων σπουδών και του εκπαιδευτικού περιεχομένου σε ανοιχτού κώδικα, διαδραστικά ψηφακά περιβάλλοντα, προσπελάσιμα από όλους με ενσωματωμένη Τεχνητή Νοημοσύνη, ώστε οι μαθητές να μην είναι απλοί χρήστες των ψηφιακών τεχνολογιών, να μπορούν να δημιουργούν και να καινοτομούν με την τεχνολογία.

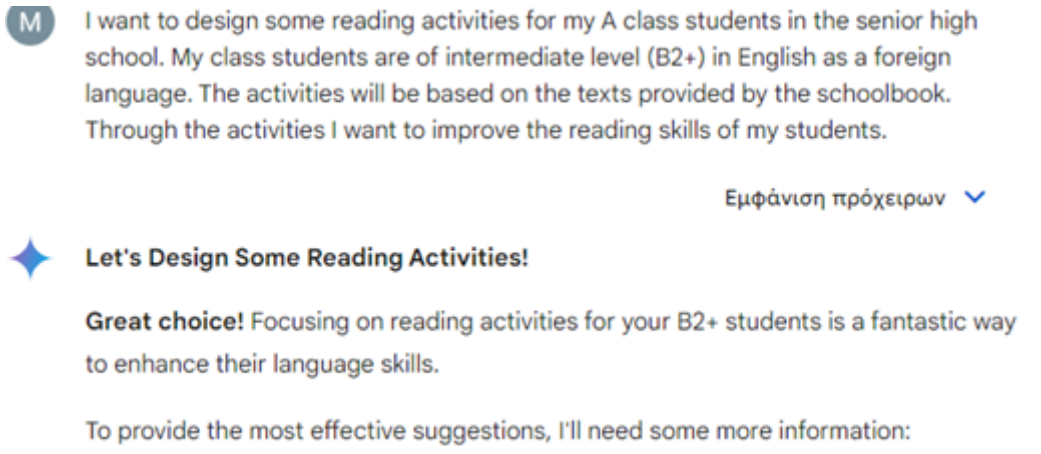
Εφαρμογές της ΤΝ στο σχεδιασμό της διδασκαλίας

Σε αυτήν την ενότητα περιγράφονται οι προσπάθειες αξιοποίησης εργαλείων ΤΝ με σκοπό το σχεδιασμό δραστηριοτήτων για μαθητές/τριες της πρώτης και δυετέρας τάξης του Γενικού Λυκείου στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας κατά το σχολικό έτος 2023-24. Για τη δημιουργία δραστηριοτήτων με βάση κείμενα από τα σχολικά εγειρίδια των αντίστοιχων τάξεων χρησιμοποιήθηκε το Gemini της Google. Σε αυτήν την πειραματική φάση της πρώτης χρήσης ΤΝ από την εκπαιδευτικό προκρίθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο έναντι αντίστοιχων άλλων, όπως για παράδειγμα το ChatGPT, καθώς ήταν πολύ εύκολο στη χρήση του και τα αποτελέσματα ήταν αρκετά πιο εύστοχα σε σχέση με το ChatGPT. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι λειτουργεί αρκετά καλά και στις δυο γλώσσες, Αγγλική και Ελληνική. Όπως προαναφέρθηκε, η επικοινωνία του χρήστη με ένα ΜΓΜ (μεγάλο γλωσσικό μοντέλο), όπως το Gemini ή το ChatGPT, πραγματοποιείται σε φυσική γλώσσα με την εισαγωγή μιας προτροπής (prompt) στο πλαίσιο επικοινωνίας. Στην πρώτη διάδραση με τη μηχανή, ο χρήστης θέτει τους κανόνες που διέπουν την επικοινωνία με τη μηχανή, για παράδειγμα το επίπεδο ευγένειας/απόστασης/φιλικότητας, και η χρήση ενικού ή πλυθυντικού (Εικόνα 1). Η δημιουργία ενός σταθερού πλαισίου επικοινωνίας βοηθάει τη μηχανή στο να ‘μάθει’ το χρήστη και τον τρόπο που αυτός/ή επικοινωνεί, διευκολύνωντας την επικοινωνία και την αποτελεσματικότητα της διάδρασης σε μετέπειτα συνομιλίες.



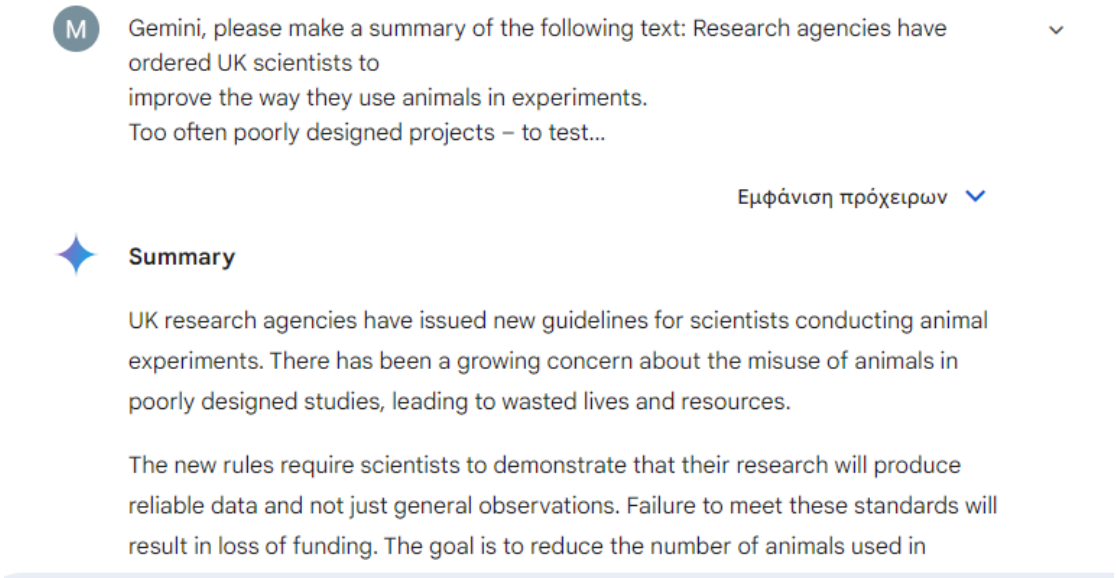
Εικόνα 1

Η προτροπή μπορεί να έχει τη μορφή μιας ερώτησης, ενός κειμένου, ενός κώδικα ή ενός παραδείγματος. Η δημιουργία μιας εύστοχης προτροπής είναι πολύ σημαντική στην αλληλεπίδραση με τη μηχανή, καθώς η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας εξαρτάται από αυτήν. Χρειάζεται να προσδιορίσουμε με τη μέγιστη ακρίβεια το ρόλο της μηχανής και του χρήστη, καθώς και το αντικείμενο/πεδίο σε σχέση με το οποίο ο χρήστης ζητάει βοήθεια. Γενικότερα ο κανόνας είναι: Όσο πιο συγκεκριμένη, λεπτομερής και σαφής η προτροπή, τόσο καλύτερα και τα αποτελέσματα που θα δώσει η μηχανή. Η μηχανή θα ζητήσει διευκρινίσεις, εάν δεν έχει επαρκή στοιχεία, προσπαθώντας να κατανοήσει τί ακριβώς ζητάει ο χρήστης (Εικόνα 2). Αλλά και ο χρήστης χρειάζεται να επαναδιατυπώνει τα ερωτήματα ξανά και ξανά έως ότου λάβει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ίσως χρειάζεται να δώσει περισσότερα στοιχεία, να διευκρίσει κάτι γενικόλογο και ασαφές ή να διατυπώσει το ερώτημα με διαφορετικό τρόπο.



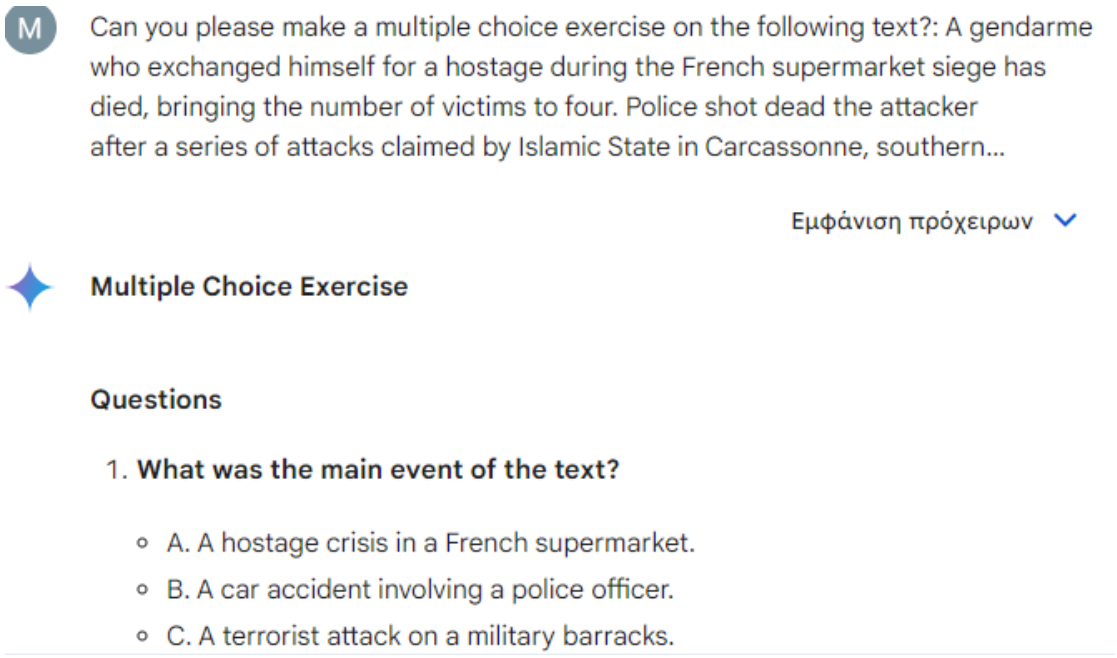
Εικόνα 2

Μια πρώτη απόπειρα δημιουργίας δραστηριοτήτων με τη χρήση του Gemini ήταν η δημιουργία περίληψης κειμένου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η περίληψη ενός νοηματικά δύσκολου κειμένου από το σχολικό εγχειρίδιο (Αγγλικά Α' Λυκείου, Animal Rights, σελ. 49) θα δινόταν στους μαθητές και τις μαθήτριες πριν την επεξεργασία του κειμένου και τις δραστηριότητες κατανόησης, προκειμένου να κατανοήσουν το γενικό νόημα (understanding for gist). Για να δημιουργήσει το Gemini την περίληψη ενός κειμένου, χρειάζεται να εισάγει κανείς στο πλαίσιο επικοινωνίας την ερώτηση-εντολή για τη δημιουργία της περίληψης, καθώς και το ίδιο το κείμενο (Εικόνα 3).



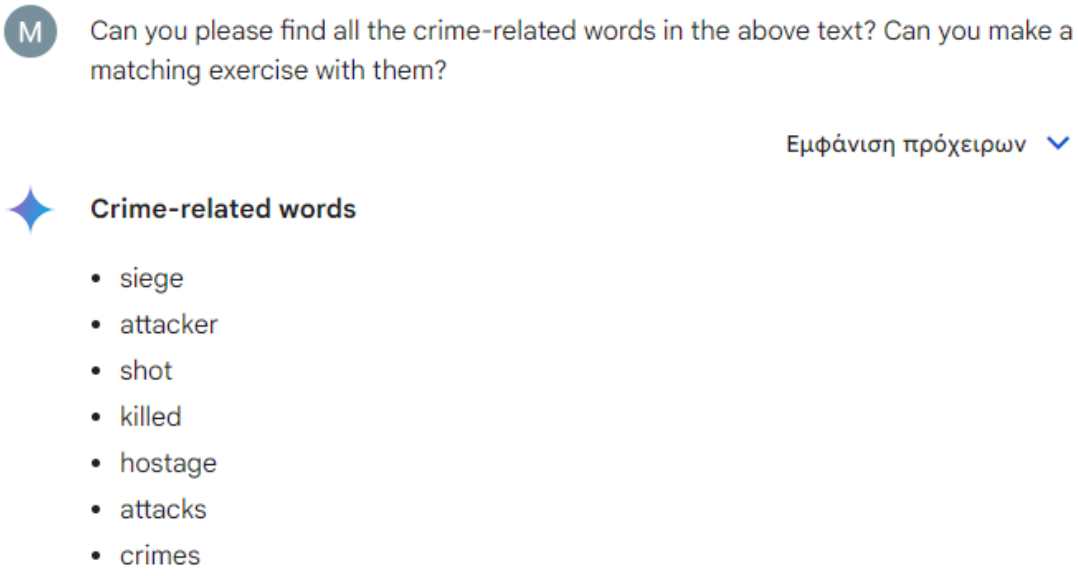
Εικόνα 3

Το εργαλείο μπορεί, επίσης, να δημιουργήσει δραστηριότητες κλειστού τύπου, όπως πολλαπλής επιλογής, αντιστοιχίσης και συμπλήρωσης κενών. Προκειμένου το εργαλείο ΤΝ να δημιουργήσει μια τέτοια δραστηριότητα εισάγουμε στο πλαίσιο επικοινωνίας την εντολή, καθώς και το αντίστοιχο κείμενο (Εικόνα 4, παράδειγμα από Αγγλικά Α Λυκείου, On Duty, σελ. 25).



Εικόνα 4

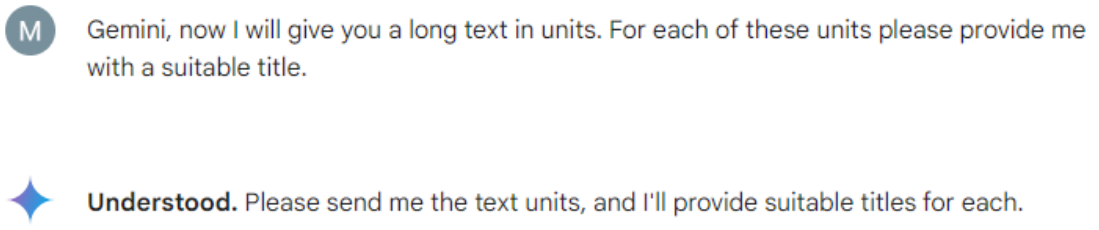
Μια, επίσης, χρήσιμη λειτουργία το εργαλείου είναι η εξαγωγή λίστας με το λεξιλόγιο πεδίου του κειμένου. Αυτήν την λίστα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να την χρησιμοποιήσουν σε ποικίλες δραστηριότητες λεξιλογίου (Εικόνα 5).



Εικόνα 5

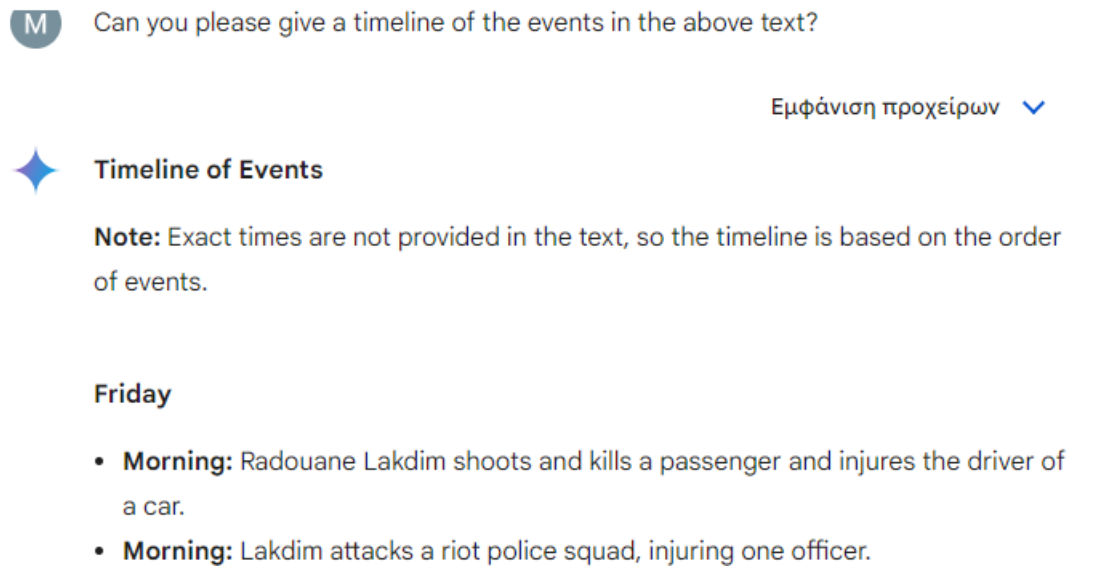
Εισάγοντας ένα κείμενο στο πλαίσιο επικοινωνίας και ζητώντας από τη μηχανή να δημιουργήσει τίτλο για κάθε παράγραφο ή ενότητα του κειμένου, μπορούμε να δημιουργήσουμε δραστηριότητες κατανόησης, όπως αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών ή πολλαπλής επιλογής. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην επεξεργασία μακροσκελών κειμένων, όπως είναι τα περισσότερα κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια των Αγγλικών του Γενικού Λυκείου. Το παράδειγμα της 6ης εικόνας αφορά το κείμενο της δεύτερης

ενότητας *Do we all live in the same world?*(σελ. 19-21) στο σχολικό εγχειρίδιο Αγγλικών Β Λυκείου. Το κείμενο εισάγεται στο εργαλείο Gemini σε ενότητες κατά την κρίση της εκπαιδευτικού μαζί με την εντολή δημιουργίας τίτλου.



Εικόνα 6

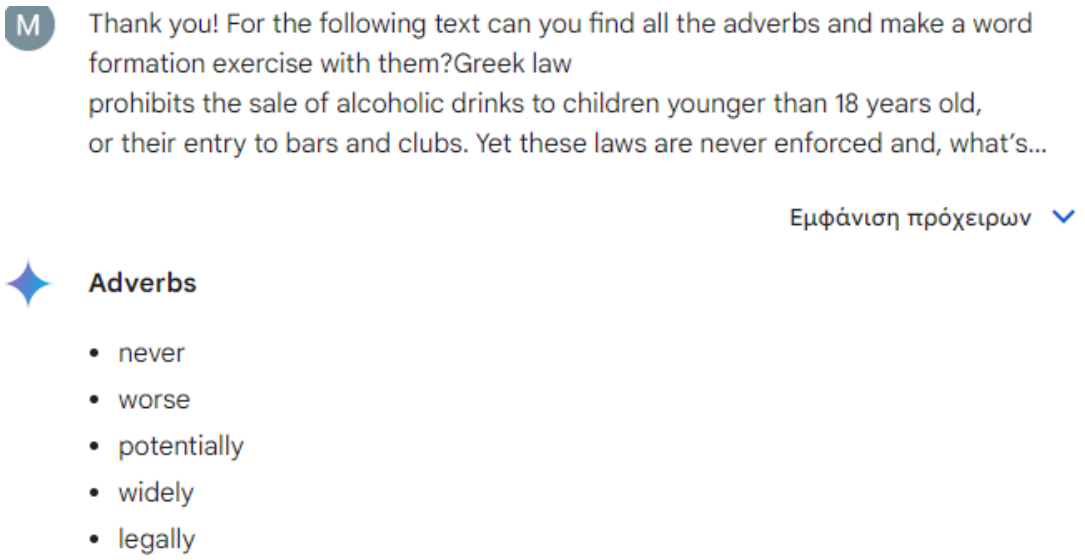
Είναι, επίσης, βοηθητικό για τους μαθητές και τις μαθήτριες να ασχοληθούν με δραστηριότητες που απαιτούν τη χρονολογική τοποθέτηση γεγονότων πάνω σε χρονογραμμή, ιδιαίτερα σε κείμενα με πολλά γεγονότα και πρόσωπα. Το Gemini έχει τη δυνατότητα να εντοπίζει τα βασικά γεγονότα και πρόσωπα, καθώς και τους δευτερεύοντες χαρακτήρες και την αλληλουχία των γεγονότων. Ύστερα, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει αυτά τα στοιχεία σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως τοποθέτηση όλων των γεγονότων πάνω σε χρονογραμμή, συμπλήρωση των γεγονότων που λείπουν στη χρονογραμμή και διήγηση της ιστορίας με βάση τα γεγονότα στη χρονογαμμή ανάμεσα σε άλλες (Εικόνα 7, παράδειγμα από Αγγλικά Α Λυκείου, On Duty, σελ. 25).



Εικόνα 7

Μια ακόμα δυνατότητα του εργαλείου είναι να εντοπίζει γραμματικές κατηγορίες λέξεων, όπως επίθετα, επιρρήματα, ρήματα και ουσιαστικά, ανάλογα με την εντολή που θα του δοθεί. Αυτές οι λίστες λέξεων μπορούν να αξιοποιηθούν σε διάφορες ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής (Εικόνα 8, παράδειγμα από Αγγλικά Β Λυκείου,

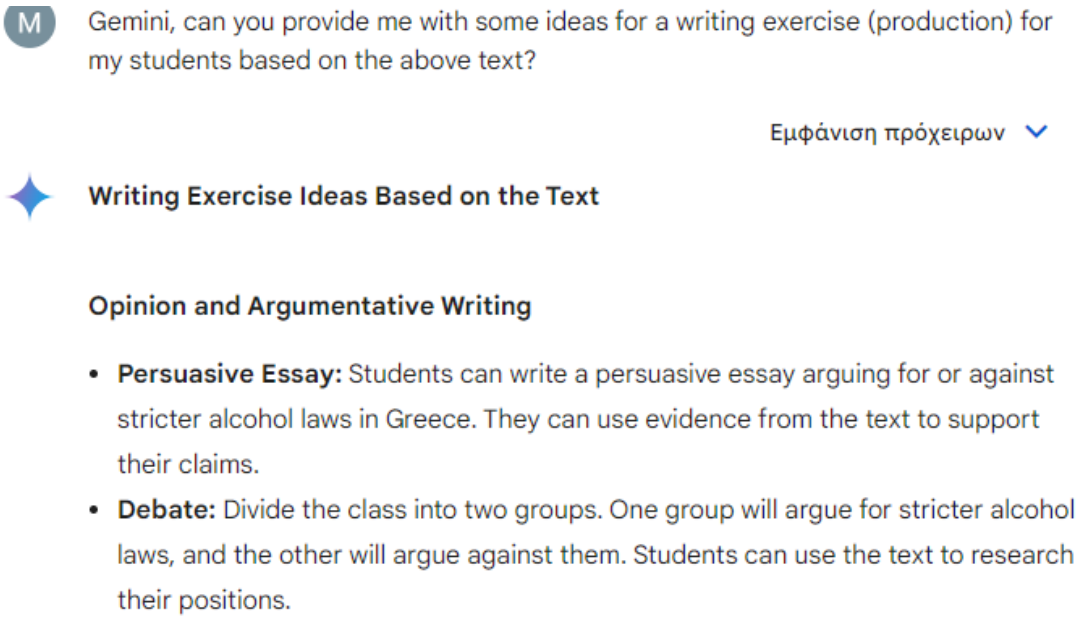
Addictions, σελ. 69-70).



Εικόνα 8

Εκτός από τις δραστηριότητες κλειστού τύπου, μπορεί να ζητήθεί από το Gemini η παραγωγή ασκήσεων ανοικτού τύπου, όπως για παράδειγμα ερωτήσεις κατανόησης, ασκήσεις παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου, ερευνητικές εργασίες, ακόμα και σχέδια μαθημάτων (Εικόνα 9, παράδειγμα από Αγγλικά Β Λυκείου, Addictions, σελ. 69-70).

.



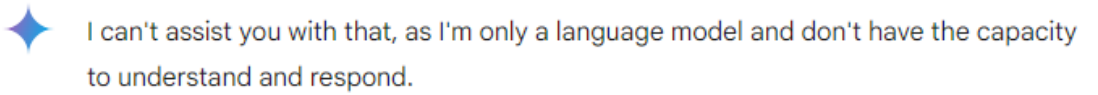
Εικόνα 9

Συμπεράσματα- Επίλογος

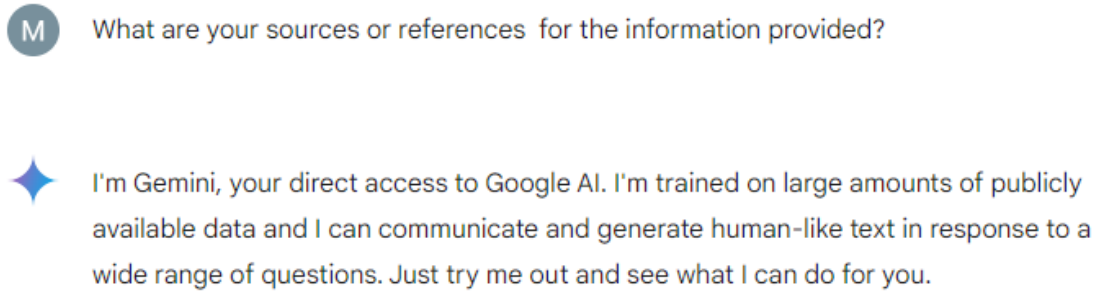
Μετά τη χρήση του εργαλείου Gemini της Google για τη δημιουργία δραστηριοτήτων για μαθητές και μαθήτριες της πρώτης και δευτέρας τάξης ΓΕ.Λ. στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας για μια σχολική χρονιά, συμπεραίνεται ότι το εργαλείο μπορεί να γίνει σημαντικός αρωγός στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών καθώς:

- υπάρχει μεγάλο κέρδος χρόνου στην προετοιμασία του μαθήματος. Το εργαλείο εκτελεί ταχύτατα οδηγίες και δημιουργεί δραστηριότητες, διαδικασία πολύ χρονοβόρα για τον άνθρωπο.
- δίνει ιδέες και προτείνει διαφορετικές δραστηριότητες, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική καθημερινότητα.
- είναι εύκολο στη λειτουργία του, αφού η φυσική γλώσσα είναι το μέσο επικοινωνίας και διάδρασης ανάμεσα στο εργαλείο και το χρήστη, υποστηρίζοντας την Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα.
- μπορεί να αναπροσαρμόζεται, κάνοντας το ίδιο ερωτήσεις στο χρήστη ζητώντας διευκρινίσεις ή ακολουθώντας τις νέες οδηγίες του χρήστη όταν αυτός τις επαναδιατυπώνει.
- δίνει κάθε φορά την επιλογή μέσα από τρεις διαφορτικές απαντήσεις, τις οποίες ο χρήστης μπορεί να δει πατώντας πάνω στο «Εμφάνιση προχείρων».
- είναι δωρεάν στην απλή του λειτουργία.

Εκτός από πλεονεκτήματα, το εργαλείο εμφανίζει και κάποιες αδυναμίες. Οι απαντήσεις μπορεί να περιέχουν λάθη ή να μην είναι διαίτερα ικανοποιητικές. Για αυτόν το λόγο, ο χρήστης θα πρέπει συνεχώς να φιλτράρει τα αποτελέσματα κριτικά αναδιατυπώνοντας τα ερωτήματα, ζητώντας διευκρινίσεις, αλλά και αξιοποιώντας τις δικές του «ανθρώπινες» ικανότητες για σύνθεση/αφαίρεση πληροφοριών και δημιουργικότητα. Σε κάποιες περιπτώσεις, το εργαλείο μπορεί να εκφράσει ακόμα και αμηχανία ή και ανικανότητα απέναντι στην εκτέλεση της οδηγίας (Εικόνα 10). Μια άλλη μεγάλη αδυναμία του εργαλείου είναι το γεγονός ότι δεν μπορεί να παρέχει στον χρήστη τις πηγές για πληροφορίες που του παρέχει ή άλλες φορές παραπέμπει το χρήστη σε πηγές που δεν υπάρχουν, εγείροντας ζητήματα εγκυρότητας και αντικειμενικότητας (Εικόνες 11 και 12).

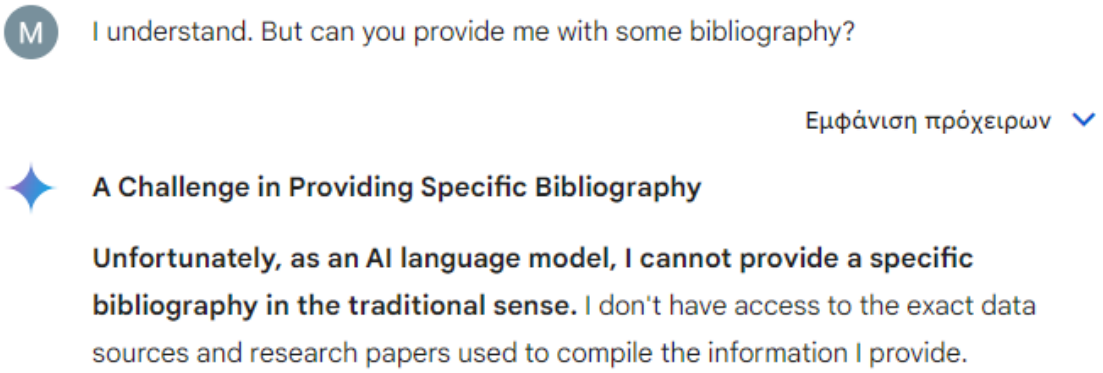


Εικόνα 10



Εικόνα 11

.



Εικόνα 12

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen, J. F. (1998). AI growing up: the changes and opportunities. AI Magazine 19(4):13–23.

Brachman, R. J. (2006). (AA)AI — more than the sum of its parts, 2005 AAAI Presidential Address. AI Magazine 27(4):19–34.

Bhatnagar, S.; Alexandrova, A.; Avin, S.; Cave, S.; Cheke, L.; Crosby, M.; Feyereisl, J.; Halina, M.; Loe, B. S.; hEigeartaigh, S. O.; Martnez-Plumed, F.; Price, H.; Shevlin, H.; Weller, A.; Winfield, ´ A.; and Hernandez-Orallo, J. (2018). *Mapping Intelligence: Requirements and Possibilities.* In Muller, V. C., ed., Philosophy and Theory of Artificial Intelligence 2017. Berlin: Springer. 117– 135.

Hearst, M. A. & Hirsh, H. (2000*).* AI's Greatest Trends and Controversies. IEEE Intelligent Systems 8–17.

Kirsh, D. (1991). Foundations of AI: the big issues. Artificial Intelligence 47:3–30.

Monett, D., and Lewis, C. W. P. (2018). *Getting clarity by defining Artificial*

Intelligence - A Survey. In Muller, V. C., ed., ¨ Philosophy and Theory of Artificial Intelligence 2017. Berlin: Springer. 212–214.

Nilsson, N. J. (2009). *The Quest for Artificial Intelligence: A History of Ideas and Achievements.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, P. (2019). On Defining Artificial Intelligence. Journal of Artificial General Intelligence 10(2) 1-37.

Winston, P.H. (1992). *Artificial Intelligence* (3η έκδοση). Reading, Massachussets: Addison-Wesley. In Georgouli, E. (2015). Techniti Noimosyni- Mia Eisagogiki Prosengisi. Kallipos.

In Greek

Georgouli, E. (2015). Techniti Noimosyni- Mia Eisagogiki Prosengisi. Kallipos.

Evropaiko Koinovoulio (2021). *Psifisma tou Evropaikou Koinovouliou schetika me tin techniti noimosyni stin ekpaidefsi, ton politismo kai ton optikoakoustiko tomea.* Anaktithike apo https://shorturl.at/LhrBt (3/8/24).

Υπολογιστική Όραση-Η Οπτική Δύναμη της Τεχνητής Νοημοσύνης

Ζωγράφου Αντωνία, Εκπαιδευτικός Π.Ε 86, M.Ed Επιστήμες Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει την υπολογιστική όραση και τη σύνδεσή της με την τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ), δίνοντας έμφαση στη σημασία και την εξέλιξή τους. Ξεκινά με μια ιστορική αναδρομή, παρουσιάζοντας πρώιμες προσπάθειες και τεχνολογικά ορόσημα που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της υπολογιστικής όρασης. Στη συνέχεια, αναλύει βασικές τεχνικές όπως η αναγνώριση μοτίβων, η μηχανική μάθηση και η βαθιά μάθηση, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Το άρθρο εστιάζει επίσης στις εφαρμογές της υπολογιστικής όρασης στην εκπαίδευση, όπως η ανάλυση της συμπεριφοράς μαθητών και η αυτοματοποιημένη παρακολούθηση προόδου, τονίζοντας την παιδαγωγική αξία και τα οφέλη που προσφέρει. Παράλληλα, εξετάζονται οι προκλήσεις και περιορισμοί, συμπεριλαμβανομένων των ηθικών ζητημάτων και των τεχνικών δυσκολιών. Τέλος, παρουσιάζονται προβλέψεις για το μέλλον της υπολογιστικής όρασης στην εκπαίδευση, με προτάσεις για την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις-Κλειδιά: Υπολογιστική Όραση, Τεχνητή Νοημοσύνη, εκπαίδευση, βαθιά μάθηση, τεχνολογία.

Computer Vision - The Visual Power of Artificial Intelligence

Zografou Antonia, M.Ed in Educational Sciences

Abstracts

The article explores computer vision and its connection to artificial intelligence (AI), emphasizing their importance and evolution. It begins with a historical overview, highlighting early efforts and technological milestones that contributed to the development of computer vision. The article then delves into fundamental techniques such as pattern recognition, machine learning, and deep learning, as well as the tools utilized in the field. Additionally, it focuses on the applications of computer vision in education, such as analyzing student behavior and automated progress tracking, underscoring the pedagogical value and benefits it offers. Alongside, it addresses the challenges and limitations, including ethical issues and technical difficulties. Finally, the article presents predictions for the future of computer vision in education, offering suggestions for its integration into educational policy.

Key-Words: Computer Vision, Artificial Intelligence, Education, Deep Learning, Technology.

Εισαγωγή

Η υπολογιστική όραση είναι ένα πεδίο της επιστήμης των υπολογιστών που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη τεχνολογιών και αλγορίθμων που επιτρέπουν στους υπολογιστές να "βλέπουν" και να κατανοούν το οπτικό περιβάλλον, με τρόπο παρόμοιο με τον ανθρώπινο. Αυτή η τεχνολογία επιτρέπει στους υπολογιστές να επεξεργάζονται και να αναλύουν εικόνες και βίντεο, αναγνωρίζοντας αντικείμενα, πρόσωπα, κείμενα και άλλες οπτικές πληροφορίες.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) έχει γνωρίσει ραγδαία ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, με σημαντικές προόδους σε τομείς όπως η μηχανική μάθηση και η βαθιά μάθηση (deep learning). Η εξέλιξη της ΤΝ έχει επηρεάσει διάφορους τομείς, από την ιατρική και την αυτοκίνηση μέχρι την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία. Η δυνατότητα των μηχανών να μαθαίνουν και να βελτιώνονται μέσω δεδομένων και εμπειριών έχει ανοίξει νέους ορίζοντες για την ανάπτυξη έξυπνων συστημάτων που μπορούν να υποκαταστήσουν ή να υποβοηθήσουν την ανθρώπινη εργασία σε διάφορα πεδία.

Η υπολογιστική όραση αποτελεί μία από τις πιο συναρπαστικές εφαρμογές της ΤΝ. Η σχέση μεταξύ των δύο είναι αμοιβαία ενισχυτική: η υπολογιστική όραση αξιοποιεί τις προηγμένες τεχνικές της ΤΝ για την επεξεργασία και την ανάλυση οπτικών δεδομένων, ενώ η ΤΝ ωφελείται από τα δεδομένα και τις προκλήσεις που παρέχει η υπολογιστική όραση, οδηγώντας σε περαιτέρω καινοτομίες και βελτιώσεις (Samuel-Okon & Abejide, 2024). Η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών στην καθημερινή μας ζωή και ειδικότερα στην εκπαίδευση δημιουργεί νέες δυνατότητες και προοπτικές, αναβαθμίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και εμπλουτίζοντας την εμπειρία μάθησης.

Ιστορική Αναδρομή

Η υπολογιστική όραση ως επιστημονικό πεδίο ξεκίνησε τις πρώτες της προσπάθειες στη δεκαετία του 1960 (Marr, 1982). Οι αρχικές έρευνες επικεντρώθηκαν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι υπολογιστές θα μπορούσαν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν οπτικές πληροφορίες από τον κόσμο γύρω τους **(**Haralick & Shapiro, 1992). Η ανάπτυξη απλών αλγορίθμων για την αναγνώριση βασικών σχημάτων και αντικειμένων αποτέλεσε την αρχή αυτού του συναρπαστικού τομέα. Ένα από τα πρώτα σημαντικά έργα ήταν το "Σχέδιο Σαίξπηρ", το οποίο προσπαθούσε να κατανοήσει και να περιγράψει τα περιεχόμενα μιας σκηνής από μια απλή εικόνα (Marr, 1982).

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών που ακολούθησαν, η υπολογιστική όραση γνώρισε πολλές σημαντικές εξελίξεις. Στη δεκαετία του 1970 και του 1980, η έρευνα επικεντρώθηκε σε πιο προηγμένα θέματα, όπως η τμηματοποίηση εικόνας, η ανίχνευση άκρων και η αναγνώριση προτύπων. Η ανάπτυξη του αλγορίθμου Canny για την ανίχνευση άκρων το 1986 αποτέλεσε ένα σημαντικό ορόσημο, καθιστώντας τον έναν από τους πιο διαδεδομένους αλγορίθμους στον τομέα της υπολογιστικής όρασης (Marr, 1982).

Στη δεκαετία του 1990, η υπολογιστική όραση έκανε σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της τρισδιάστατης αναπαράστασης και της κατανόησης της κίνησης **(**Haralick & Shapiro, 1992)**.** Η εισαγωγή των δικτύων νευρώνων και των τεχνικών μηχανικής μάθησης έδωσε νέα πνοή στις έρευνες, επιτρέποντας την ανάπτυξη πιο προηγμένων και ακριβών αλγορίθμων.

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας των υπολογιστών και η αυξημένη διαθέσιμη υπολογιστική ισχύς έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην πρόοδο της υπολογιστικής όρασης. Οι σύγχρονοι υπολογιστές είναι ικανοί να επεξεργάζονται τεράστιες ποσότητες δεδομένων σε πραγματικό χρόνο, κάτι που ήταν αδιανόητο τις προηγούμενες δεκαετίες.

Επιπλέον, οι εξελίξεις στη μηχανική μάθηση και στη βαθιά μάθηση έχουν αναδιαμορφώσει το πεδίο της υπολογιστικής όρασης. Τα συστήματα βαθιάς μάθησης, όπως τα συνελικτικά νευρωνικά δίκτυα (CNNs), έχουν επιτρέψει την ανάπτυξη εξαιρετικά ακριβών μοντέλων για την αναγνώριση εικόνων, την ανίχνευση αντικειμένων και άλλες εφαρμογές υπολογιστικής όρασης (Zhu et all, 2019)**.**

Τεχνολογία και Μέθοδοι

Η υπολογιστική όραση αποτελεί έναν από τους πιο δυναμικά αναπτυσσόμενους τομείς της τεχνητής νοημοσύνης, αξιοποιώντας ποικίλες τεχνολογίες και μεθόδους για την κατανόηση και ανάλυση οπτικών δεδομένων (Samuel-Okon & Abejide, 2024). Στο πλαίσιο αυτό, βασικές τεχνικές και αλγόριθμοι έχουν εξελιχθεί για να επιτρέπουν στους υπολογιστές να "βλέπουν" και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους.

Βασικές Τεχνικές και Αλγόριθμοι στην Υπολογιστική Όραση

Αναγνώριση Μοτίβων: Η αναγνώριση μοτίβων αποτελεί θεμελιώδη τεχνική στην υπολογιστική όραση, επιτρέποντας την ανίχνευση και ταξινόμηση αντικειμένων μέσα σε εικόνες ή βίντεο. Μέσω αλγορίθμων όπως οι αλγόριθμοι πλησιέστερου γείτονα (nearest neighbor) και τα υποστηρικτικά διανύσματα (support vector machines), οι υπολογιστές μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν μοτίβα και να τα διαχωρίζουν σε διάφορες κατηγορίες (Szeliski, 2022).

Μηχανική Μάθηση και Βαθιά Μάθηση (Deep Learning): Η μηχανική μάθηση και ειδικότερα η βαθιά μάθηση έχουν φέρει επανάσταση στην υπολογιστική όραση. Τα συνελικτικά νευρωνικά δίκτυα (Convolutional Neural Networks - CNNs) είναι ένα παράδειγμα τεχνικής βαθιάς μάθησης που χρησιμοποιείται ευρέως για την ανάλυση εικόνων και βίντεο. Αυτά τα δίκτυα αποτελούνται από πολλαπλά επίπεδα (layers) που επιτρέπουν την εξαγωγή και την ανάλυση χαρακτηριστικών από εικόνες σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης (Szeliski, 2022). Έτσι, οι υπολογιστές μπορούν να αναγνωρίζουν πολύπλοκα μοτίβα και αντικείμενα με υψηλή ακρίβεια.

Εργαλεία και Λογισμικά που Χρησιμοποιούνται

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή της υπολογιστικής όρασης απαιτεί τη χρήση εξειδικευμένων εργαλείων και λογισμικών. Ορισμένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία περιλαμβάνουν (Bengio et all, 2021):

- OpenCV: Ένα ανοιχτού κώδικα εργαλείο που παρέχει πλήθος βιβλιοθηκών για την επεξεργασία εικόνας και την ανάπτυξη εφαρμογών υπολογιστικής όρασης.

-TensorFlow και PyTorch: Δημοφιλείς πλατφόρμες βαθιάς μάθησης που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη νευρωνικών δικτύων, συμπεριλαμβανομένων των CNNs.

- Keras: Ένα υψηλού επιπέδου API για την ανάπτυξη και εκπαίδευση μοντέλων βαθιάς μάθησης, το οποίο χρησιμοποιεί backend όπως το TensorFlow και το Theano.

-MATLAB: Ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάλυση δεδομένων, την ανάπτυξη αλγορίθμων και την μοντελοποίηση, που διαθέτει επίσης βιβλιοθήκες για την επεξεργασία εικόνας και την υπολογιστική όραση.

Η συνεχής εξέλιξη των εργαλείων και των μεθόδων στην υπολογιστική όραση ανοίγει νέους ορίζοντες και εφαρμογές, καθιστώντας την ένα αναπόσπαστο κομμάτι της τεχνητής νοημοσύνης και της σύγχρονης τεχνολογίας.

Εφαρμογές στην Εκπαίδευση της υπολογιστικής Όρασης

Η υπολογιστική όραση ανοίγει νέους δρόμους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εμπειρίας μάθησης. Μέσω της ανάλυσης οπτικών δεδομένων, προσφέρει καινοτόμες λύσεις για την παρακολούθηση και την υποστήριξη της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών.

Η υπολογιστική όραση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Μέσω καμερών και αλγορίθμων ανάλυσης βίντεο, οι δάσκαλοι μπορούν να παρακολουθούν τη συμμετοχή των μαθητών, την προσοχή και την αλληλεπίδρασή τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αυτή η τεχνολογία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα πότε οι μαθητές είναι απορροφημένοι ή όταν χρειάζονται βοήθεια, παρέχοντας τη δυνατότητα για πιο στοχευμένες παρεμβάσεις (Liao et all, 2022).

Η υπολογιστική όραση μπορεί επίσης να διευκολύνει την αυτοματοποιημένη παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Samuel-Okon & Abejide, 2024). Μέσω της ανάλυσης γραπτών εργασιών, τεστ και άλλων δραστηριοτήτων, οι αλγόριθμοι μπορούν να αξιολογούν την απόδοση των μαθητών και να εντοπίζουν περιοχές που χρειάζονται βελτίωση. Αυτή η προσέγγιση μειώνει τον χρόνο που απαιτείται για την αξιολόγηση και επιτρέπει στους δασκάλους να επικεντρώνονται στην υποστήριξη των μαθητών.

Εφαρμογές σε Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Προσομοιώσεις

Η υπολογιστική όραση ενσωματώνεται όλο και περισσότερο σε εκπαιδευτικά παιχνίδια και προσομοιώσεις, προσφέροντας διαδραστικές και καθηλωτικές εμπειρίες μάθησης. Μέσω της ανίχνευσης κίνησης και της αναγνώρισης προσώπων, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να προσαρμόζουν τη δυσκολία και το περιεχόμενο με βάση τις αντιδράσεις και την απόδοση των μαθητών.

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που χρησιμοποιούν υπολογιστική όραση μπορούν να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές, βοηθώντας τους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους σε πραγματικό χρόνο. Αυτή η τεχνολογία καθιστά τα παιχνίδια πιο διαδραστικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Στις προσομοιώσεις, η υπολογιστική όραση επιτρέπει τη δημιουργία ρεαλιστικών περιβαλλόντων όπου οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν σε πρακτικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, σε ιατρικές προσομοιώσεις, η υπολογιστική όραση μπορεί να ανιχνεύει και να αξιολογεί τις κινήσεις των μαθητών, προσφέροντας ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των τεχνικών τους.

Η ενσωμάτωση της υπολογιστικής όρασης στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει την εμπειρία μάθησης, καθιστώντας την πιο εξατομικευμένη, διαδραστική και αποτελεσματική (Liao et all, 2022)..

Παιδαγωγική Αξία

Η υπολογιστική όραση, με την ικανότητά της να αναλύει και να ερμηνεύει οπτικά δεδομένα, προσφέρει σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση προάγει την εξατομικευμένη μάθηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω αναλυτικών δεδομένων, ενώ τα παραδείγματα επιτυχημένων εφαρμογών σε σχολεία και πανεπιστήμια αναδεικνύουν την πρακτική της αξία.

Οφέλη για την Εκπαιδευτική Διαδικασία

Ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη της υπολογιστικής όρασης είναι η δυνατότητα που παρέχει για εξατομικευμένη μάθηση. Η τεχνολογία μπορεί να αναγνωρίζει και να αναλύει τις ατομικές ανάγκες και τον τρόπο μάθησης κάθε μαθητή. Μέσω της συνεχούς παρακολούθησης των αντιδράσεων και της συμμετοχής των μαθητών, οι δάσκαλοι μπορούν να προσαρμόζουν το υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις προσωπικές τους απαιτήσεις, βελτιώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Η υπολογιστική όραση μπορεί να συλλέγει και να αναλύει δεδομένα από την τάξη, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες πληροφορίες για τη διδασκαλία τους. Για παράδειγμα, η ανάλυση βίντεο μπορεί να αποκαλύψει ποιες μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικές, ποια σημεία των μαθημάτων προκαλούν δυσκολίες στους μαθη-

τές και πώς διαχειρίζονται το χρόνο τους. Αυτά τα δεδομένα επιτρέπουν στους δασκάλους να κάνουν ενημερωμένες αποφάσεις και να βελτιώσουν συνεχώς τη διδακτική τους προσέγγιση.

Παραδείγματα Επιτυχημένων Εφαρμογών σε Σχολεία και Πανεπιστήμια

Σε διάφορα σχολεία, η υπολογιστική όραση χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση της συμμετοχής και της προόδου των μαθητών. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση καμερών στην τάξη για την ανάλυση της προσοχής και της συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι δάσκαλοι μπορούν να λαμβάνουν αναφορές για το πότε οι μαθητές είναι πιο αφοσιωμένοι και πότε χάνουν το ενδιαφέρον τους, επιτρέποντάς τους να προσαρμόζουν την παράδοση του μαθήματος ανάλογα.

Στα πανεπιστήμια, η υπολογιστική όραση έχει εφαρμοστεί σε ερευνητικά προγράμματα για την ανάλυση της συμπεριφοράς των φοιτητών και την αξιολόγηση των πρακτικών εργασιών. Σε εργαστήρια, για παράδειγμα, η τεχνολογία χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση των κινήσεων των φοιτητών κατά την εκτέλεση πειραμάτων, προσφέροντας ανατροφοδότηση και συμβουλές για τη βελτίωση των τεχνικών τους. Επιπλέον, η ανάλυση βίντεο από διαλέξεις επιτρέπει στους καθηγητές να κατανοούν πώς οι φοιτητές αντιδρούν στις διδασκαλίες τους και να προσαρμόζουν τις μεθόδους τους για καλύτερα αποτελέσματα.

Η υπολογιστική όραση, λοιπόν, προσφέρει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη, από την προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης έως τη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω αναλυτικών δεδομένων (Liao et all, 2022**)**, ενώ οι επιτυχημένες εφαρμογές της σε εκπαιδευτικά ιδρύματα υπογραμμίζουν τη δυναμική της στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προκλήσεις και Περιορισμοί

Παρά τα πολυάριθμα οφέλη της, η υπολογιστική όραση αντιμετωπίζει επίσης σημαντικές προκλήσεις και περιορισμούς. Αυτά κυμαίνονται από ηθικά ζητήματα και προστασία δεδομένων μέχρι τεχνικές προκλήσεις και την αντιμετώπιση ανισοτήτων στην πρόσβαση στην τεχνολογία.

Η υπολογιστική όραση εμπλέκει τη συλλογή και ανάλυση μεγάλων ποσοτήτων οπτικών δεδομένων, τα οποία συχνά περιέχουν προσωπικές πληροφορίες. Αυτό εγείρει σοβαρά ηθικά ζητήματα σχετικά με την ιδιωτικότητα και την προστασία των δεδομένων. Υπάρχει ο κίνδυνος κατάχρησης ή μη εξουσιοδοτημένης πρόσβασης σε ευαίσθητες πληροφορίες, που μπορεί να οδηγήσει σε παραβιάσεις της ιδιωτικής ζωής των ατόμων. Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι ανησυχίες, είναι απαραίτητη η εφαρμογή αυστηρών κανονισμών και πολιτικών προστασίας δεδομένων, καθώς και η διασφάλιση της διαφάνειας στη χρήση των τεχνολογιών υπολογιστικής όρασης.

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή της υπολογιστικής όρασης συνοδεύονται από διάφορες τεχνικές προκλήσεις. Η ακρίβεια των αλγορίθμων μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες όπως η ποιότητα των δεδομένων εισόδου, οι αλλαγές στον φωτισμό, οι γωνίες λήψης και οι παραμορφώσεις των εικόνων. Επιπλέον, η ανάπτυξη και η συντήρηση συστημάτων υπολογιστικής όρασης απαιτούν σημαντικούς πόρους, όπως υψηλής απόδοσης υλικό και προηγμένα λογισμικά. Αυτές οι τεχνικές προκλήσεις απαιτούν συνεχή έρευνα και καινοτομία για να βελτιωθεί η απόδοση και η αξιοπιστία των συστημάτων.

Μια άλλη σημαντική πρόκληση είναι η ανισότητα στην πρόσβαση στην τεχνολογία υπολογιστικής όρασης. Υπάρχουν γεωγραφικές, οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες που επηρεάζουν την ικανότητα διαφορετικών κοινοτήτων να επωφεληθούν από αυτήν την τεχνολογία (Alvarado & Waite, 2020). Οι απομακρυσμένες ή οικονομικά ασθενέστερες περιοχές ενδέχεται να μην έχουν την υποδομή ή τους πόρους για να υιοθετήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις τεχνολογίες υπολογιστικής όρασης. Η αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων απαιτεί στοχευμένες πολιτικές και επενδύσεις για τη διασφάλιση της δίκαιης και ισότιμης πρόσβασης στην τεχνολογία για όλους.

Συνοψίζοντας, ενώ η υπολογιστική όραση προσφέρει πολλές υποσχέσεις για την εκπαίδευση και άλλους τομείς, η επίλυση των ηθικών ζητημάτων, των τεχνικών προκλήσεων και των ανισοτήτων πρόσβασης είναι κρίσιμη για την επιτυχημένη και δίκαιη ενσωμάτωσή της στην κοινωνία.

Το Μέλλον της Υπολογιστικής Όρασης στην Εκπαίδευση

Προβλέψεις για Μελλοντικές Εξελίξεις

Η υπολογιστική όραση αναμένεται να συνεχίσει την ραγδαία ανάπτυξή της, με ολοένα και περισσότερες καινοτομίες να ενσωματώνονται στην εκπαίδευση. Στο άμεσο μέλλον, προβλέπεται ότι οι τεχνολογίες αυτές θα γίνουν πιο προσιτές και προσαρμόσιμες, επιτρέποντας την ευρύτερη χρήση τους σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια. Αναμένονται επίσης σημαντικές βελτιώσεις στην ακρίβεια και την αποδοτικότητα των αλγορίθμων, διευρύνοντας τις δυνατότητες εφαρμογών όπως η ανάλυση συμπεριφοράς μαθητών και η αυτοματοποιημένη παρακολούθηση προόδου (Pereira & Gonçalves, 2023). Επιπλέον, οι εξελίξεις στην τεχνητή νοημοσύνη θα ενισχύσουν περαιτέρω την ικανότητα της υπολογιστικής όρασης να παρέχει εξατομικευμένη μάθηση και υποστήριξη.

Προτάσεις για την Ενσωμάτωση της Υπολογιστικής Όρασης στην Εκπαιδευτική Πολιτική

Για την επιτυχή ενσωμάτωση της υπολογιστικής όρασης στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη σαφών εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών. Σύμφωνα με τους Huang & Chen (2023) οι εκπαιδευτικές αρχές πρέπει να:

1. **Επενδύσουν σε Υποδομές**: Εξασφαλίζοντας ότι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και τις τεχνολογίες για την εφαρμογή συστημάτων υπολογιστικής όρασης.

2. **Εκπαιδεύσουν Εκπαιδευτικούς**: Παρέχοντας συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν και να ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες στην διδασκαλία τους.

3. **Αναπτύξουν Κανονιστικό Πλαίσιο**: Δημιουργώντας κανονισμούς για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και τη διασφάλιση της ηθικής χρήσης της τεχνολογίας.

4. **Προωθήσουν την Ισότιμη Πρόσβαση**: Υλοποιώντας πολιτικές που διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, έχουν ίση πρόσβαση στις τεχνολογίες υπολογιστικής όρασης.

Ρόλος της Εκπαιδευτικής Κοινότητας στη Διαμόρφωση του Μέλλοντος

Η εκπαιδευτική κοινότητα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος της υπολογιστικής όρασης στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί υπάλληλοι, οι μαθητές και οι γονείς πρέπει να συνεργαστούν για να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες της τεχνολογίας **(**Huang & Chen, 2023). Συγκεκριμένα οι Pereira & Gonçalves (2023) υποστηρίζουν ότι χρειάζεται:**:**

1. **Συνεργασία και Ανταλλαγή Ιδεών**: Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τεχνολογικών εταιρειών και ερευνητικών κέντρων μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμες λύσεις και βέλτιστες πρακτικές.

2. **Εμπλοκή των Μαθητών**: Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη χρήση και ανάπτυξη τεχνολογιών υπολογιστικής όρασης, βοηθώντας στην προσαρμογή τους στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

3. **Διαρκής Αξιολόγηση**: Η συνεχής αξιολόγηση των εφαρμογών υπολογιστικής όρασης μπορεί να βοηθήσει στην ταυτοποίηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, βελτιώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητά τους.

Με αυτές τις στρατηγικές και τη συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων, η υπολογιστική όραση μπορεί να γίνει ένα ισχυρό εργαλείο που θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και θα προετοιμάσει καλύτερα τους μαθητές για το μέλλον.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα ανασκόπηση της υπολογιστικής όρασης και της σημασίας της στην εκπαίδευση, εξετάσαμε τους βασικούς τομείς που αφορούν την ανάπτυξη και εφαρμογή αυτής της τεχνολογίας. Αρχικά, αναλύσαμε την τεχνολογία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην υπολογιστική όραση, όπως η αναγνώριση μοτίβων και η βαθιά μάθηση. Στη συνέχεια, εμβαθύναμε στις εφαρμογές της στην εκπαιδευτική διαδικασία, επισημαίνοντας την ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσω της ανάλυσης συμπεριφοράς μαθητών και της αυτοματοποιημένης παρακολούθησης της προόδου. Επιπλέον, αναγνωρίσαμε τα οφέλη της υπολογιστικής όρασης στην εκπαιδευτική

διαδικασία, όπως η εξατομικευμένη μάθηση και η βελτίωση της διδασκαλίας μέσω αναλυτικών δεδομένων, και παραθέσαμε παραδείγματα επιτυχημένων εφαρμογών σε σχολεία και πανεπιστήμια.

Η σημασία της υπολογιστικής όρασης στην εκπαίδευση δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Αυτή η τεχνολογία προσφέρει επαναστατικές δυνατότητες για την παρακολούθηση και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, κάνοντάς την πιο εξατομικευμένη και αποδοτική. Μέσω των εργαλείων και μεθόδων της υπολογιστικής όρασης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτούν βαθύτερες γνώσεις για την απόδοση και τις ανάγκες των μαθητών τους, επιτρέποντας μια πιο στοχευμένη και αποτελεσματική διδασκαλία.

Ωστόσο, είναι αναγκαία η συνεχής έρευνα και συνεργασία για την περαιτέρω εξέλιξη και βελτίωση της υπολογιστικής όρασης στην εκπαίδευση. Η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών και η επίλυση των προκλήσεων που συνδέονται με ηθικά ζητήματα, προστασία δεδομένων και ανισότητες πρόσβασης απαιτούν τη συνεχή συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, ερευνητών και τεχνολόγων. Ενθαρρύνουμε την κοινότητα να προχωρήσει σε περαιτέρω μελέτες και συνεργασίες για την αξιοποίηση πλήρως της υπολογιστικής όρασης και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alvarado, L., & Waite, C. (2020). "Bridging the Digital Divide: A Critical Perspective on Access to Computer Vision Technologies." *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 18(4), 517-533.

Bengio, Y., Lecun, Y., & Hinton, G. (2021). "Deep Learning for AI." *Communications of the ACM*, 64(7), 58-65.

Haralick, R. M., & Shapiro, L. G. (1992). *Computer and Robot Vision*. Addison-Wesley.

Huang, Y., & Chen, H. (2023). "Vision-Based AI in Education: Looking Ahead to 2030." *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33(1), 45-63.

Liao, Q., Zhang, Y., & Liu, X. (2022). "Augmented Reality in Education: The Role of Computer Vision." *Journal of Visual Languages and Computing*, 64, 101076.

Marr, D. (1982). *Vision: A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*. W. H. Freeman and Company.

Pereira, L., & Gonçalves, M. (2023). "Computer Vision in Education: Potential Future Applications and Ethical Challenges." *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100032.

Samuel-Okon, A. D., & Abejide, O. O. (2024). Bridging the digital divide: Exploring the role of artificial intelligence and automation in enhancing connectivity in developing nations. *Journal of Engineering Research and Reports*, 26(6), 165-177.

Szeliski, R. (2022). *Computer Vision: Algorithms and Applications* (2nd Edition). Springer.

Zhu, Y., Zhao, C., Yang, H., Zhao, X., & Yan, J. (2019). "Object Detection with Deep Learning: A Review." *IEEE Transactions on Neural Networks and Learning Systems*, 30(11), 3212-3232.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στην πράξη: Μια πρόταση διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας ως πρώτης στο Γυμνάσιο

Εύη Ψηλού, Φιλόλογος, Μ.Ed Επιστήμες της Αγωγής

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κέκια Αιμιλία-Μέλλω, PhD Γλωσσική Εκπαίδευση, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 1ου Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Κ. Μακεδονίας, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου,

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η διερεύνηση των πολυγραμματισμών, όπως εισήχθησαν από ομάδα επιστημόνων του Νέου Λονδίνου, ως θεωρητικό πλαίσιο και ως παιδαγωγική. Η εμφάνισή τους, απότοκο των ραγδαίων κοινωνικοπολιτισμικών εξελίξεων, των σύγχρονων πολυφωνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών και της αυξανόμενης εισόδου των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα, συμπλήρωσε γόνιμα τον γραμματισμό δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εξοικείωση των διδασκομένων με ποικίλα, πολυτροπικά κειμενικά είδη που αναπτύσσονται στο σύγχρονο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Βάσει των τεσσάρων σταδίων της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και αξιοποιώντας το δοθέν πολυτροπικό κείμενο, θα επιχειρηθεί διδακτική πρόταση για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στη Γ' Γυμνασίου και θα αποτιμηθούν τα οφέλη προς τους/τις μαθητές/-τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς αντίστοιχα.

Λέξεις-Κλειδιά: γραμματισμός, παιδαγωγική πολυγραμματισμών, κριτική γλωσσική/σημειωτική επίγνωση, σχολική εκπαίδευση

The pedagogy of multiliteracies in practice: A proposal for teaching the Greek language as first language in High School

Evi Psilou, Philologist, M.Ed Educational Sciences

Supervising Professor: Kekia Emilia-Mello, PhD Language Education, Coordinator of Educational Project PE70 of the 1st Regional Center for Educational Planning of K. Macedonia, Hellenic Open University

Abstract

In this article, an investigation of multiliteracies is attempted through a literature review, as introduced by a group of scientists from New London, both as a theoretical framework and as a pedagogy. Their emergence is a result of rapid sociocultural developments, modern polyphonic and multicultural societies, and the increasing integration of new technologies into daily life. Multiliteracies have fruitfully complemented literacy by placing particular emphasis on familiarizing learners with various multimodal text types which are developed in the contemporary and constantly changing

sociocultural environment. Based on the four stages of multiliteracies pedagogy and utilizing the given multimodal text, a teaching proposal will be attempted for the Modern Greek language course in the 3rd High School, and the benefits to students and educators will be respectively assessed.

Key-words: literacy, multiliteracies pedagogy, critical linguistic/semiotic awareness, school education

Εισαγωγή

Η δεκαετία του 1990 έδωσε ένα πιο κριτικό και κοινωνιοκεντρικό πρόσημο στη γλωσσοδιδακτική. Η επικοινωνιακή προσέγγιση που κυριάρχησε νωρίτερα και βασιζόταν στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας δεν εγκαταλείφθηκε. Οι γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις που αναδύθηκαν, του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και των πολυγραμματισμών, την νοηματοδότησαν κοινωνικά και κριτικά (Chatzisavvidis, 2013: 345).

Στο παρόν άρθρο θα αναδειχθεί η σημασία των πολυγραμματισμών και της παιδαγωγικής τους. Στην πρώτη ενότητα θα προσεγγιστεί ο γραμματισμός και θα παρουσιαστούν η μετάβαση στους πολυγραμματισμούς και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Στη δεύτερη ενότητα, βάσει των τεσσάρων διδακτικών πρακτικών της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, θα διατυπωθεί μια γλωσσοδιδακτική πρόταση, αξιοποιώντας την αφίσα για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου 2020. Θα παρουσιαστούν τα οφέλη της εφαρμογής της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών για μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς. Την εργασία θα ολοκληρώσουν τα συμπεράσματα.

Οι πολυγραμματισμοί και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικές πρακτικές

Γραμματισμός (literacy)

Ο στόχος του γραμματισμού (literacy) στις σύγχρονες κοινωνίες δεν αφορά αυστηρά στη γνώση ανάγνωσης και γραφής και στην κατανόηση ενός κειμένου ταυτόχρονα με την εκμάθηση μιας τεχνικής, γραμματικής μεταγλώσσας· είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ικανότητα των πολιτών να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, να παράγουν και να κατανοούν προφορικά, γραπτά, ηλεκτρονικά και πολυτροπικά κείμενα, προϊόντα των σύγχρονων επικοινωνιακών περιστάσεων (Tsakona, 2013). Οι απαραίτητες αυτές δεξιότητες δεν είναι σταθερές και συγκεκριμένες. Διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία και ιστορική στιγμή, δεδομένου ότι διαφοροποιούνται και οι συνιστώσες επικοινωνίας (Mitsikopoulou, 2001).

Η παιδαγωγική του γραμματισμού προέκυψε από τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις και από επανανοηματοδοτήσεις που επήλθαν από τον γραμματισμό ως όρο. Επιδιώκει τη σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες. Κυρίαρχο ρόλο έχουν τα κείμενα, τα οποία τίθενται υπό

διαπραγμάτευση, ενδιαφέρουν τους μαθητές, νοηματοδοτούνται από αυτούς και εγείρουν την κριτική τους σκέψη, προωθώντας την ενεργητική μάθηση. Η αντίληψη για τη γλώσσα ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα -και όχι ως στατικό και αποπλαισιωμένο βάσει γραμματικοσυντακτικής δομής και λεξιλογίου- που η αποτελεσματικότητά της προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας θεμελιώνει την παιδαγωγική του γραμματισμού (Chatzisavvidis, 2007).

Η Mitsikopoulou (2001) εκτιμά πως άρρηκτα συνδεδεμένες με τον γραμματισμό είναι ο κοινωνικός γραμματισμός και ο κριτικός. Ο κοινωνικός υπογραμμίζει την ανάγκη κατανόησης των κοινωνικών συνιστωσών που καθορίζουν και διαμορφώνουν τα ποικίλα κείμενα που δέχεται ο δέκτης. Ο κριτικός γραμματισμός [ΚΓ] αναφέρεται στην απόκτηση δεξιοτήτων ενδελεχούς και κριτικής ανάγνωσης, κατανόησης και ερμηνείας προφορικών και γραπτών κειμένων, ώστε τα υποκείμενα να μπορούν να αμφισβητούν τα κυρίαρχα κοινωνικά δεδομένα και να δρουν έτσι, ώστε να μετασχηματίζουν τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές με γνώμονα την ισοτιμία (Chatzisavvidis, 2013: 316). Ακολουθεί, δηλαδή, τις επιταγές της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, μιας κριτικής σύλληψης που επιδιώκει την εκμάθηση της χρήσης του λόγου της χειραφέτησης, του λόγου που προτάσσει την ισότιμη αντιμετώπιση των συμμετεχόντων και συμβάλλει στην απελευθέρωσή τους από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων. Η κριτική γλωσσική επίγνωση εξοικειώνει τους μαθητές να προσεγγίζουν κριτικά τα μηνύματα που προσλαμβάνουν ή παράγουν και να αποκτήσουν ενεργό ρόλο ως χειραφετημένοι πολίτες (Boutoulousi, 2001). Μολονότι υπογραμμίζεται η επίτευξη κοινωνικών στόχων όπως και στον λειτουργικό γραμματισμό, ο ΚΓ διαφέρει, αντιμετωπίζοντάς τους κριτικά ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mitsikopoulou, 2001). Η κριτική γλωσσική επίγνωση εξελίχθηκε και υιοθετήθηκε από τους πολυγραμματισμούς (Chatzisavvidis, 2013: 331).

Μεταβαίνοντας στους πολυγραμματισμούς

Οι πολυγραμματισμοί ως προσέγγιση αναδύονται από καθοριστικές αλλαγές που επιφέρουν οι πολυφωνικές και γλωσσικά πολύμορφες σύγχρονες κοινωνίες, η εμφάνιση αποκλινουσών ενδογλωσσικών παραλλαγών και η έντονη παρουσία των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας (Kalantzis & Cope, 2001). Θεμελιώνονται στην αρχή ότι οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής (Chatzisavvidis, 2007). Στοχεύουν στην πρόσθετη κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών μέσα από δεξιότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων, κειμενικών ειδών που συγκροτούνται συνδυαζόμενα από ποικιλία μέσων, πολιτισμικών πηγών και γλωσσικών κωδίκων εντός των πολυπολιτισμικών σύγχρονων κοινωνιών (Archakis, 2020: 40). Μέσω της συνεχούς επαφής με τα κειμενικά είδη, οι διδασκόμενοι θα αποκτήσουν μια κριτική μεταγλώσσα, με απώτερο σκοπό να μιλούν και να αντιλαμβάνονται την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη που ενέχουν τα κείμενα (Kalantzis & Cope, 2001). Οι πολυγραμματισμοί διευρύνουν και συμπληρώνουν τον γραμματισμό, καθώς επιδιώκουν να καταστήσουν δυνατή διδακτικά την προσέγγιση

του σύγχρονου περιβάλλοντος και ιδίως των διαφορετικών ειδών λόγου μέσω των οποίων αυτό εκφράζεται (Fterniati, 2010).

Οι ραγδαίες αυτές αλλαγές δεν άφησαν ανεπηρέαστη την παιδαγωγική. Βάση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών αποτελεί η αντίληψη ότι η ανθρώπινη γνώση δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνία, γενική και αφηρημένη, αλλά ενσωματωμένη σε κοινωνικά, πολιτιστικά και υλικά πλαίσια. Παράλληλα, εκτιμάται πως η ανθρώπινη γνώση αναπτύσσεται αρχικά μέσω συνεργατικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο μιας κοινότητας ανθρώπων διαφορετικών δεξιοτήτων, που ενώνονται και εμπλέκονται σε κοινές πρακτικές για έναν συγκεκριμένο τομέα γνώσης (New London Group, 1996). Οι μαθητές και οι δάσκαλοι νοούνται ως ενεργά μέλη κοινωνικών αλλαγών, συνεργάζονται βάσει ισοτιμίας και αυτονομίας και αποτελούν συν-σχεδιαστές και παράγοντες κοινωνικών και εκπαιδευτικών και αλλαγών (Kekia, 2023).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών ως θεωρητικό πλαίσιο διέπεται από τέσσερις αρχές: την τοποθετημένη πρακτική (situated practice), την ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction), την κριτική πλαισίωση (critical framing) και τη μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice) (Chatzisavvidis, 2013: 296). Σε αυτές μπορεί να βασίζεται η διδασκαλία για την επίτευξη της εμβύθισης των μαθητών σε κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού, της εξαγωγής νοήματος και της διαμόρφωσης κριτικής στάσης προς αυτές (Chatzisavvidis, 2007). Γι' αυτό οι διάφορες διδακτικές προτάσεις των πολυγραμματισμών διατηρούν μεν τις αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, αλλά υιοθετούν και άλλες, συμπληρωματικές, όπως η προσέγγιση των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων, η στόχευση της διδασκαλίας στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν τους/τις μαθητές/τριες να κινηθούν στη μελλοντική ζωή τους ενεργά και συνειδητά και η έμφαση στην εμβύθισή τους στην κοινωνική τους εμπειρία και κατασκευή του νοήματος βάσει αυτής (Chatzisavvidis, 2010· Chatzisavvidis, 2013: 296). Παρακάτω εξηγούνται τα τέσσερα σημεία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001· Tsakona, 2012).

- Τοποθετημένη πρακτική: Βασίζεται στις πολυσχιδείς εμπειρίες των μαθητών/-τριών σχετικά με το υπό μελέτη αντικείμενο. Συλλέγονται κείμενα από την καθημερινότητα και την εμπειρία τους και δίνονται πληροφορίες σχετικά με τη χρήση, την προέλευση και τους συμμετέχοντες στην παραγωγή και την επεξεργασία τους.
- Ανοιχτή διδασκαλία: Ενέχει τη συστηματική και αναλυτική κατανόηση. Οι διδάσκοντες είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσουν σαφή και κατανοητή γλώσσα, ώστε να γίνει επεξεργασία των γλωσσικών στοιχείων που βοηθούν την οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων και με ποιον τρόπο.
- Κριτική πλαισίωση: Ο εκπαιδευτικός αποστασιοποιείται, στεκόμενος κριτικά, από το πολιτισμικό του περιβάλλον. Μαζί με τους/τις μαθητές/-τριες επεξεργάζεται τις στάσεις και τις αξιολογήσεις που προβάλλονται από τα κείμενα και τους στόχους που εξυπηρετούν στο πλαίσιο του περιβάλλοντος που παράγονται και κατανοούνται.

- Μετασχηματισμένη πρακτική: Οι μαθητές/-τριες καλούνται να μετασχηματίσουν τη γνώση που απέκτησαν σε νέα περιβάλλοντα αναλόγως των δικών τους σκοπών και προτεραιοτήτων.

Οι τέσσερις πρακτικές δε συνιστούν γραμμική διαδικασία, αλλά σχετίζονται μεταξύ τους, μπορούν να εμφανιστούν ταυτόχρονα ή να αλληλεπικαλύπτονται (New London Group, 1996). Επίσης, δεδομένης της πολυμορφίας και διαφορετικότητας των μαθητών, κάθε όψη αντιστοιχεί σε βασικές παιδαγωγικές θεωρίες. Ειδικότερα, η τοποθετημένη πρακτική αντιστοιχεί στην προοδευτική παιδαγωγική, η ανοιχτή διδασκαλία στην παραδοσιακή παιδαγωγική, η κριτική πλαισίωση στην κριτική παιδαγωγική και η μετασχηματισμένη πρακτική στην εφαρμοσμένη παιδαγωγική. Αυτά που επιδιώκονται είναι η υιοθέτηση ενός ρεπερτορίου από τους/τις εκπαιδευτικούς, ο καθορισμός στόχων για κάθε μαθητή και η μετατόπιση από τη μια πρακτική στην άλλη, ώστε να εξασφαλίζουν την εμπλοκή όλων των εκπαιδευόμενων (Kalantzis & Cope, 2019).

Εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών του γραμματισμού: Διδάσκοντας το μάθημα της γλώσσας ως πρώτης σε εφήβους

Διδακτική πρόταση

- Εισαγωγή

Η παρούσα πρόταση αφορά στον σχολικό γραμματισμό. Ο σχεδιασμός της γλωσσοδιδακτικής ακολουθεί την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, με σκοπό τον κριτικό γραμματισμό. Στο πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής σε μαθητές/-τριες της Γ’ Γυμνασίου αστικής περιοχής, θα προσεγγιστούν τα πολυτροπικά κείμενα. Μέσω της συστηματικής μελέτης των πολυτροπικών κειμένων οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες συνειδητοποιούν τη μεταξύ τους επικοινωνία και διευκολύνονται στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση γίνεται ουσιαστικότερη (Chontolidou, 1999).

- Σκοπός και στόχοι

Με το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο επιχειρείται να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/-τριες με πολυτροπικά κείμενα, να κατανοήσουν τη λειτουργία τους ως κοινωνικές πράξεις και να μάθουν να δημιουργούν νέα οι ίδιοι, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να δρουν κριτικά και μετασχηματιστικά στα σύγχρονα πολυτροπικά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκονται. Επιμέρους στόχοι είναι να:

- ✓ Επεξεργάζονται πολυτροπικά κείμενα.
- ✓ Αναγνωρίζουν τη σημειολογική λειτουργία της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα και το αποτέλεσμά της.
- ✓ Ερμηνεύουν τον ρόλο των γλωσσικών, υφολογικών και κειμενικών επιλογών στην κατασκευή και προβολή στάσεων, απόψεων, ιδεολογιών.

- ✓ Εντοπίζουν λανθάνοντα μηνύματα και ιδεολογικά στοιχεία στη μορφή και στο νόημα του κειμένου.
- ✓ Μετασχηματίζουν τα πολυτροπικά κείμενα σε μονοτροπικά, επισημαίνοντας τις επιδράσεις της μετατροπής στην κατασκευή του νοήματος.
- ✓ Αποτιμούν την αποτελεσματικότητα των κειμένων.
- ✓ Αξιολογούν τα κείμενα συγκριτικά.

Ως προς τη χρήση ΤΠΕ οι μαθητές/-τριες να:

- ✓ Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών.
- ✓ Χρησιμοποιούν προγράμματα κατασκευής αφίσας (templates google docs).

- Περιεχόμενο

Τίτλος του διδακτικού σεναρίου είναι η «Πείνα για λέξεις». Θα αξιοποιηθεί η αφίσα για τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Παιδικού Βιβλίου του 2020, όπως φιλοτεχνήθηκε από τον Σλοβένο εικονογράφο Damijan Stepančič, στο πλαίσιο της 2ης ενότητας της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου «Γλώσσα-Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου».



Εικόνα 1: «Πείνα για Λέξεις», Damijan Stepančič

- Διδακτική μεθοδολογία

Ως διδακτική μεθοδολογία θα ακολουθηθεί η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και τα τέσσερα στάδια με τα οποία πραγματώνεται (Kekia, 2023).

Τοποθετημένη Πρακτική

Προβάλλεται η αφίσα για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου σε προτζέκτορα. Οι μαθητές/-τριες ερωτώνται αν έχουν δει ξανά αφίσα ίδιου ή παρόμοιου θέματος και πού συνηθώς συναντώνται τέτοιου είδους κείμενα. Συζητείται ποιος έφτιαξε το κείμενο και σε ποιους απευθύνεται. Σημαντικό είναι, επίσης, να κατανοηθεί αν οι ίδιοι έχουν φτιάξει κάποια αφίσα και για ποιον σκοπό.

Ανοιχτή Διδασκαλία

Σε αυτό το σημείο επιχειρείται η νοηματοδότηση στοιχείων του κειμένου με τη χρήση θεωρίας. Επιλέγεται να αποκρυφθεί το γραπτό τμήμα και να εστιάσουμε την προσοχή μας στην εικόνα. Ζητείται από τους μαθητές/-τριες να σχολιάσουν την εικόνα, τα χρώματά της και τα σύμβολα που χρησιμοποιεί. Έπειτα, αποκαλύπτεται το γραπτό μέρος και αποκρύπτεται η εικόνα. Παρατηρείται γιατί έχουν τοποθετηθεί οι λέξεις κεντρικά, γιατί έχουν χρησιμοποιηθεί ξενόγλωσσες αποδόσεις της λέξης «βιβλίο» και τι γραμματοσειρά έχουν. Για να αποκτήσει νόημα η επεξεργασία του γραπτού λόγου, προτείνεται η πλοήγηση στο διαδίκτυο και η χρήση του google translate, ώστε οι μαθητές/-τριες να ακούσουν την προφορά των ξενόγλωσσων αποδόσεων για τη λέξη «βιβλίο». Κατόπιν, παρουσιάζεται συνολικά το θέμα και ο σκοπός της. Τέλος, τίθεται το ερώτημα της συνάφειας της εικόνας με τον τίτλο της «Πείνα για λέξεις».

Κριτική πλαισίωση

Γίνεται συζήτηση για τον σκοπό του εικονογράφου και τις επιδιώξεις του ως προς τους αποδέκτες του κειμένου. Γίνεται συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για το τι επιτυγχάνεται με τη χρήση ξενόγλωσσων αποδόσεων. Πετυχαίνει η αφίσα τον στόχο της; Γιατί; Ποιος ο ρόλος της τέχνης στη μετάδοση του μηνύματος; Θα μπορούσαν να πείσουν ανθρώπους/ παιδιά που δε διαβάζουν βιβλία; Πώς θα ήταν ο κόσμος χωρίς το βιβλίο; Τι αντίκτυπο έχουν οι νέες τεχνολογίες στην ανάγνωση λογοτεχνίας;

Μετασχηματισμένη πρακτική

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/-τριες θα γίνουν δημιουργοί νέων κειμένων. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Η πρώτη ομάδα καλείται να δημιουργήσει συνεργατικά μια νέα ψηφιακή αφίσα με τίτλο «Χωρίς το βιβλίο», αξιοποιώντας δωρεάν διαδικτυακά εργαλεία κατασκευής αφισών όπως το google docs. Η δεύτερη ομάδα καλείται να δημιουργήσει συνεργατικά ένα κείμενο περίπου 200 λέξεων με τον ίδιο τίτλο.

- Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική διαδικασία και μέσο άντλησης πληροφοριών για την αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας, των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και του προγράμματος της τάξης. Δε συνιστά ελεγκτικό μέσο για τη διαπίστωση κατοχής γνώσεων των μαθητών/-τριών αλλά στοχεύει στη διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικής χρήσης των γνώσεων αυτών σε νέες καταστάσεις (Paidagogiko Institouto, 2011).

Σε αυτόν τον προσανατολισμό, προτείνονται ως διαδικασίες αξιολόγησης η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών και η αξιολόγηση σχεδίων εργασίας. Με τη συστηματική παρατήρηση, οι διδάσκοντες/διδάσκουσες της ενότητας μπορούν να συλλέξουν στοιχεία σχετικά με τις δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών/-τριών και των εμποδίων που παρακωλύουν ίσως την εκμάθηση της γλώσσας. Επιπλέον, μπορεί να αφορά και στις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών. Η αξιολόγηση μέσω σχεδίων εργασίας παρέχει ευκαιρίες στον/στην εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει την πορεία μάθησης που ακολουθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες και ταυτόχρονα να αξιολογήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσουν μέσα σε καθημερινές αυθεντικές καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων (ό.π.: 2011).

Τα οφέλη της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους/-ες

Η εφαρμογή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών μπορεί να ωφελήσει τους/τις εκπαιδευτικούς και συνάμα τους/τις μαθητές/-τριες. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τον ελέγχουν της επαγγελματικής τους ζωής, σχεδιάζοντας τις εμπειρίες μάθησης για τους εκπαιδευόμενους, βασιζόμενοι στους γενικούς στόχους μάθησης και τα πρότυπα/προδιαγραφές των προγραμμάτων σπουδών. Δε δρουν διεκπεραιωτικά και μπορεί να δίνουν περιθώριο στους μαθητές να υιοθετούν υπεύθυνη στάση για τη μάθησή τους. Επίσης, μπορούν να σχεδιάζουν ηλεκτρονικό μαθησιακό σχεδιασμό και να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικές πλατφόρμες διδασκαλίας, μη μένοντας προσκολλημένοι στο βιβλίο ή το τετράδιο εργασίας του μαθητή (Kalantzis & Cope, 2023). Δύνανται να αξιοποιούν πολυτροπικούς και ηλεκτρονικούς χώρους κοινωνικής δικτύωσης, μέσα ενημέρωσης και επικοινωνίας και την ομαδική διδασκαλία, αναπτύσσοντας μια επαγγελματική κουλτούρα αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής. Τέλος, διαχειρίζονται ένα πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον και διαφοροποιούν την παιδαγωγική τους, σύμφωνα με τη μαθησιακή πολυμορφία των μαθητών (ό.π.: 2023).

Οι εκπαιδευόμενοι/-ες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών έχουν ενεργητικό ρόλο στη μάθηση. Αισθάνονται ότι ανήκουν στη διαδικασία και εμπλέκουν σε αυτήν την ταυτότητα, την υποκειμενικότητα και την ιδιότητά τους ως συντελεστές της. Ακόμη, φέρνουν την εμπειρία, τα ενδιαφέροντα τους και την άποψή τους και έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στη μάθηση. Είναι παραγωγοί της γνώσης, την οποία μοιράζονται με τους συνομηλίκους τους μέσω των συνεργατικών πρακτικών, και αναγνωρίζουν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται και εκτός σχολικής τάξης (ό.π.: 2023). Μπορούν να

δημιουργήσουν πολυτροπικά και ψηφιακά κείμενα, να αυτο-αξιολογούν κριτικά και αναστοχάζονται τη μάθησή τους. Τέλος, αποκτούν αυτοπεποίθηση, καθώς η νοημοσύνη είναι συλλογικό προϊόν και όχι απλώς το άθροισμα των πραγμάτων που απευθύνονται σε λίγους (ό.π.: 2023).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών εμφανίστηκε για να διευρύνει την υπάρχουσα παιδαγωγική του γραμματισμού. Υλοποιείται μέσω των τεσσάρων διδακτικών πρακτικών της· την τοποθετημένη πρακτική, την ανοιχτή διδασκαλία, την κριτική πλαισίωση και τη μετασχηματισμένη πρακτική. Ακολουθώντας τις τέσσερις αυτές πρακτικές, επιχειρήθηκε η σύνταξη ενός διδακτικού σεναρίου στο οποίο αξιοποιήθηκε δοθέν πολυτροπικό κείμενο. Τα οφέλη της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών είναι ποικίλα τόσο για τους/τις μαθητές/-τριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να κατανοηθεί ότι πρέπει να ξεπεραστεί η εμμονή στη γραμματική δομή κατά τη γλωσσοδιδακτική και να συνειδητοποιηθεί μέσω των κατάλληλων επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών ο κοινωνικός ρόλος της γλώσσας και όλων των σημειωτικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται ως μέσα παραγωγής νοήματος στη σύγχρονη πολυσημειωτική επικοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Archakis, A. (2020). Glossiki didaskalia kai systasi ton keimenon. Athina: Patakis.

Boutouloυsi, E. (2001). Glossiki epignosi. Sto A.-F. Christidis (Epim.), Egkyklopaidikos Odigos gia ti Glossa. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktithike stis 20/4/23 apo: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e4/e_3_thema.htm

Chatzisavvidis, S. (2007). O glossikos grammatismos kai i paidagogiki tou grammatismou: Theoritikes synistoses kai dedomena apo ti didaktiki praxi. Sto 6o Panellinio Synedrio tis OMEP, 1-3 Iouniou (ss. 1-9). Anaktithike stis 22/4/23 apo: https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf

Chatzisavvidis, S. (2010). Glossodidaktika synechia kai asynechi tis tis teleftaias triakontaetias: apo ton apo ton epikoinoniokentrismo ston koinoniokentrismo. Sto K. Ntinas,Sto K. Ntinas, A. Chatzipanagiotidi, A. Vakali, T. Kotopoulos, & A. Stamou (Epim.). Praktika Panelliniou Synedriou me diethni symmetochi. I didaskalia tis ellinikis glossas (os protis/mitrikis/defteris/xenis), 4-6 Septemvriou. Anaktithike stis 22/4/23 apo: http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/xatzisavidis.

Chatzisavvidis, S. (2013). Glossa kai Ekpaidefsi. Sto E. Anagnostopoulou, D. Goutsos, G. I. Xydopoulos, V. Tsakona, & S. Chatzisavvidis (Epim.), Glossa, Koinonia kai

Ekpaidefsi: Encheiridio Meletis (ss. 277-382). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Chontolidou, E. (1999). Eisagogi stin ennoia tis polytropikotitas. Glossikos Ypologistis, 1, ss. 115-118. Anaktithike stis 1/5/23 apo: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm

Fterniati, A. (2010). To didaktiko yliko gia to glossiko mathima tou dimotikou kai i paidagogiki tou grammatismou kai ton polygrammatismon. Nea Paideia, 135, 37-61.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Polygrammatismoi. Sto A.-F. Christidis (Epim.), Egkyklopaidikos Odigos gia ti Glossa. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktithike stis 20/4/23 apo https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html

Kalantzis, M. & Cope, B. (2023). To Neo Scholeio. Works & Days. Anaktithike stis 29/04/23 apo: http://neamathisi.com/learning-by-design/the-new-school

Kekia, M.A. (2023). Glossa, Koinonia kai Ekpaidefsi. 4i Omadiki Symvouleftiki Synantisi (archeio diafaneion). Anaktithike 1/5/2023 apo: https://study.eap.gr/mod/forum/discuss.php?d=275433

Mitsikopoulou, V. (2001). Grammatismos. Sto A.-F. Christidis (Epim.), Egkyklopaidikos Odigos gia ti Glossa. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktithike stis 20/4/23 apo: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66, 60-92. Anaktithike 23/4/23 apo: http://vassarliteracy.pbworks.com/w/file/fetch/9012261/Pedagogy%20of%20Multiliteracies_New%20London%20Group.pdf

Tsakona, V. (2012). Grammatismos-Polygrammatismoi. Lexiko glossologikon oron. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktithike stis 20/4/23 apo: https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=148#colabbr06

Tsakona, V. (2013). Glossari. Sto E. Anagnostopoulou, D. Goutsos, G.I. Xydopoulos, V. Tsakona, & S. Chatzisavvidis (Epim.), Glossa, Koinonia kai Ekpaidefsi: Encheiridio Meletis (ss. 383-420). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Μελέτη περίπτωσης)

Αυγουστής Μιχάλης Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Μ.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Η μάθηση και οι διαδικασίες που διενεργούνται για την απόκτησή της είναι ένα θέμα που απασχολεί τους ερευνητές ιδιαίτερα τον τελευταίο αιώνα. Πολλές θεωρίες προσπαθούν να τεκμηριώσουν τον τρόπο που μαθαίνει ο άνθρωπος, πώς μπορεί η απόκτηση της γνώσης να γίνει πιο εύκολη και να καλύψει τις ανομοιογένειες του μαθητικού πληθυσμού στο σχολικό πλαίσιο. Σε αυτήν την κατεύθυνση η διδασκαλία σε ομάδες αποτελεί μια σημαντική διδακτική πρόταση η οποία μπορεί να προσφέρει θετικά τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών. Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στις θεωρίες μάθησης που υποστηρίζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στους σκοπούς της, καθώς και σε θέματα που αφορούν την εφαρμογή της και την επίλυση πρακτικών προβλημάτων. Τέλος, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαπροσωπικές σχέσεις.

Avgoustis Michail, Primary School Teacher, M.Ed in Special Education, M.Ed. in Educational Sciences

Abstract

Learning and the processes required for its acquisition is a topic that is a topic that has concerned researchers especially in the last century. Many theories try to document the way people learn, how the acquisition of knowledge can be made easier and cover the heterogeneities of the student population in the context of school. In this direction, teaching in groups is an important teaching proposal that can contribute positively both to the educational process and to the development of students' interpersonal relationships. In this thesis, reference is made to the learning theories that support group cooperative teaching, its purposes as well as issues related to its application and the solution of practical problems. Finally, an example of a program with work in groups is presented as well as the analysis of the results.

Key-words: Group teaching, interpersonal relationships.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος (θεωρητικό) γίνεται αναφορά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στη χρήση της στην εκπαιδευτική πρακτική, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εφαρμογής

προγράμματος με ομάδες εργασίας, με σκοπό την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μιας τάξης.

Θεωρίες μάθησης και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Τον τελευταίο αιώνα παρατηρείται μια συστηματική ερευνητική ενασχόληση με θέματα που αφορούν τη διαδικασία της μάθησης. Πολλοί ερευνητές προσπαθούν να εμβαθύνουν στον τρόπο και στους μηχανισμούς που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να μαθαίνει και να αναπτύξουν τεχνικές που θα μπορέσουν να καταστήσουν τη μάθηση ευκολότερη και πιο αποτελεσματική. Στη διάρκεια αυτής της αναζήτησης έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες, που η κάθε μία εξετάζει υπό το δικό της πρίσμα τις διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με το πώς τα άτομα αποκτούν τη γνώση. Οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

α) Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη μάθηση με το πρότυπο της κλασικής εξαρτημένης και της συντελεστικής μάθησης β) Κοινωνικογνωστικές θεωρίες, που εστιάζουν στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον γ) Γνωστικές θεωρίες, που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης, με τη βοήθεια γνωστικών λειτουργιών του ατόμου (Κολιάδης, 1997). Όπως ήταν αναμενόμενο, οι παραπάνω θεωρίες χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική πράξη, είτε αυτόνομες είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους. Στην προσπάθεια να βρεθούν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, έχουν κατά καιρούς προταθεί νέες μέθοδοι που επαναπροσδιορίζουν το ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Μια από αυτές τις μεθόδους, η οποία τα τελευταία χρόνια κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στην εκπαιδευτική πρακτική, είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Πρόδρομος της διδασκαλίας με ομάδες εργασίας μπορεί να θεωρηθεί η αλληλοδιδακτική μέθοδος διδασκαλίας που βρήκε εφαρμογή το 18ο και 19ο αιώνα σε αρκετές χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα. Εμπεριείχε ωστόσο τα χαρακτηριστικά της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας με τους καλούς μαθητές να είναι υπεύθυνοι των ομάδων των «αδύναμων» μαθητών. Η μετάβαση από τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας σε μεθόδους που δίνουν πιο ενεργό ρόλο στους μαθητές, βοήθησε στην ανάπτυξη και τη μορφοποίηση ως διδακτικής πρότασης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία πήρε τη σημερινή της μορφή μέσα από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών. Η πρώτη συστηματική και τεκμηριωμένη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης της τάξης έγινε από τον Dewey, ο οποίος υποστήριξε την άποψη ότι το σχολείο και η τάξη πρέπει να έχει τη μορφή της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει και λειτουργεί ο μαθητής και να προσφέρει βιωματικές ευκαιρίες μάθησης. Οι θεωρητικές θέσεις του Dewey μορφοποιήθηκαν σε συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση από τον μαθητή του, τον Kilpatrick (1871-1965), στην εργασία του «The Project Method» (Ματσαγγούρας, 2004).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι χρησιμοποιεί θέσεις και απόψεις από διαφορετικές θεωρητικές σχολές. Εκτός από τη σχολή του Dewey και των συνεργατών του, εντοπίζονται επιρροές και από τα παρακάτω θεωρητικά μοντέλα μάθησης:

α) Γνωστικές θεωρίες (Piaget, Bruner, Gange, κ.α) οι οποίες δίνουν έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου που επιτυγχάνεται μέσα από την αλλαγή του τρόπου σκέψης, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, η οποία απαιτεί τη δραστηριοποίηση του ατόμου και ολοκληρώνεται καλύτερα μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί. Η νέα γνώση αποκτιέται μέσα από συνεχείς αναδομήσεις των προηγούμενων γνωστικών σχημάτων, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να εξελιχθούν διαμέσου της διδασκαλίας (Κολιάδης, 1997).

β) Κοινωνικογνωστικές θεωρίες (Bandura, Mahoney, Kafner, κ.α) οι οποίες δίνουν έμφαση στην απόκτηση γνώσεων, μέσω της παρατήρησης προτύπων και της κοινωνικής συναλλαγής, με απώτερο σκοπό τη σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες προχωρούν ένα βήμα πιο πέρα από τις συμπεριφοριστικές, αφού θεωρούν ότι ο άνθρωπος μαθαίνει όχι μόνο με βάση τις ενισχύσεις που λαμβάνει αλλά και από τις εμπειρίες των άλλων. Σημαντική επίσης είναι και η συμβολή του κοινωνικού επικοδομισμού του Vygotsky, κατά τον οποίο η ανάπτυξη της γνώσης βασίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ιδίως σε ό,τι αφορά τη γλώσσα. Θεωρεί ότι το ιστορικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο είναι εκείνο που διαμορφώνει τελικά τη γνώση που θα αποκτήσει το άτομο (Δανασής-Αφεντάκης, 1994).

Σκοποί της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η στροφή που παρατηρείται από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας στο βιωματικό-συνεργατικό μοντέλο, υπαγορεύτηκε από τις τάσεις της σύγχρονης επιστημονικής παιδαγωγικής, που θεωρεί το ρόλο της μαθητικής ομάδας ως ισχυρό μοχλό ανάπτυξης της γνώσης των μελών της, μεγιστοποιώντας έτσι τα μαθησιακά αποτελέσματα της τάξης και του σχολείου. Στην προσπάθεια ορισμού της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προτείνεται ότι αυτή «αποτελεί κοινωνική μορφή οργάνωσης της τάξης η οποία χρησιμοποιεί τη μαθητική μικροομάδα για την εκτέλεση διδακτικών δραστηριοτήτων» με σκοπό την ανάπτυξη τόσο της ατομικής μάθησης, όσο και την ανάπτυξη της μάθησης στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2004, Αναγνωστοπούλου, 2001, Κανάκης, 2006).

Ως βασικότεροι σκοποί της διδασκαλίας με ομάδες εργασίας μπορούν να αναφερθούν οι παρακάτω:

α) Γνωστική ανάπτυξη: Η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μια αναπτυξιακή δυναμική η οποία μέσα από τον πειραματισμό, την έκφραση των ιδεών και την επίλυση προβλημάτων, επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά όρια σκέψης και πράξης. Μπορούν δηλαδή να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης καθώς κι ένα συλλογικό δείκτη νοημοσύνης που κανένα από τα μέλη δε θα μπορούσε να αναπτύξει εκτός ομάδας (Ευαγγελόπουλος, 2001, Χαραλάμπους και Γεώργας 1995, Ματσαγγούρας, 2004, Coleman, 2000). Ο βιωματικός τρόπος μάθησης υποστηρίζει την ανάπτυξη πολλαπλής νοημοσύνης και δημιουργικότητας και βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση για τα θέματα που προσεγγίζουν, διατηρώντας την για μεγαλύτερο διάστημα (Miller, 2002).

β) Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη: Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, εκφράζονται αυθόρμητα, μαθαίνουν να επικοινωνούν με νέους τρόπους αναπτύσσοντας δημιουργικές δεξιότητες όπως αυτή της μη λεκτικής επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, το ομαδοσυνεργατικό σύστημα βοηθά στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή μέσω της αναδιοργάνωσης ατελών εννοιών και αντιλήψεων και οδηγεί στην ανάπτυξη των σχέσεών του με το κοινωνικό περιβάλλον. Μαθαίνοντας μέσα από την ομάδα, σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού, ενισχύεται η ομαλή ψυχοκοινωνική και προσωπική ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2008).

γ) Κοινωνικές δεξιότητες: Από την προϊστορία ακόμη υπάρχουν αποδείξεις ότι οι ιδιαίτερα σύνθετες κοινωνικές σχέσεις αποτέλεσαν σημαντικό πλεονέκτημα για την επιβίωση των ατόμων και των κοινωνιών (Coleman, 2000). Οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες χρειάζεται να αποκτήσουν κοινωνική συνείδηση και να μπορούν να βρίσκουν τρόπους ώστε συνεργάζονται με άλλους ανθρώπους, συνεπώς συμμετέχοντας σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους η οποία μορφοποιείται μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων. Οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτιούνται είναι βασικό στοιχείο της λειτουργίας του μαθητή ως ατόμου τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και αργότερα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, στις σχέσεις με φίλους και συναδέλφους στο χώρο της εργασίας ως ενήλικας (Fontana, 1995). Οι μαθητές ενθαρρύνονται στην ανάπτυξη ομαδικής ταυτότητας, θετικής αλληλεξάρτησης, δημοκρατικών συμπεριφορών, σεβασμού στα δικαιώματα των άλλων. Μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν με πιο θετικό τρόπο τη διαφορετικότητα, διευκολύνεται με αυτόν τον τρόπο τόσο η μαθησιακή όσο και η κοινωνική ένταξη αδύναμων μαθητών, ατόμων διαφορετικής προέλευσης και ατόμων με ειδικές ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χρηστάκης, 2001, Τσιπλητάρης, 2004, Ματσαγγούρας, 2008). Η προώθηση του κοινωνοποιητικού ρόλου της διδασκαλίας, δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που από τη μια μεριά ικανοποιεί κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, όπως είναι η αναγνώριση και η αγάπη των άλλων, βοηθώντας στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων και από την άλλη συμβάλλει θετικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών μέσα από τη θέληση για δράση για την επίτευξη υψηλότερων ακαδημαϊκών στόχων (Δανασής-Αφεντάκης, 1994, Σταμάτης, 2012).

δ) Συναισθηματική ανάπτυξη: Τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η ομαδοσυνεργατική μάθηση στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι σημαντικά, όταν αυτή είναι καλά δομημένη και ακολουθεί κάποιους βασικούς κανόνες ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα ομοιομορφίας και συμμόρφωσης των μελών προς το σύνολο. Οι μαθητές μαθαίνουν να είναι υπεύθυνοι, να σέβονται τη γνώμη των άλλων, να αναγνωρίζουν τα λάθη τους, να μοιράζονται συναισθήματα ως μέλη της ίδιας ομάδας. Αναπτύσσονται αβίαστα δεξιότητες που έχουν σχέση με την ενσυναίσθηση αφού κάθε μέλος χρειάζεται να μπει στη θέση του άλλου, να μοιραστεί τις ιδέες και τις αντιλήψεις του. Ενισχύεται η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση ως ενεργού μέλους μια ομάδας στην οποία η συνεισφορά του καθενός είναι σημαντική για την επίτευξη του τελικού στόχου. Η ομάδα μπορεί επίσης να προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες σε θέματα βελτίωσης και επίλυσης προβληματικών συμπεριφορών των μελών της μέσω της συλλογικής αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, η οποία καθορίζεται από τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της ομάδας (Miller, 2002, Χρηστάκης, 2001).

Συγκρότηση ομάδων-Επίλυση πρακτικών προβλημάτων

Μια από τις βασικότερες δυσκολίες στο σχηματισμό των ομάδων είναι τα κριτήρια επιλογής των μελών της. Ανάλογα με τους σκοπούς που θέτει ο εκπαιδευτικός, αυτά μπορεί να έχουν σχέση με τη νοημοσύνη και την επίδοση (καλοί-αδύναμοι μαθητές), τα ενδιαφέροντα, τις συμπάθειες μεταξύ των μαθητών κ.α. Από τις περισσότερους θεωρητικούς προτείνεται η ανομοιογένεια στις ομάδες προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στα μέλη να αλληλεπιδράσουν με διαφορετικά άτομα. Οι νεοβυγκοτσιανοί ψυχολόγοι εξηγούν τις θετικές επιδράσεις μιας τέτοιας ομάδας με βάση τη δυνατότητά της να αναπτύσσει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, μέσα στα πλαίσια της οποίας το άτομο ξεπερνά τα ατομικά του όρια (Ματσαγγούρας, 2004). Το μέγεθος της ομάδας είναι επίσης ένα στοιχείο το οποίο χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτικός, προκειμένου αυτή να είναι λειτουργική και αποδοτική. Όσο μεγαλώνει ο αριθμός των μελών, από τη μια μεριά αυξάνεται ο πλουραλισμός των ιδεών προς διαπραγμάτευση, από την άλλη όμως οι διαδικασίες γίνονται πιο αργές και η επικοινωνία δυσκολότερη. Αποδοτικότερες θεωρούνται οι ομάδες των τριών έως πέντε μαθητών με ιδανικότερη την περίπτωση της τετραμελούς ομάδας (Jacques, 2004). Προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές στη λειτουργία της ομάδας, καλό είναι από τις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου, να εργάζονται περιστασιακά στην αρχή και σε πιο μόνιμη βάση αργότερα, σε ομάδες των δύο ατόμων, με απώτερο στόχο τη δημιουργία μεγαλύτερων ομάδων (Kagan, 1995, Kutnick & Rogers, 1994, Χατζηδήμου και Ταρατόρη 2002). Ο χώρος της τάξης επίσης είναι ένας παράγοντας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εργασίας με ομάδες. Ενδείκνυται η αίθουσα να είναι ευρύχωρη ώστε να υπάρχει αρκετός χώρος για να τοποθετηθούν οι ομάδες και να μπορούν τα παιδιά αν χρειαστεί να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο για να πάρουν κάποιο υλικό ή να ανταλλάξουν γνώμες με τις άλλες ομάδες. Απαραίτητο κρίνεται να υπάρχει ένα μεγάλο τραπέζι εργασίας σε περιπτώσεις που θα χρειαστεί κάποια ομάδα να δουλέψει με κατασκευές ή χειροτεχνίες, καθώς και μια βιβλιοθήκη όπου θα φυλάσσονται υλικά, έντυπα και βιβλία (Ματσαγγούρας, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συνεργατική μάθηση διαφέρει από αυτόν που έχει στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Η συμμετοχή του αν και είναι μειωμένη είναι ωστόσο σημαντική και αποτελεί καταλύτη για την επιτυχή πορεία της διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός θα συντονίσει, θα βοηθήσει στην κατανομή των ρόλων στην ομάδα, θα επιβλέψει διακριτικά, θα παρέμβει αν χρειαστεί στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας και τέλος θα αξιολογήσει την εργασία και τα αποτελέσματα κάθε ομάδας (Cohen 1994, Jaques 2004, Kutnick & Rogers 1994). Η δημοκρατική-μη κατευθυντική στάση του «εκπαιδευτικού-ηγέτη» της τάξης που υιοθετείται σε τέτοιες δραστηριότητες, έχει μακροπρόθεσμα τα καλύτερα αποτελέσματα στη λειτουργία της ομάδας των μαθητών και της τάξης ως σύνολο, τόσο ως προς το παραγόμενο έργο, όσο και ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της τάξης και μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου, δίνοντας ικανοποίηση και κίνητρα για την επίτευξη των στόχων της διδακτικής διαδικασίας (Αρχοντάκη, Φιλίππου 2010).

Παράδειγμα εφαρμογής προγράμματος με ομάδες εργασίας, με σκοπό την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μιας τάξης.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συνεργατική μάθηση βοηθά στη συναισθηματική ανάπτυξη ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και με αφορμή ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας του Υπουργείου Παιδείας με θέμα «Διαπροσωπικές σχέσεις και ψυχική υγεία», εφαρμόστηκε μια δράση με ομάδες εργασίας στην Ε΄ τάξη του 12ου Δημοτικού σχολείου Ρόδου. Σκοπός του προγράμματος ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις μέσα από οργανωμένα βήματα και διαδικασίες που έχουν ως βάση τις ομάδες εργασίας. Μετά από συζήτηση με το Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τάξη επειδή από την αρχή της σχολικής χρονιάς υπήρχαν αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς και διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών της τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όσο και στην αυλή του σχολείου την ώρα του διαλείμματος. Η τάξη είχε 25 μαθητές (13 κορίτσια και 12 αγόρια) οι οποίοι αποτέλεσαν 5 μεικτές υποομάδες των 5 μαθητών η κάθε μία. Ο αριθμός των μελών μπορούσε να υποστηριχθεί ως ενδεδειγμένος από τη σχετική βιβλιογραφία, εξυπηρετούσε ως προς τον ακριβή χωρισμό των μαθητών και έλυνε πρακτικά προβλήματα σε σχέση με τον περιορισμένο χώρο της αίθουσας. Υπεύθυνοι δάσκαλοι για το πρόγραμμα ορίστηκαν ο γράφοντας ο οποίος υπηρετούσε στο Τμήμα ένταξης του σχολείου και η δασκάλα της Ε΄ τάξης. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια έντεκα (11) διδακτικές ώρες, από το Μάρτιο έως και τον Ιούνιο με συχνότητα μια ώρα την εβδομάδα. Οι δραστηριότητες έγιναν είτε στο χώρο της αίθουσας της τάξης είτε στην αυλή του σχολείου.

Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι παρακάτω: α) Να συνηθίσουν οι μαθητές στην ιδέα της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας. β) Να γνωρίσουν τη σημασία της σωστής επικοινωνίας και να ασκηθούν σε επικοινωνιακές δραστηριότητες μέσα από το παιχνίδι. γ) Να αναγνωρίσουν τα θετικά στοιχεία της συνεργασίας αλλά και τις δυσκολίες που υπάρχουν για να επιτευχθεί αυτή. δ) Να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, δημιουργώντας καλύτερο κλίμα στη σχολική τάξη. Με κριτήριο τους παραπάνω

στόχους ορίστηκαν και πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω δραστηριότητες: 1) Ενημέρωση για το πρόγραμμα, κοινωνιόγραμμα. 2) Ρόλοι μελών της ομάδας, δημιουργία ασπίδας ομάδας. 3) Συμβόλαιο για τους κανόνες της ομάδας. 4 Ζωγραφική με ανταλλαγή. 5) Το σήμα και το όνομα της ομάδας. 6) Κατασκευή χαρταετών. 7) Κατασκευή συνθετικού έργου με ζυμάρι. 8) Κατασκευή συνθετικού έργου «Θαλασσινά τοπία». 9) Κατασκευή συνθετικού έργου «Οι γειτονιές της πόλης»

Κάποιες από τις δραστηριότητες όπως π.χ. η ασπίδα, το σήμα και το όνομα της ομάδας, το συμβόλαιο, είχαν οριστεί από το πρόγραμμα του Υπουργείου, ενώ οι υπόλοιπες σχεδιάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα. Στο τέλος του προγράμματος έγινε η παρουσίασή του στους γονείς και στους μαθητές της τάξης, σε εκδήλωση που έγινε για το σκοπό αυτό στο σχολείο. Σε κάθε μαθητή δόθηκε ψηφιακό υλικό με φωτογραφίες από τις δραστηριότητες του προγράμματος.

Συνοπτική ανάλυση των δραστηριοτήτων

Η πρώτη δραστηριότητα (ενημέρωση, ερωτηματολόγιο, κοινωνιόγραμμα) είχε σκοπό την ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το πρόγραμμα, την επίλυση απορίων και την άντληση πληροφοριών για το επικοινωνιακό κλίμα της τάξης. Δόθηκε έντυπο με πληροφορίες για το πρόγραμμα σε κάθε παιδί όπου κάθε ένας έγραψε τι περιμένει από το πρόγραμμα, προκειμένου να φανούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών. Μοιράστηκε ερωτηματολόγιο με προτιμήσεις και απορρίψεις συμμαθητών για συνεργασία, για να βοηθήσει στη δημιουργία κοινωνιομετρικού πίνακα της τάξης και να σχηματισμού των ομάδων. Τέλος δόθηκε έντυπο με ερωτήσεις για την εικόνα που έχει κάθε μαθητής για τον εαυτό του με θέματα που αφορούν την υπευθυνότητα, την αυτοεκτίμηση και τη συνεργασία με τους άλλους. Ανάλογο ερωτηματολόγιο δόθηκε στους γονείς σχετικά με τη διάθεση συνεργασίας που δείχνει το παιδί τους σε πλαίσια εκτός σχολείου. Παρόμοια ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και στο τέλος του προγράμματος προκειμένου να αξιολογηθούν τυχόν διαφορές που σημειώθηκαν στους παραπάνω τομείς. Στη δεύτερη δραστηριότητα (ρόλοι μελών, ασπίδα ομάδας) με βάση τα στοιχεία από το κοινωνιόγραμμα ορίστηκαν τα μέλη κάθε ομάδας (2 κορίτσια και 3 αγόρια και αντίστροφα). Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του κοινωνιογράμματος έγινε προσπάθεια να ικανοποιηθούν όλα τα παιδιά τουλάχιστον ως μία προτίμησή τους και να υπάρχει σε κάθε ομάδα ένα παιδί δημοφιλές και ένα το οποίο είχε συγκεντρώσει είτε λίγες θετικές ή ήταν απορριπτόμενο από τους συμμαθητές του. Στη συνέχεια διευκρινίστηκαν οι αρμοδιότητες για τα μέλη της κάθε ομάδας οι οποίες ήταν οι ακόλουθες: 1) εκπρόσωπος τύπου, που παρουσίαζε τις τελικές εργασίες της ομάδας στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, 2) γραμματέας, που είχε την ευθύνη της καταγραφής των δυσκολιών και των λύσεων που συζητούνταν, 3) σύμβουλος, ο οποίος έπαιρνε κάποιες αρχικές πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και καθοδηγούσε στη συνέχεια τα μέλη της ομάδας, 4) συντονιστής, που φρόντιζε την κατανομή των αρμοδιοτήτων ανάλογα με το αντικείμενο, 5) υπεύθυνος υλικού, που μοίραζε τα υλικά και είχε την ευθύνη της συγκέντρωσής τους στο τέλος κάθε δραστηριότητας. Δόθηκε σε κάθε μέλος ανάλογα με την αρμοδιότητά του έντυπο με τις υποχρεώσεις του κάθε ρόλου, καρτελάκι με την

αρμοδιότητά-τίτλο και στη συνέχεια έφτιαξαν την «ασπίδα της ομάδας», μια χάρτινη ασπίδα χωρισμένη σε πέντε ίσα μέρη, στην οποία το κάθε μέλος έγραφε κάποια στοιχεία που αφορούσαν τα παρακάτω θέματα: 1) ονοματεπώνυμο 2) ενδιαφέροντα 3) τι περιμένω; 4) τι θα δώσω; 5) τι φοβάμαι; Σκοπός ήταν να υπάρξει η πρώτη ουσιαστικά προσπάθεια για ενοποίηση των μαθητών κάτω από την ασπίδα της ομάδας αλλά και να καταγραφούν οι προσδοκίες και οι φόβοι των μαθητών σχετικά με τη συνεργασία. Στο τέλος ο εκπρόσωπος τύπου της κάθε ομάδας ανακοίνωσε στην τάξη τα στοιχεία της ασπίδας, φάνηκε ότι υπήρχαν αρκετά κοινά στοιχεία με κύριο αυτό της διάθεσης για συνεργασία. Οι ασπίδες τοιχοκολλήθηκαν στο χώρο της αντίστοιχης ομάδας.

Η τρίτη δραστηριότητα (συμβόλαιο ομάδας) είχε σκοπό να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να συζητήσουν για τους κανόνες που χρειάζεται να έχει η ομάδα τους και γενικότερα σε όλες τις ομάδες ανθρώπων, ώστε να μπορούν αυτές να εργαστούν αποδοτικά. Το κάθε παιδί παρουσίασε τους κανόνες που εκείνο πίστευε και μέσα από συζήτηση κατέληξαν σε συμφωνία για τη δημιουργία του «συμβολαίου» της κάθε ομάδας το οποίο υπογράφτηκε από όλα τα μέλη της ομάδας. Στην τέταρτη δραστηριότητα (ζωγραφική με ανταλλαγή) οι βασικοί στόχοι ήταν δύο: 1) η κατανόηση της αξίας της εργασίας του άλλου, 2) ανάπτυξη της επικοινωνίας. Ως θέμα ορίστηκε ο,τιδήποτε έχει σχέση με το περιβάλλον. Ο κάθε μαθητής ζωγράφιζε κάτι σχετικό για 10 λεπτά και στη συνέχεια έπρεπε να δώσει τη σελίδα-ζωγραφιά του στον επόμενο για να τη συνεχίσει, εξηγώντας του την αρχική ιδέα που είχε στο μυαλό του. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε με τα υπόλοιπα μέλη έτσι ώστε το αποτέλεσμα της κάθε σελίδας, να είναι ένα συνθετικό έργο όλων των μελών, το οποίο προήλθε τόσο από τη συζήτηση μεταξύ τους, όσο και τη συνεισφορά του κάθε ενός στο πρακτικό κομμάτι της ζωγραφικής. Τα έργα κάθε ομάδας τοποθετήθηκαν σε χαρτόνι ίδιου χρώματος με την ασπίδα και τοιχοκολλήθηκαν στο χώρο της αντίστοιχης ομάδας. Η πέμπτη δραστηριότητα (σήμα και όνομα της ομάδας) είχε στόχο να παρακινήσει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα κοινά στοιχεία που ορίζουν την ταυτότητα της ομάδας και να βρουν ένα σήμα και ένα όνομα που να εκφράζει καλύτερα την ομάδα τους. Έγινε συζήτηση για τις έννοιες «σήμα» και «όνομα», τι εκφράζει και πώς τα συναντάμε συνήθως, με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή (ομάδες ποδοσφαίρου κ.α). Σε γενικές γραμμές η διαδικασία ολοκληρώθηκε μέσα σε κλίμα συνεργασίας χωρίς όμως να λείπουν και οι διαφωνίες οι οποίες στη συνέχεια υποχώρησαν καταλήγοντας σε μια χρυσή τομή, που προέκυψε με τον ενεργό ρόλο των συντονιστών και τη διακριτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Η έκτη δραστηριότητα (κατασκευή χαρταετών) έγινε με αφορμή τη γιορτή της Αποκριάς και το έθιμο της κατασκευής χαρταετού. Στόχος εκτός από την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, ήταν η αναβίωση της κατασκευής του χαρταετού, έθιμο που τείνει να εκλείψει αφού υπάρχουν πλέον οι έτοιμες λύσεις στα καταστήματα. Η δραστηριότητα έγινε μέσα σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα και ολοκληρώθηκε με το πέταγμα των χαρταετών σε εκδρομή που διοργανώθηκε για αυτόν τον σκοπό. Η έβδομη δραστηριότητα (κατασκευή συνθετικού έργου με ζυμάρι) όπως και οι επόμενες δύο, είχαν στόχο την εξάσκηση των παιδιών σε θέματα προγραμματισμού για την υλοποίηση μιας ομαδικής χειροτεχνίας. Η κάθε ομάδα μετά από συζήτηση κατέληξε στο θέμα (άνοιξη, τρόφιμα, στεφάνι, ζωάκια, κ.α.), μοιράστηκαν οι αρμοδιότητες και τα υλικά και στο τέλος

όλα τα κομμάτια ενώθηκαν για τη δημιουργία του τελικού έργου, το οποίο χρωματίστηκε, ψήθηκε σε φούρνο και διακόσμησε την αίθουσα. Στην όγδοη δραστηριότητα (κατασκευή συνθετικού έργου θαλασσινά τοπία) τα παιδιά συνεργάστηκαν για να φτιάξουν ένα θαλασσινό τοπίο με υλικά όπως άμμο, κοχύλια, ξύλα και πετραδάκια. Τα έργα διακόσμησαν την αίθουσα και εκτέθηκαν στην τελική εκδήλωση των σχολείων όλης της πόλης της Ρόδου, τα οποία είχαν πάρει μέρος σε προγράμματα Περιβαλλοντικής αγωγής. Στην ένατη και τελευταία δραστηριότητα (κατασκευή συνθετικού έργου «Οι γειτονιές της πόλης) έγινε προσπάθεια να υπάρχει ένα τελικό έργο από όλες τις ομάδες θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να αναδειχθεί η έννοια της τάξης ως ομάδα και να φανεί παράλληλα η συνεισφορά του κάθε μαθητή για τον τελικό στόχο. Κάθε μαθητής ζωγράφισε σε μια σελίδα (αφού τη χώρισε σε 4 μέρη) ένα σπίτι, ένα αυτοκίνητο ένα δέντρο και έναν άνθρωπο. Στη συνέχεια σε ένα μεγάλο χαρτόνι η κάθε ομάδα (με την τεχνική του κολάζ), έφτιαξε τη δική της γειτονιά ώστε το τελικό έργο να παρουσιάζει μια πόλη με πέντε γειτονιές.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα μικρό δείγμα από τις δραστηριότητες των παιδιών: Εικόνα 1



Συμπεράσματα

Η εργασία σε ομάδες είναι χρήσιμη και μπορεί να προσφέρει θετικά αφού φαίνεται να συμβαδίζει τόσο με τις νέους επιστημονικούς προσανατολισμούς στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και με τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Θα πρέπει όμως να είναι καλά οργανωμένη, να υπάρχει σχετική εξοικείωση για τους εκπαιδευτικούς, για τους μαθητές και το σχολείο. Μπορεί να εφαρμοστεί παράλληλα και με τις άλλες μορφές διδασκαλίας χωρίς να τις ανταγωνίζεται ή να τις ακυρώνει. Τα αποτελέσματά της εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες όπως η σύνθεση των ομάδων, η εξοικείωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα των μαθητών, το αντικείμενο της διδασκαλίας κ.α.

Σε ό,τι αφορά το παράδειγμά στην παρούσα εργασία, στις περισσότερες ομάδες οι δραστηριότητες έγιναν σε κλίμα συνεργασίας αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες που προέκυπταν, ωστόσο σε κάποιες ομάδες τα προβλήματα παρέμειναν μέχρι το τέλος. Θα βοηθούσε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στο τέλος κάθε δραστηριότητας για συζήτηση των προβλημάτων, ώστε να αντιμετωπίζονται καλύτερα από κάθε ομάδα. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές στο σύνολό τους κατανόησαν έννοιες που σχετίζονται με τη λειτουργία της ομάδας, όπως η επικοινωνία, ο αλληλοσεβασμός, η προσπάθεια για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, η κοινή ιδιοκτησία, κ.α.

Οι περισσότεροι μαθητές αξιολόγησαν θετικά το πρόγραμμα και ζήτησαν να επαναληφθεί και την επόμενη χρονιά. Την ίδια θετική άποψη εξέφρασαν και αρκετοί γονείς, μερικοί από τους οποίους δήλωσαν ότι το παιδί τους έγινε πιο συνεργάσιμο στο σπίτι με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Η προσπάθεια να γίνουν ομάδες με κριτήρια ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ μαθητών που δεν είχαν καλές σχέσεις, δημιούργησε κάποιες εντάσεις στην αρχή του προγράμματος. Ωστόσο σύμφωνα με τις εκτιμήσεις και τις παρατηρήσεις της δασκάλας της τάξης, τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη μειώθηκαν αρκετά κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερη (ολόκληρη σχολική χρονιά) και να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος σε κάθε δραστηριότητα (δύο διδακτικές ώρες). Χρειάζεται εξοικείωση των μαθητών με την εργασία σε ομάδες, οπότε θα βοηθούσε αν οι μαθητές παίρνουν μέρος σε ανάλογα προγράμματα από μικρότερες τάξεις ώστε να συνηθίσουν να εργάζονται σε αυτόν τον τρόπο εργασίας. Τα παιδιά εργάστηκαν με περισσότερο ενθουσιασμό και συνεργάστηκαν καλύτερα, σε δραστηριότητες που είχαν περισσότερο πρακτικό μέρος όπως η χειροτεχνία και η ζωγραφική.

Είναι δύσκολο να μετρήσουμε τα αποτελέσματα ποσοτικά με στατιστικά στοιχεία. Σε τέτοιες δραστηριότητες που έχουν σχέση με συναισθήματα και συμπεριφορές, περισσότερο μετρά η διαδικασία και οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές μέσα από αυτή, οι οποίες αξιοποιούνται σε βάθος χρόνου.

Βιβλιογραφία

Anagnostopoulou, M. (2001). *I omadiki didaskalia stin ekpaidefsi: Mia theoritiki kai empeiriki prosengisi. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.*

Archontaki, Z. Filippou, D. (2010). *205 Viomatikes askiseis gia empsychosi omadon. Athina: Kastanioti.*

Charalampous, N. – Georgas, D. (1995*). Synergatiki mathisi, scholiki ikanotita kai epidosi. Periodiko Psychologia, t. 2.*

Chatzidimou, D. – Taratori, E. (2002). *«I omadiki didaskalia sti didaktiki praxi». Sto YPEPTh (ekd.), Ethnikos Dialogos gia tin Paideia. A/mia kai V/mia Ekpaidefsi. V΄ meros protaseon tou Ypourgeiou, Athina: YPEPTH, P.I., s. 131-140.*

Christakis, K. (2001). *Provlimata Symperiforas sti scholiki ilikia. Athina: Atrapos.*

Cohen, E. (1994). *Designing groupwork.* New York: Teachers College Press.

Coleman, D. (2000). *I synaisthimatiki noimosyni sto choro tis ergasias. (mtf Foteini Megaloudi). Athina: Ellinika Grammata.*

Danasis-Afentakis, A. (1994). *Mathisi kai anaptyxi. Athina: Ekdoseis Despoina Mavrommati*

Evangelopoulos, S. (2001). *Themata Paidagogikis Psychologias: Omada kai Dynamiki tis. Omades Ergasias. Paratirisi, Koinoniometriki methodos. Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou. t. 56-57.*

Fontana, D. (1995). *Psychologia gia ekpaideftikous. (mtf Marina Lomi). Athina: Savvalas.*

Jacques, D. (2004) (mtfr. N. Fillips). *Mathisi se omades: Encheiridio gia osous syntonizoun omades enilikon ekpaidevomenon, Athina: Metaichmio.*

Kagan, S., (1995), *Cooperative learning, San Juan Capistrano:* Kagan Cooperative Learning.

Kanakis, I. (2006). *I Organosi tis Didaskalias-mathisis me omades ergasias: theoritiki themeliosi kai praktiki efarmogi. Athina: Typothito.*

Koliadis, E. (1997). *Theories mathisis kai ekpaideftiki praxi. Tomos G. Gnostikes theories. Athina.*

Kutnick, P. – Rogers, C. (1994). *Groups in Schools, London: Cassell.*

Matsangouras, I. (2004). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi. Athina: Grigoris.*

Matsangouras, I. (2008). *Theoria kai praxi tis Didaskalias. I scholiki taxi. Choros-Omada-Peitharchia-Methodos. Athina: Grigoris.*

Miller, B. (2002). *Chtizontas kalyteri schesi me ta paidia stin taxi. Encheiridio gia ekpaideftikous. Thessaloniki: Kentro Ounesko. Gia tis gynaikes kai tin eirini stis Valkanikes chores.*

Stamatis, P. (2012). *Epikoinonia stin ekpaideftiki kai dioikitiki diadikasia. Vasikes ennoies kai stratigikes. Athina: Diadrasi.*

Tsiplitaris, A. (2004). *Psychokoinoniologia tis scholikis taxis. Athina: Atrapos.*

Αποτελεσματικές πρακτικές ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Κρυστάμτση Χριστίνα, Παιδαγωγός Προσχολικής Εκπαίδευσης Π.Ε. 60, M.Sc. Φροντίδα και υποστήριξη παίδων και εφήβων με ειδικές ανάγκες υγείας στην κοινότητα, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Η μελέτη αποτελεί μία συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση 30 επιστημονικών άρθρων, δημοσιευμένων από το 2013 έως το 2024. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων εξαρτάται σημαντικά από την ενσωμάτωση ποικίλων πρακτικών στις παρεμβάσεις, αλλά και από την αντιμετώπιση των προκλήσεων που δημιουργούνται, κυρίως από τη μη αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Συμπεραίνεται πως όσο πιο πετυχημένη χρήση των πρακτικών γίνεται, τόσο βελτιώνεται και η δυνατότητα κοινωνικής ένταξης και ανεξαρτησίας των παιδιών με ΔΑΦ, γεγονός που ενισχύει σημαντικά την ποιότητα ζωής τους. Ωστόσο, υπάρχει ανάγκη για συνεχή έρευνα και εμβάθυνση στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των πρακτικών παρέμβασης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), παιδιά προσχολικής ηλικίας, κοινωνικές δεξιότητες, αποτελεσματικότητα πρακτικών

Effective practices for enhancing social skills of preschool children with autism spectrum disorders: Systematic literature review

Krystamtsi Christina, Preschool Education Educator, M.Sc. Care and support of children and adolescents with special health needs in the community, University of Peloponnese

Tsibidaki Assimina, Associate Professor, PTDE, University of the Aegean,

Abstract

The present study focuses on evaluating the effectiveness of interventions aimed at enhancing the social skills of preschool children with autism spectrum disorders (ASD). A systematic review of 30 scientific articles was conducted, employing thematic analysis to examine the data. The findings indicated that the effectiveness of interventions significantly depends on the integration of diverse practices within these interventions, as well as on addressing the challenges that arise, particularly due to the ineffective participation of children in educational programs. It is concluded that the more

successfully these practices are implemented, the greater the potential for social inclusion and independence among children with ASD, which, in turn, significantly enhances their quality of life. Nonetheless, ongoing research and a deeper understanding of how these intervention practice's function remain essential.

Key-words: Autism spectrum disorders (ASD), preschool children, social skills, effectiveness of practices

Εισαγωγή

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) εκδηλώνονται μέσω αδυναμιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική επικοινωνία, τη μη λεκτική επικοινωνία και την επίμονη χρήση συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων μοτίβων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (APA, 2013). Τα συμπτώματα αυτά μπορεί να ανιχνευθούν σε παιδιά ακόμη και πριν το πρώτο έτος ζωής (Okoye et al., 2023).

Στα παιδιά με ΔΑΦ η αδυναμία στην αντίληψη και στην εφαρμογή κοινωνικών κανόνων αποτελεί ένα κοινό τους χαρακτηριστικό και έναν από τους βασικούς τομείς που χρήζουν πρώιμης και εντατικής παρέμβασης. Ιδιαίτερα, στο κρίσιμο στάδιο της προσχολικής ηλικίας, όπου το παιδί καλείται να αποχωριστεί το σίγουρο και προβλέψιμο περιβάλλον της οικογένειας και να λειτουργήσει μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με κανόνες και όρια, η ενδυνάμωση του κοινωνικού τομέα μέσω αποτελεσματικών παρεμβάσεων θεωρείται υψίστης σημασίας (Bohlander et al., 2012· Fuller & Kaiser, 2020· Veiga et al., 2017).

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές/τριες έχουν κάνει προσπάθειες να συνοψίσουν και να αναδείξουν το πλήθος των αποτελεσματικών πρακτικών παρέμβασης παιδιών με ΔΑΦ (Hume et al., 2021· Wong et al., 2015). Ωστόσο, όταν η παρέμβαση προορίζεται για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ δημιουργούνται αυτόματα υψηλές απαιτήσεις και προϋποθέσεις, ώστε να αποδοθούν μέσω αυτής τα βέλτιστα αποτελέσματα προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (Factor et al., 2022). Η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων μπορεί πράγματι να έχει κοινή διάγνωση, παρόλα αυτά, τη διέπει ταυτόχρονα έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών (Σερετόπουλος και συν., 2020). Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα οι παρεμβάσεις να μην έχουν την ίδια δυναμική, ή να δημιουργούνται δυσκολίες κατά την εφαρμογή των πρακτικών παρέμβασης (Watkins et al., 2017).

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται σύγχρονες πρακτικές, οι οποίες ενδυναμώνουν τις παρεμβάσεις εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, και πιο συγκεκριμένα, τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους, αλλά και τις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή των πρακτικών. Ειδικότερα, επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: 1) Ποιες προϋποθέσεις ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ; 2) Ποιες δυσκολίες προκύπτουν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ;

Μεθοδολογία

Η μελέτη συνιστά μια ποιοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε αρχικά από την αναζήτηση ερευνητικών άρθρων που πραγματεύονταν την εκπαίδευση και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας έως 5 ετών με ΔΑΦ μέσω αποτελεσματικών πρακτικών. Η χρονολογία δημοσίευσης των άρθρων ήταν από το 2013 έως το 2024. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε αξιόπιστες ηλεκτρονικές βάσεις επιστημονικών δεδομένων, όπως οι Springer link, Pub Med, Science Direct, Wiley Online Library, ERIC, Heal Link, Taylor & Francis Online και Elsevier, Scientific Research, κ.ά. Όλα τα είδη ερευνητικών άρθρων μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Η γλώσσα συγγραφής περιορίστηκε στην αγγλική και ελληνική. Τα άρθρα έπρεπε να ήταν δημοσιευμένα σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά και οι παρεμβάσεις θα έπρεπε να μπορούν να εφαρμοστούν σε νατουραλιστικά περιβάλλοντα. Αποκλείστηκαν αδημοσίευτες μελέτες και μελέτες που δεν πραγματευόντουσαν την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Οι τελεστές Boolean (AND, OR, NOT) χρησιμοποιήθηκαν για τον συνδυασμό ή τον αποκλεισμό όρων. Η συμβολοσειρά αναζήτησης έμοιαζε με: (“autism spectrum disorders” OR “ASD”) AND (“preschool age”) AND (“social skills” OR “social development” OR “social increasing”) AND (“evidence based practices” OR “new teaching strategies”). Η τελική επιλογή του δείγματος έγινε με τη χρήση του μοντέλου PRISMA 2009. Αρχικά εντοπίστηκαν 352 άρθρα ο τίτλος των οποίων ήταν σχετικός με την παρούσα έρευνα. Μετά τη διαγραφή των διπλότυπων δημοσιεύσεων ελέγχθηκαν ως προς τον τίτλο 280 άρθρα και αποκλείστηκαν τα 163. Στη συνέχεια, έγινε ανάγνωση των περιλήψεων σε 117 άρθρα εκ των οποίων αποκλείστηκαν τα 87, καθώς δεν απαντούσαν επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Κατόπιν, έγινε ενδελεχής ανάγνωση των 30 υπολειπόμενων άρθρων, τα οποία πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης και συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα. Η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση βασίστηκε στη θεματική ανάλυση και κωδικοποίηση τριάντα (30) επιστημονικών μελετών (βλ. βιβλιογραφία δείγματος Αποτελεσματικές Πρακτικές).

Αποτελέσματα

Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι 16 άρθρα αναφέρονται σε έρευνες που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α. ενώ σε μικρότερη συχνότητα αφορούν άλλες χώρες: Κίνα (3 άρθρα), Ολλανδία, Ιρλανδία και Ην. Βασίλειο (2 άρθρα) και Ελλάδα, Αιθιοπία, Ν. Ζηλανδία, Κορέα και Πολωνία (1 άρθρο). Η πλειονότητα των άρθρων (19) δημοσιεύτηκαν από το έτος 2020 και έπειτα, γεγονός που επιβεβαιώνει πως η συγκεκριμένη έρευνα είναι ενημερωμένη με σύγχρονα ευρήματα. Όσον αφορά στο είδος της έρευνας, 18 άρθρα βασίστηκαν σε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, 7 άρθρα σε ποσοτική έρευνα, 3 άρθρα σε ποιοτική έρευνα και 2 σε μικτή ερευνητική μέθοδο.

Τα ευρήματα σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις προϋποθέσεις οι οποίες διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων κατέδειξαν ότι 29 άρθρα έδωσαν απαντήσεις με σαφήνεια. Αναλυτικότερα, σε ποσοστό 70% των άρθρων, οι ειδικοί υπογραμμίζουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων τον συνδυασμό πολλαπλών πρακτικών από τους/τις ειδικούς στα προγράμματα παρέμβασης. Στο 50% οι ερευνητές/τριες επεσήμαναν την εξατομίκευση των προγραμμάτων παρέμβασης για τη σημαντικότητα της ως προϋπόθεση διασφάλισης της αποτελεσματικότητας, ενώ στο 40% αναφέρθηκε η επαρκής εκπαίδευση των διαμεσολαβητών/τριών και εκπαιδευτών/τριών. Στο 30% των άρθρων έγινε αναφορά στην αποτελεσματική συμμετοχή της οικογένειας και σε ποσοστό 23,3% στην εντατικότατα των παρεμβάσεων. Στο 13,3% καταγράφηκε η πιστότητα εφαρμογής της παρέμβασης και η επανάληψη της παρέμβασης ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Σε ποσοστό 10% αναδείχθηκε η ουσιαστική υποστήριξη και εκπαίδευση της οικογένειας, η αναπροσαρμογή της παρέμβασης, η έγκαιρη παρέμβαση και η διεπιστημονική προσέγγιση. Τέλος, στο 6,6% των άρθρων οι ερευνητές/τριες ανέφεραν πως προϋπόθεση για αποτελεσματική παρέμβαση αποτελεί το γεγονός πως οι πρακτικές θα πρέπει να βασίζονται σε τεκμήρια και πως υπάρχει ανάγκη για λεπτομερής αξιολόγηση των διαμεσολαβητών/τριών συνομηλίκων, ενώ μόλις στο 3,3% των ερευνών η εξοικείωση εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευόμενου/ης και η έγκαιρη διάγνωση αποτελούν επίσης προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας. Το 3,3% των άρθρων δεν απάντησε το ερώτημα.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τις προκλήσεις, η πλειονότητα των άρθρων (25) εστίασε στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, στο 20% των άρθρων οι ειδικοί υπογράμμισαν την πρόκληση που αποτελεί η αποτελεσματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη θεραπεία, ενώ στο 13,3% έγινε αναφορά στην έλλειψη επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτών/τριών, στην απόσυρση των παιδιών από τη θεραπεία και στα εμπόδια που προκαλεί η έντονη ετερογένεια των παιδιών με ΔΑΦ. Σε ποσοστό 10% παρουσιάστηκε η δυσκολία να εφαρμοστούν με πιστότητα οι παρεμβάσεις και η ανάγκη για συχνή επανάληψη των πρακτικών για συντήρηση των δεξιοτήτων ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Σε μικρότερα ποσοστά (6,6% και 3,3%) αποτυπώθηκαν προκλήσεις που αφορούν σε δυσκολίες εφαρμογής. Πιο αναλυτικά, σε ποσοστό 6,6% αναδείχθηκαν η έλλειψη επίσημων εγχειριδίων εφαρμογής των πρακτικών, η απαίτηση ο/η εκπαιδευτής/τρια που θα εφαρμόζει την πρακτική να είναι πιστοποιημένος/η, η έντονη πολυπλοκότητα των πρακτικών, το κόστος που απαιτούν ορισμένες πρακτικές για να εφαρμοστούν, η απογοήτευση που βιώνουν οι συνομήλικοι/ες, που διαμεσολαβούν στις παρεμβάσεις, η διατήρηση της ποιότητας και του επιπέδου της θεραπείας συνολικά, οι ακατάλληλες και υποστελεχωμένες δομές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και το επικοινωνιακό κενό που δημιουργείται ανάμεσα στους/στις ειδικούς που πλαισιώνουν τη θεραπεία των παιδιών σε όλα τα επίπεδα. Σε ποσοστό 3,3% αναφέρθηκαν η άρνηση συμμετοχής στις παρεμβάσεις, η δυσκολία των ειδικών να αξιολογήσουν τις κοινωνικές ελλείψεις των παιδιών λόγω του ιδιαίτερου ηλικιακού φάσματος το οποίο διανύουν, τα αισθητηριακά εμπόδια που δεν επιτρέπουν την εύκολη

συμμετοχή των παιδιών στη θεραπεία, αλλά και τη δυσκολία της οικογένειας να ενσωματωθεί και να υποστηρίξει αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών τους. Τέλος, σε ποσοστό 17% των άρθρων δεν βρέθηκαν απαντήσεις σχετικά με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα.

Συζήτηση

Η εργασία είχε ως στόχο να εξετάσει τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, καθώς και τις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή αυτών των πρακτικών.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί πως η πλειονότητα των άρθρων ανέδειξε μία ποικιλία απαντήσεων σχετικά με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, και συγχρόνως, προβλήθηκε η αναγκαιότητα να γίνεται συνδυασμός των πρακτικών κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Η πρόταση αυτή συνάδει με αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών που πιστοποιούν ότι οι ειδικοί υιοθετούν πολλαπλές μεθόδους παρέμβασης, που ακόμη κι αν δεν έχουν τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα, μπορούν να υποστηρίξουν τα βασικά ελλείμματα του κάθε παιδιού με εξατομικευμένα και όχι τυποποιημένα ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης (Aranbarri et al., 2021). Αυτή η αναφορά συνδέεται και με το εύρημα της παρούσας μελέτης όσον αφορά στη σημαντικότητα των παρεμβάσεων να εστιάζει σε ατομικά χαρακτηριστικά, εφόσον σε επαρκή αριθμό άρθρων οι ειδικοί αναφέρθηκαν στην προϋπόθεση τα προγράμματα να οργανώνονται δίνοντας μεγάλη έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (ικανότητες, προτιμήσεις, οικογενειακό και πολιτισμικό προφίλ, συννοσηρότητες κ.ά.), προϋπόθεση που υπογραμμίζεται ιδιαίτερα και σε άλλες έρευνες (Bohlander et al., 2012· Crozier & Tincani 2007· Wright & McCathren, 2012).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στις αναφορές των άρθρων σχετικά με τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την παρέμβαση ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αποτελεσματικών πρακτικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Με υψηλά ποσοστά αναφορών αναδείχθηκαν η έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτών/τριών, η δυσκολία αποτελεσματικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη θεραπεία, η απόσυρση από τη θεραπεία και η έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών που διέπει τα άτομα με ΔΑΦ. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα σχετικών ερευνών που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ως κυρίαρχες προκλήσεις και, συγχρόνως, ως εμπόδια στην επιτυχία των παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, οι Nunes και Schmidt (2019) επιχειρηματολογούν για την επαρκή αναπαραγωγή των αποδεδειγμένα αποτελεσματικών πρακτικών, αλλά και την αναγκαιότητα πιστοποιημένου/ης εκπαιδευτή/τριας, την έλλειψη εγχειριδίων για την εφαρμογή παρεμβάσεων από εκπαιδευτικούς σε φυσικά περιβάλλοντα, και την πολυπλοκότητα των πρακτικών ως βασικούς παράγοντες δυσκολίας στην αποτελεσματική εφαρμογή των πρακτικών παρέμβασης. Επιπρόσθετα, οι Lubas et al., 2016 αναφέρουν ότι η απόδοση των παρεμβάσεων με πιστότητα από τη θεωρία ως την πράξη, όσο ξεκάθαρες οδηγίες και αν λάβει ο/η ειδικός

επαγγελματίας, θα επηρεαστούν από την προηγούμενη γνώση και τη διδακτική εμπειρία που διαθέτει ως εκπαιδευτής/τρια, από το περιβάλλον εφαρμογής της παρέμβασης αλλά και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τη συννοσηρότητα και τα πιθανά ελλείμματα των παιδιών. Επίσης, η έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών, που διέπει τα άτομα με ΔΑΦ, αποτελεί ένα δεδομένο που αναφέρθηκε και από τους Camilleri et al. (2021), ως παράγοντας που, επίσης, επιδρά αρνητικά σε παρεμβάσεις κοινωνικής ενίσχυσης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία κατέδειξε πως η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων εξαρτάται από μια πολύπλευρη προσέγγιση που ενσωματώνει τον συνδυασμό πρακτικών, την άμεση αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή των συνομηλίκων, την αποτελεσματική ενσωμάτωση της οικογένειας, αλλά και την ευελιξία να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Επιπλέον, η δυσκολία αποτελεσματικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη θεραπεία, η έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτών/τριών, η απόσυρση από τη θεραπεία και η έντονη ετερογένεια χαρακτηριστικών που διέπει τα άτομα με ΔΑΦ συνιστούν βασικά εμπόδια στην επιτυχία των παρεμβάσεων.

Όπως κάθε μελέτη, έτσι και η συγκεκριμένη, είχε κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, ο περιορισμός των ερευνητικών άρθρων σε εκείνα που είναι δημοσιευμένα στην ελληνική ή/και αγγλική γλώσσα μπορεί να αποκλείσει σημαντική έρευνα που διεξάγεται σε άλλες γλώσσες, παραλείποντας πιθανώς πολύτιμες γνώσεις από μη αγγλόφωνες χώρες, όπου ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές στρατηγικές παρέμβασης. Επιπλέον, η επιλογή να συμπεριληφθούν μελέτες που δημοσιεύθηκαν από το 2013 έως το 2024 θέτει ένα χρονικό όριο που αποκλείει προηγούμενες μελέτες, οι οποίες θα μπορούσαν να ήταν καθοριστικές για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των παρεμβάσεων για ΔΑΦ. Ωστόσο, η επιλογή έγινε καθώς η ημερομηνία αυτή, το 2013, θεωρείται σημαντική για τις ΔΑΦ, καθώς δημοσιεύτηκε η 5η αναθεώρηση του DSM και εισήγαγε τον όρο «διαταραχές αυτιστικού φάσματος», ως όρο «ομπρέλα» για όλες τις κατηγορίες διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, που υπήρχαν σε προγενέστερη αναθεώρηση.

Ταυτόχρονα, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη λεπτομερή διαχείριση που απαιτούν οι παρεμβάσεις κοινωνικής ενίσχυσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων εξαρτάται από μια πολύπλευρη προσέγγιση που ενσωματώνει τον συνδυασμό πρακτικών, την άμεση αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή των συνομηλίκων, τις δραστηριότητες που βασίζονται στο παιχνίδι, τη συμμετοχή της οικογένειας αλλά και την ευελιξία να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Συνάμα, η υπέρβαση των προκλήσεων απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει επαρκή εκπαίδευση για όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ευέλικτες και προσαρμοσμένες στρατηγικές παρέμβασης, αποτελεσματική επικοινωνία και ομαδική εργασία και ολοκληρωμένα συστήματα υποστήριξης για τις οικογένειες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεραίνεται πως διασφαλίζοντας την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων μπορούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ να λάβουν ουσιαστική υποστήριξη στον τομέα της κοινωνικότητας, γεγονός το οποίο θα τα

προετοιμάσει για συνεχείς και μελλοντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε διαφορετικά και πιο πολύπλοκα περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Fifth Edition). American Psychiatric Association. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Aranbarri, A., Stahmer, A. C., Talbott, M. R., Miller, M. E., Drahota, A., Pellecchia, M., Barber, A. B., Griffith, E. M., Morgan, E. H., & Rogers, S. J. (2021). Examining US public early intervention for toddlers with autism: Characterizing services and readiness for evidence-based practice implementation. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 786138. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.786138

Bohlander, A. J., Orlich, F., & Varley, C. K. (2012). Social skills training for children with autism. *Pediatric Clinics of North America*, *59*(1), 165–174. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.001

Camilleri, L. J., Maras, K., & Brosnan, M. (2021). Autism spectrum disorder and social story research: A scoping study of published, peer-reviewed literature reviews. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*. https://doi.org/10.1007/s40489-020-00235-6

Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(9), 1803–1814. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0315-7

Factor, R. S., Glass, L., Baertschi, D., & Laugeson, E. A. (2022). Remote PEERS® for preschoolers: A pilot parent-mediated social skills intervention for young children with social challenges over telehealth. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 1008485. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1008485

Fuller, E. A., & Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(5), 1683–1700. https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Lubas, M., Mitchell, J., & De Leo, G. (2016). Evidence-based practice for teachers of children with Autism: A dynamic approach. *Intervention in School and Clinic*, *51*(3), 188–193. https://doi.org/10.1177/1053451215585801

Nunes, D. R. P., & Schmidt, C. (2019). Special education and autism: From evidence-based practices to school. *Cadernos de Pesquisa*, *49*(173), 84–103. https://doi.org/10.1590/198053145494

Okoye, C., Obialo-Ibeawuchi, C. M., Obajeun, O. A., Sarwar, S., Tawfik, C., Waleed, M. S., Wasim, A. U., Mohamoud, I., Afolayan, A. Y., & Mbaezue, R. N. (2023). Early diagnosis of autism spectrum disorder: A review and analysis of the risks and benefits. *Cureus*. https://doi.org/10.7759/cureus.43226

Seretopoulos. K., Lamnisos. D., Giannakou. K. (2020) I epidimiologia ton diatarachon tou fasmatos tou aftismou. Archeia Ellinikis Iatrikis, 37, 169-180.http://mail.mednet.gr/archives/2020-2/pdf/169.pdf

Veiga, G., De Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, *26*(1), e1957. https://doi.org/10.1002/icd.1957

Watkins, L., Kuhn, M., Ledbetter-Cho, K., Gevarter, C., & O'Reilly, M. (2017). Evidence-based social communication interventions for children with autism spectrum disorder. *The Indian Journal of Pediatrics*, *84*(1), 68–75. https://doi.org/10.1007/s12098-015-1938-5

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(7), 1951–1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Wright, L. A., & McCathren, R. B. (2012). Utilizing social stories to increase prosocial behavior and reduce problem behavior in young children with Autism. *Child Development Research*, *2012*, 1–13. https://doi.org/10.1155/2012/357291

Η αναγνωστική κατανόηση σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες/δυσλεξία

Παπαδοπούλου Κυριακή, Νηπιαγωγός Π.Ε.60.5, M.Ed/ Ειδική Αγωγή ΕΑΠ

Περίληψη

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο ξεκινούν να δομούν προτάσεις και να τις εμπλουτίζουν σύμφωνα με τα ερεθίσματα που δέχονται. Εκεί ξεκινάει και η μάθηση της φωνολογικής επίγνωσης. Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης βοηθά στο να αντιμετωπιστούν έγκαιρα μαθησιακές δυσκολίες (Storch & Whitehurst, 2002). Μετέπειτα στη σχολική ηλικία θα προστεθεί και η ανάγνωση η οποία σε κάποια παιδιά θα φανεί δύσκολη και θα παρουσιάσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Παρακάτω θα γίνει αναφορά στη σημαντικότητα της φωνολογικής επίγνωσης και θα αναφερθεί βιβλιογραφία σχετικά με αυτήν.

Λέξεις-Κλειδιά: φωνολογική επίγνωση, ανάγνωση, δυσλεξία

Reading comprehension in children with reading difficulties/dyslexia

Papadopoulou Kyriaki, Preschool teacher, M.Ed. "Special Education" H.O.U.

Abstract.

Children in kindergarten begin to structure sentences and enrich them according to the stimuli they receive. This is where the learning of phonological awareness begins. Teaching phonological awareness helps to address learning difficulties early (Storch & Whitehurst, 2002). Later, at school age, reading will be added, which some children will find difficult and they will have reading difficulties. Below, reference will be made to the importance of phonological awareness and related literature will be cited.

Key-Words: phonological awareness, reading, dyslexia

Εισαγωγή

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το παιδί για να κατακτήσει το λόγο ακολουθεί κάποια στάδια. Ξεκινά από γενικευμένες επικοινωνιακές μορφές που συμμετέχει όλο το σώμα (κλάμα, βαβίσματα κ.α.) και καταλήγει σε άλλες μορφές που χρειάζονται λεκτική δραστηριότητα (στάδιο μεμονωμένων λέξεων-τηλεγραφικό λόγο-αφηγηματικές ικανότητες). Τα μορφήματα (πληθυντικός, προθέσεις κ.α) που μαθαίνει έπειτα σηματοδοτούν την έναρξη της επικοινωνίας πομπού-δέκτη (Παπαηλιού, 2016). Οι φθόγγοι-φωνήματα είναι χαρακτηριστικό κάθε γλώσσας και μαζί με την προσωδία αποτελούν το φωνολογικό μέρος της γλώσσας. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια εκμάθησης της γλώσσας χρειάζεται να μάθουν τα φωνήματά της κάτι το οποίο θα επιτευχθεί, αν χρησιμοποιούν φωνολογικές διαδικασίες για να απλοποιήσουν την παραγωγή λέξεων (Τζουριάδου, 1995).

Η προφορική έκφραση του λόγου περιλαμβάνει φωνήματα-φθόγγους που αν συνδυαστούν παράγουν λέξεις και προτάσεις, ώστε να μπορούν να συνεννοούνται στο περιβάλλον που ζουν (Τζουριάδου, 1995). Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο έρχονται σε επαφή όχι μόνο με τη δομή προτάσεων, αλλά κάνοντας χρήση αυτών κατανοούν και την περιεκτικότητα του λόγου (Παπαηλιού, 2016). Επομένως, ένα παιδί με κανονική ανάπτυξη μαθαίνει όχι μόνο τα σύμβολα και τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος, αλλά και τα φωνήματα της ομιλίας, τους συνδυασμούς τους και την κινητική τους συμπεριφορά. Μια εναλλακτική μορφή επικοινωνίας είναι η γραφή, η οποία χρησιμοποιείται, ώστε να εκφραστούν σκέψεις (Τζουριάδου, 1995).

Συνεχίζοντας στη σχολική ηλικία, η ανάγνωση δεν ξεχωρίζει από τις ικανότητες ομιλίας και ακρόασης του προφορικού λόγου, αντιθέτως αποτελεί μέρος της γενικότερης γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Τα γραπτά σύμβολα, λοιπόν, αποκωδικοποιούνται και μετατρέπονται σε φωνολογικό κώδικα, δυσκολεύοντας έτσι αυτή τη γνωστική λειτουργία στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Πόρποδας, 2003). Η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας απαιτεί επαρκή ικανότητα στη γλώσσα, αρκετές ικανότητες άρθρωσης ήχων και οπτικοκινητικές δεξιότητες γραφής. Η κατανόηση για να συντελεσθεί, απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη (Τζιβινίκου, 2015).

Παράλληλα, τονίζεται ότι η κατανόηση προϋποθέτει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και κριτική σκέψη. Τα υπάρχοντα και τα νέα γνωστικά σχήματα που συνδυάζουν παλιές και νέες πληροφορίες χρησιμοποιούνται από τον αναγνώστη, επιτελώντας νέες ερμηνείες (Παντελιάδου, 2000). Ο Πόρποδας (2002) αναφέρει ότι η πρόοδος του μαθητή και η εξέλιξή του ως άνθρωπο, καθώς και η επιτυχία ή αποτυχία της μάθησης διαφαίνεται από το επίπεδο κατανόησης ποικίλων πληροφοριών.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), υπάρχουν κάποιες χαρακτηριστικές δυσκολίες στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως να μην μπορούν να βρουν ποια μέρη του κειμένου περιέχουν ουσιώδεις πληροφορίες, καθώς κατέχουν μειωμένη ευαισθησία στη δομή και στην οργάνωση των κειμένων. Επίσης, δε χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάγνωσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης και αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν το μεταφορικό λόγο. Στη συνέχεια αυτού, δεν κατανοούν τους μύθους και τις ηθικές επιλογές που παράγονται σε ένα κείμενο.

Ο Τάνταρος (2011), τονίζει ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση συγχωνεύονται στα παρακάτω στοιχεία της προόδου της ανάγνωσης: α) την αποκωδικοποίηση (μετάφραση από γράφημα σε φώνημα), β) την ακρίβεια του παιδιού στο διάβασμα δίχως να δοκιμάσει να αποκρυπτογραφήσει και γ) την κατανόηση, δηλαδή την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται το νόημα του κειμένου και να καταλήγει σε συμπεράσματα. Ο Καρυώτης (1997) αναφέρει ότι η αναγνωστική κατανόηση και οι φωνολογικές δεξιότητες αλληλεξαρτώνται, καθώς το παιδί για να διαβάσει και να γράψει απαιτείται να έχει κατανοήσει την αλφαβητική αρχή (αντιστοίχηση γράμματος-ήχου).

Σήμερα πολλοί μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Η

πιο συνηθισμένη είναι η δυσλεξία (λεξική τύφλωση), η οποία αναφέρεται και ως τύπος αναγνωστικής δυσκολίας. Μια τέτοια δυσκολία μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη της ανάγνωσης, την αναγνώριση και αποκωδικοποίηση λέξεων, την προσωδία και την αναγνωστική ικανότητα (Τζιβινίκου, 2015). Η Πολυχρονοπούλου (2001) αναφέρει ότι η διαταραχή αυτή παρουσιάζει δυσκολίες στη γραφή, την ανάγνωση και την ορθογραφία και δεν αποτελεί απόρροια έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών αναγκών και περιβαλλοντικών συνθηκών. Συγκεκριμένα, η επιφανειακή δυσλεξία παρουσιάζει ελλείμματα στην οπτική αντίληψη και οπτική μνήμη (Snowling, 1995), ενώ το φωνολογικό χαρακτηριστικό της είναι η αδυναμία στη φωνημική επίγνωση δηλαδή, να μπορούν να αντιστοιχούν τα φωνήματα με ήχους (Τζιβινίκου, 2015). Η Boder (1973) αναφέρει ότι στο δεύτερο τύπο οι μαθητές δυσκολεύονται να διαβάσουν ψευδολέξεις, αλλά αναγνωρίζουν άτυπες από την εμφάνισή τους, στο συλλαβισμό. Ο μικτός τύπος παρατηρείται σε πολλά παιδιά, αφού συνδυάζει τις παραπάνω κατηγορίες με αδυναμίες οπτικού λεξιλογίου, ορθογραφίας και φωνητικών δεξιοτήτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στο ότι οι λέξεις διακρίνονται από μέρη και πως χρησιμοποιούνται αυτά τα φωνολογικά μέρη ή αλλιώς αναφέρεται στην κατανόηση της εσωτερικής δομής (Blachman, 1994). Αλλιώς μπορεί να πει κανείς ότι η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα που κατέχει το παιδί να διαχωρίζει τα φωνήματα των λέξεων, να συλλαβίζει, να εντοπίζει πόσα φωνήματα και συλλαβές αντιστοιχούν στις λέξεις (Τζουριάδου, 1995). Η ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης οδηγεί σε αρμονική μετάβαση από την προφορική ομιλία στο γραπτό λόγο και αναπτύσσεται πριν το νηπιαγωγείο με ρίμες και παιχνιδοτράγουδα. Επιπλέον, η ανάπτυξή της σε κάθε παιδί είναι διαφορετική και υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες που βελτιώνουν τις δεξιότητες που την αποτελούν. (Παντελιάδου, Μπότσας, &Σιδερίδης, 2000). Η έκθεση του παιδιού σε εμπειρίες γραμματισμού γίνεται αρωγός στο να αποκτήσει το ίδιο τα βέλτιστα από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2011).

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Τα τελευταία χρόνια οι επιστημονικές έρευνες τονίζουν τις γλωσσικές δεξιότητες και διαταραχές από τις οποίες οφείλεται η αναγνωστική δυσλειτουργία. Η πρώτη επαφή του παιδιού με την ανάγνωση ξεκινάει πριν τη σχολική ηλικία με ερεθίσματα από την οικογένεια και την κοινωνία (Παπούλια-Τσελέπη, 2001). Οι Μουζάκη, Πρωτόπαπας και Τσαντούλα (2008) αξιολόγησαν σε 101 νήπια αναγνωστικές δεξιότητες και συμπέραναν ότι η φωνολογική ενημερότητα, η λεξιλογική γνώση και η κατάκτηση του αλφάβητου αποτελούν σημαντικούς δείκτες για την αναγνωστική ικανότητά τους στο δημοτικό.

Ωστόσο, παλιά έρευνα όπως των Snowling, Goulandris, Bowlby και Howell (1986) έδειξε πως τα δυσλεκτικά άτομα δυσκολεύονται στην επανάληψη λέξεων χαμηλής συχνότητας και ψευδολέξεων που σημαίνει έλλειψη στη φωνημική κατάτμηση. Οι Boada και Pennington (2006) ερεύνησαν αδυναμίες σε φωνολογικές αναπαραστάσεις σε

παιδιά 11-13 ετών με δυσλεξία και αναγνωστικές δυσκολίες. Ειδικότερα, μελέτησαν 2 ομάδες από 20 παιδιά (1η ομάδα: δυσλεξία, 2η ομάδα: δυσλεξία και μια γλωσσική διαταραχή) και άλλες 2 ομάδες ελέγχου, σε χρόνο επίδοσης σε φωνολογικά τεστ. Παρατηρήθηκε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά είχαν αποδώσει λιγότερο ακόμη και σε σύγκριση με παιδιά μικρότερης ηλικίας που σημαίνει ότι η φωνολογική ικανότητα σε προσχολική ηλικία σηματοδοτεί την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Νεότερες έρευνες αποκαλύπτουν περισσότερα στοιχεία, όπως οι Σωτηρόπουλος και Hanley (2017) που συμπεραίνουν ότι η επιφανειακή δυσλεξία μπορεί να χαρακτηριστεί από αργή ανάγνωση οικείων λέξεων, αλλά και από τον ανακριβή συλλαβισμό λέξεων με άστοχες αντιστοιχίες ήχων και γραμμάτων. Το δείγμα περιλάμβανε εφτά ενήλικες με δυσλεξία στους οποίους ζητήθηκε να διαβάσουν λέξεις με άτυπες αντιστοιχίες φωνημάτων-γραφημάτων στα αγγλικά στις οποίες παρατηρήθηκε ανακρίβεια. Η επιφανειακή δυσλεξία στα ελληνικά αντικατοπτρίζει την ίδια ανακριβής ανάγνωση άτυπων λέξεων στα αγγλικά. Δύο επιπλέον άτομα με αναπτυξιακή φωνολογική δυσλεξία παρατηρήθηκαν με μειωμένη ανάγνωση και ορθογραφία σε ψευδολέξεις και στις δύο γλώσσες όπου κανένας δε διάβαζε αργά τις λέξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα σε λεξικό/σημασιολογικό και φωνολογικό επίπεδο στην ανάγνωση και την ορθογραφία είναι τα ίδιο και στα ελληνικά και στα αγγλικά.

Οι Schaadt, Mannel, Meer, Pannekamp και Friederici (2016) ανέλυσαν την οπτική ανταπόκριση σε παιδιά νηπιαγωγείου με και χωρίς αναπτυξιακή δυσλεξία. Τα παιδιά έβλεπαν βιντεοσκοπημένες κινήσεις ενός στόματος που πρόφερε σιωπηλά τις συλλαβές. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι και οι δύο ομάδες παιδιών έδειξαν οπτικά ερεθίσματα στην ομιλία, αλλά σε διαφορετικό μέρος του εγκεφάλου. Τα παιδιά χωρίς αναπτυξιακή δυσλεξία επηρεάστηκαν στο πίσω μέρος του εγκεφάλου, ενώ τα παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία μπροστά και αυτό ήταν πιο έντονο σε παιδιά με φωνολογικά ελλείμματα και χαμηλές ορθογραφικές ικανότητες.

Άλλη έρευνα των Vaknin-Nusbaum, Sarid, Raveh, και Nevo (2016) που εφαρμόστηκε σε 298 μαθητές δημοτικού έδειξε ότι υπάρχει σημαντική ποιοτική διαφορά στην αναγνωστική κατανόηση. Εφαρμόστηκαν τεστ για μορφολογική και φωνολογική επίγνωση, γνώσεις ορθογραφίας και αναγνωστικής κατανόησης καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς σε λέξεις πληθυντικού αριθμού και γενικής πτώσης. Τα αποτελέσματα τονίζουν τη σημασία της εξέτασης των διαφορετικών συνιστωσών της μορφολογικής συνειδητοποίησης στους μαθητές με διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής αποκωδικοποίησης και τη σπουδαιότητα της επίγνωσης της πτώσης και του αριθμού στην πρώτη σχολική ηλικία.

Επίσης, η Carson (2017) στη μελέτη της εξέτασε αν η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης μέσω διαδικτύου κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προβλέψουν με αξιοπιστία τις αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών. Συμμετείχαν 90 παιδιά ηλικίας 4-4.5 ετών σε διαδικτυακά τεστ φωνημικής επίγνωσης. Οι μετρήσεις εσωτερικής σταθερότητας, χρησιμοποιώντας Cronbach’s alpha ήταν πάνω

από 0.7, ενώ οι συσχετισμοί αξιοπιστίας δοκιμής-επανεξέτασης ήταν στατιστικά σημαντικοί (ρ <.001). Επομένως, η τεχνολογία σε αυτόν τον τομέα μπορεί να δράσει θετικά, αφού μέσω αυτής ο εντοπισμός κινδύνου για τις δυσκολίες ανάγνωσης σε ηλικία σχολικής ηλικίας μπορεί να είναι επιτευχθεί πριν από την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης.

Αξίζει να σημειωθεί η έρευνα των Suorttia και Lipponenb (2016) η οποία διεξήχθη σε μοντεσσοριανά σχολεία της Φιλανδίας με στόχο τη διερεύνηση της εξέλιξης της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών ηλικίας 2-5 ετών σε διάστημα έξι μηνών σε γνώσεις επιστήμης και δεξιότητες ανάγνωσης. Τα παιδιά πραγματοποίησαν πέντε φωνολογικά τεστ, ένα λεξιλογίου, ένα γνώσης και ένα ανάγνωσης. Οι ασκήσεις ανίχνευσης λέξης ή ανάμειξη φωνημάτων ήταν ευκολότερες από την παραγωγή ριμών ή αλλαγής λέξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά βελτιώθηκαν στις φωνολογικές ασκήσεις, έστω και αν δεν υπήρχε προϋπάρχουσα γνώση.

Σχετικά με τη σύγκριση αγοριών-κοριτσιών στη φωνολογική ενημερότητα και γενικότερα στην ανάγνωση, οι ερευνητές Silva, Zuanetti, Borcat, Guedes-Granzotti, Kuroishi, Domenis και Fukuda (2017) μελέτησαν 20 κορίτσια και 10 αγόρια (7-9 ετών), χρησιμοποιώντας ένα τεστ αξιολόγησης «ακαδημαϊκών επιτεύξεων». Χωρίστηκαν σε 2ομάδες (χαμηλότερη-υψηλότερη απόδοση στα μαθηματικά) και τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων, αλλά όχι του φύλου, στην επανάληψη των ψευδολέξεων με 3 ή 4 συλλαβές.

Επίσης, οι Λαζαράτου, Αναγνωστόπουλος, Μαγγανάρη, Ζέλιος, Χριστοδούλου και Σίνη (2005) μελέτησαν τους βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες στην εμφάνιση μαθησιακών διαταραχών σε 130 παιδιά από 5-18 ετών με διάγνωση ειδική διαταραχή ανάγνωσης από τα οποία το 20% παρουσίαζε και διαταραχή στο λόγο. Η 2η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 168 παιδιά άριστης επίδοσης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα αγόρια είχαν περισσότερες μαθησιακές διαταραχές από τα κορίτσια, ενώ δεν υπάρχει ουσιαστική στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων κάτω από την ηλικία των 11.

Χρήσιμη έρευνα είναι αυτή των Lundberg, Larsman και Strid (2012) η οποία διεξήχθη σε 6χρονα παιδιά (2000 σε αριθμό) κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με σκοπό την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης. Χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο δύο επιπέδων (αρχικό χαμηλό σκορ σε ασκήσεις φωνολογίας-υψηλό σκορ). Παρατηρήθηκε υψηλότερο ποσοστό στα κορίτσια από ότι στα αγόρια και συμπέρασμα ότι τα παιδιά που στην αρχή του σχολικού έτους γνώριζαν τα γράμματα της αλφαβήτου είχαν μεγαλύτερα ποσοστά από τα υπόλοιπα που δε γνώριζαν.

Τέλος, καλό θα ήταν να σημειωθεί και η έρευνα των Spironelli, Penolazzi και Angrilli (2010) οι οποίοι μελέτησαν 14 αγόρια και 14 κορίτσια ηλικίας 10 ετών σε γλωσσικό πείραμα, συμπεριλαμβανομένων ορθογραφικών, φωνολογικών και σημασιολογικών ασκήσεων, με σκοπό να αναδείξουν τη διαφορά στον εγκέφαλο των δύο φύλων και πώς

αυτό επηρεάζει αργότερα τις αναγνωστικές τους ικανότητες. Τα αγόρια παρουσίασαν κίνηση και στις δύο πλευρές του εγκεφάλου σε όλες τις ασκήσεις, ενώ τα κορίτσια κίνηση στη δεξιά πλευρά του εγκεφάλου στις ορθογραφικές και φωνολογικές ασκήσεις. Αυτή η μειωμένη κινητικότητα του αριστερού μέρους του εγκεφάλου μπορεί να λειτουργήσει θετικά στα κορίτσια από τα πρώτα χρόνια ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης.

Συμπεράσματα

Οι Nation και Snowling, (2004) αναφέρουν ότι η ανάγνωση κατακτήθηκε πιο σύντομα από τα παιδιά που διδάχθηκαν τη φωνολογική ενημερότητα, ενώ οι Lemperou, Chostelidou και Griva (2011) αναφέρουν σε μελέτη για την αναπτυξιακή δυσλεξία ότι η αδυναμία σε κάποιο επίπεδο της γλώσσας θα οδηγήσει σε δυσκολία στην ανάγνωση. Συμπερασματικά, η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που ταλανίζει την ελληνική κοινωνία και ένα μεγάλο μέρος μαθητών στη σχολική τους πορεία. Παρόλα αυτά, τα επιστημονικά δεδομένα υπόσχονται ένα καλύτερο μέλλον, αφού εμφανίζονται και μελετώνται όλο και περισσότερες μέθοδοι παρέμβασης και βελτίωσης των μαθητών αυτών.

Βιβλιογραφία

Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner and Rashotte. Journal of Learning Disabilities, 27, 287–291.

Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on tree atypical reading spelling patterns. Developmental Medicine and Child Neurology, 15, 663-687.

Boada, R., & Pennington, V. F. (2006). Deficient implicit phonological representa-tions in children with dyslexia. Journal of Experimental Child Psychology, 95, 153-193.

Carson, K. L. (2017). Reliability and Predictive Validity of Preschool Web-Based Phonological Awareness Assessment for Identifying School-Aged Reading Difficulty. Communication Disorders Quarterly, 39(1) 259–269.

Karyotis, Th. (1997). I anaptyxi tis fonologikis syneidisis kai i prosktisi tis anagnostikis dexiotitas. Glossa, 43, 41-49.

Lemperou, L., Chostelidou, D., Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 410–416.

Lazaratou, E., Anagnostopoulos, D.K., Manganari, E., Zelios, G., Christodoulou, A. kai Sini, A. (2005). «I symmetochi viologikon kai koinonikon paragonton stin

ekdilosi mathisiakon diatarachon» (Didaktoriki Diatrivi). Psychiatriki Kliniki, Panepistimio Patron.

Lundberg, I., Larsman, P, & Strid, A. (2012). Development of phonological aware-ness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic sta-tus. Reading and Writing, (25)2, 305-320.

Mouzaki, A. (2017). Drastiriotites gia tin anaptyxi tis fonimikis epignosis: I prosengisi Lundberg. Anaktithike apo https://courses.eap.gr/pluginfile.php/64472/mod_re-source/content/1/didaskalia_fwnhmikhs_proseggishs.pdf

Mouzaki, A., Protopapas, A., &Tsantoula, D. (2008). Deiktes anagnostikon de-xiotiton kata tin proscholiki ilikia. Epistimes tis Agogis,1, 71-88.

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. Journal of Research in Reading, 27, 342–356.

Panteliadou, S. (2011). Mathisiakes Dyskolies kai Ekpaideftiki Praxi. Ti kai Gia-ti. Athina: Pedio.

Panteliadou, S., Botsas, G., & Sideridis, G. (2000). I exigisi tis anagnostikis epidosis me vasi ti fonimiki enimerotita, to oikogeneiako perivallon kai to koinoniko epipedo: Mia prokatarktiki analysi me paidia Protis Dimotikou, O.M.E.R. – Erevnontas ton kosmo tou paidiou, 4, 53 – 65.

Papailiou, Ch. (2016). I anaptyxi tis glossas: Theoritikes prosengiseis kai eref-nitika dedomena apo tin typiki kai apoklinousa glossiki symperifora. Athina: Papazisi.

Papoulia-Tzelepi, P. (2001). I anadysi tou Grammatismou kai to Nipiagogeio. Nea Paideia, 61, 81-93.

Polychronopoulou, S. (2001). Paidia kai Efivoi me Eidikes Anagkes kai Dynatoti-tes. Tomos A’. Athina: Atrapos.

Porpodas, K. (2002). I anagnosi. Patra: Idiou.

Schaadt, G., Mannel, C., Elke van der Meer, Pannekamp, A., & Friederici, A.D. (2016). Facial speech gestures: the relation between visual speech processing, phonolog-ical awareness, and developmental dyslexia in 10-year-olds. Develop-mental Sci-ence, 19(6), 1020–1034.

Silva, K.D., Zuanetti, P.A., Borcat, V.T.R., Guedes-Granzotti, R.B.,Kuroishi, R.C.S.,Domenis, D.R.,&Fukuda, M.T.H. (2017). Relation between arithmetic per-formance and phonogical working memory in children. CoDas, 29(4),1782-

2317.

Snowling, M. J. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. Jour-nal of Research in Reading, 18, 132-138.

Snowling, M., Goulandris, N., Bowlby, M., & Howell, P. (1986). Segmentation and speech perception in relation to reading skill: A Developmental analysis. Journal of Experimental Child Psychology, 41, 489-507.

Sotiropoulos, A., & Hanley, R. J. (2017). Developmental surface and phonological dys-lexia in both Greek and English. Cognition, 168, 205-216.

Spironelli, C., Penolazzi, B., Angrilli, A. (2010). Gender Differences in Reading in School-Aged Children: An Early ERP Study. Developmental Neuropsychology, 35(4), 357-375.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. Developmental Psy-chol-ogy, 38, 934–947.

Suorttia, O., & Lipponenb, L. (2016). Phonological awareness and emerging reading skills of two- to five-year-old children. Early Child Development and Care, 186(11), 1703-1721.

Tantaros, S. (2011). Dyskolies Mathisis. Anaptyxiakes, ekpaideftikes kai klinikes prosengiseis. Athina: Pedio.

Tzivinikou,S. (2015). Mathisiakes dyskolies - didaktikes paremvaseis. Athina: Syn-desmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Tzouriadou, M. (1995). O logos tou paidiou tis proscholikis ilikias. Thessaloniki: Pro-mithefs.

Vaknin-Nusbaum, V., Sarid M., Raveh, M., & Nevo, E. (2016). The contribution of morphological awareness to reading comprehension in early stages of reading. Read Writ, 29, 1915–1934.

Η ενίσχυση της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χάρη στην εικονογραφική μέθοδο

Προεστάκη Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60/70, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το ζήτημα της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και προτείνει την εικονογραφική μέθοδο ως τρόπο ενίσχυσής της. Στη σχολική ζωή δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον γραπτό λόγο και ειδικότερα στην ορθογραφία, η οποία περιέχει πολύπλοκες διαστάσεις (Παντελιάδου, 2011). Για τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διαδικασία της ορθογραφημένης γραφής, συνιστάται η εικονογραφική μέθοδος. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική τεχνική, η οποία μέσω ζωγραφιάς – εικόνας κωδικοποιεί τους γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες, για να επιτυγχάνεται πιο εύκολα η κατανόηση και κατ' επέκταση η απομνημόνευση από τους μαθητές (Μαυρομμάτη, 1995, 2004). Ειδικότερα, τα παιδιά που μαθαίνουν οπτικά, κατανοούν και θυμούνται την ορθογραφία των λέξεων. Συνεπώς, η διαδικασία κατάκτησης της ορθογραφικής δεξιότητας καθίσταται ενδιαφέρουσα, διαδραστική και διασκεδαστική.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικονογραφική μέθοδος, ορθογραφική δεξιότητα, μαθητές/τριες, μαθησιακές δυσκολίες

Enhancing the spelling skills of students with learning difficulties thanks to the pictorial method

Proestaki Anastasia, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

This article deals with the issue of the spelling skill of students with learning difficulties and proposes the pictorial method as a way of strengthening it. In school life, special importance is given to the written word and especially to spelling, which contains complex dimensions (Panteliadou, 2011). For students, who face difficulties in the process of spelling, the pictorial method is recommended. It is an educational technique, which, through drawing and image, codifies the grammar and spelling rules, in order to achieve an easier understanding and, by extension, memorization by the students (Mavrommati, 1995, 2004). In particular, children who are visual learners understand and remember the spelling of words. Therefore, the process of mastering the spelling skill becomes interesting, interactive and fun.

Key-words: Pictorial method, spelling skill, students, learning difficulties

Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου χαρακτηρίζεται ως μια απαιτητική διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει διάφορες διεργασίες (Καρατζάς, 2005· Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, & Πρίντεζη, 2016· Σπαντιδάκης, 2011· Τζιβινίκου, 2015). Η μετουσίωση των απόψεων και ιδεών ενός μαθητή σε γραπτό έργο απαιτεί την επιστράτευση γλωσσικών, γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών, καθώς δεν είναι αρκετή η γνώση της αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος (Lundberg, & Hoien, 2001· Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, & Πρίντεζη, 2011). Συνοψίζοντας, για να είναι το άτομο ικανό να συγγράψει κείμενο, οφείλει να έχει εμπεδώσει τους ορθογραφικούς κανόνες, τα σημεία στίξης και να μπορεί να αποτυπώνει τις θέσεις του με εσωτερική συνοχή, συνεκτικότητα, αλληλουχία, οργάνωση και νόημα (Παντελιάδου, 2011· Σπαντιδάκης, 2011).

Τα λάθη των μαθητών και τα χαρακτηριστικά τους

Το συγκεκριμένο άρθρο εστιάζει σε τρόπους αντιμετώπισης των λαθών στην ορθογραφία και συγκεκριμένα στην εικονογραφική μέθοδο (Μαυρομμάτη, 1995), γι' αυτό και θα γίνει συνοπτική αναφορά στα λάθη των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, τα οποία είναι τα εξής:

- Ακουστικά ή φωνητικά λάθη. Οι μαθητές γράφουν παρόμοιες λέξεις, οι οποίες διαβάζονται με διαφορετικό τρόπο.
- Οπτικά λάθη. Οι λέξεις ακούγονται σωστά, αλλά δε γράφονται μ' αυτό τον τρόπο.
- Λάθη, στα οποία υπάρχει αντικατάσταση γραμμάτων. Οι μαθητές δε γράφουν σωστά τις λέξεις επειδή δεν άκουσαν ή δεν κατανόησαν τα γράμματα.
- Λάθη σειροθέτησης ή ακολουθητικά. Σ' αυτή την περίπτωση οι μαθητές γράφουν με διαφορετική σειρά τα γράμματα μιας λέξης.
- Παράλογα λάθη. Αυτά τα λάθη δεν μπορούν να ταξινομηθούν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες, δε γράφονται, αλλά και δε διαβάζονται σωστά και γίνεται λόγος για «τηλεγραφικό λόγο» των μαθητών (Στασινός, 2003: 201-202· Selikowitz, 2004: 75-76). Οι μαθητές αποτυπώνουν τις λέξεις γραπτώς με λάθος τρόπο εξαιτίας ελλειμμάτων στην οπτική μνήμη και στον φωνολογικό κώδικα (Στασινός, 2003).

Στρατηγικές μάθησης

Η σχολική κοινότητα οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και ειδικότερα να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι δυσκολεύονται με την ορθογραφία. Για να επιτευχθεί η διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης, ο δάσκαλος αναπτύσσει στρατηγικές μάθησης (Παντελιάδου, 2011· Τζουριάδου, & Αναγνωστοπούλου, 2011). Συνεπώς, σχεδιάζονται και υιοθετούνται αρχές και προγράμματα, για να είναι σε θέση οι μαθητές να παράγουν γραπτά κείμενα, τα οποία εναρμονίζονται με τους ορθογραφικούς κανόνες (Παντελιάδου, 2011· Schumaker, & Deshler, 2003· Τζουριάδου, & Αναγνωστοπούλου, 2011). Οι μαθητές θα αξιοποιούν αυτές τις

τεχνικές και έξω από το σχολικό πλαίσιο και σε άλλες φάσεις της ζωής τους (Τζουριάδου, & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Ενδεικτικά, μπορούν να αναφερθούν οι παρακάτω στρατηγικές μάθησης:

- Γνωστικές στρατηγικές, όπου οι μαθητές δημιουργούν περίληψη ή παράφραση, για να εκτελέσουν δραστηριότητες (Παντελιάδου, 2011· Τζουριάδου, & Αναγνωστοπούλου, 2011).
- Μεταγνωστικές στρατηγικές, στις οποίες οι μαθητές συνειδητοποιούν τι έμαθαν, αλλά και πώς οδηγήθηκαν στην κατάκτηση της γνώσης, γι' αυτό και ονομάζονται και «στρατηγικές αυτορρύθμισης» (Harris, Reid, & Graham, 2004).
- Μνημονοτεχνικές στρατηγικές, όπου αξιοποιούνται τεχνικές, για να ενισχυθεί η οπτική μνήμη των μαθητών, καθώς εντοπίζονται ελλείμματα, τα οποία εμποδίζουν την αποθήκευση και την ανάκληση των πληροφοριών (Μπότσας, 2008· Πολυχρόνη, 2011· Τζουριάδου, & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Μνημονοτεχνικές στρατηγικές μάθησης

Εφευρίσκονται, λοιπόν, μέθοδοι και μέσα, για να ενισχυθεί η οπτική μνήμη των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής ο εκπαιδευτικός υιοθετεί στη διδασκαλία του αρχές, για να αποθηκεύουν οι μαθητές στη μνήμη τους τις νέες πληροφορίες ευκολότερα και στη συνέχεια να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιούν. Έτσι, αξιοποιούνται στη διδασκαλία πολυαισθητηριακές μέθοδοι διδασκαλίας, στις οποίες η γνώση κατακτάται μέσω των αισθήσεων και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Bailet, 2006· Μπαστέα, 2014). Εν ολίγοις, σ' αυτά τα παρεμβατικά προγράμματα ενισχύεται η μνημονική ικανότητα των μαθητών μέσω εικονογραφημάτων, δηλαδή οπτικοποιήσεων και γενικότερα οπτικών ερεθισμάτων (Bailet, 2006· Μπαστέα, 2014· Παντελιάδου, 2011· Σπαντιδάκης, 2011).

Η εικονογραφική – φωνοοπτική μέθοδος της Μαυρομμάτη

Βάσει της φιλοσοφίας αυτής, δηλαδή της ενίσχυσης της μνημονικής ικανότητας των μαθητών μέσω οπτικοποιήσεων, στην Ελλάδα υπάρχει μέθοδος, η οποία μετατρέπει τις λέξεις σε γραμμικά σχέδια, για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες στην ορθογραφία και ονομάζεται εικονογραφική – φωνοοπτική μέθοδος. Χάρη σ' αυτήν αναπτύσσεται το μορφολογικό, φωνολογικό, σημασιολογικό, ετυμολογικό και πραγματολογικό κομμάτι του λόγου (Μαυρομμάτη, 2004). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούνται στη διδασκαλία «μνημονικά βοηθήματα», για να υπάρξει επιτυχής και εύκολη απομνημόνευση (Μπότσας, 2008). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή επιστρατεύονται νοερές εικόνες, οι οποίες αφορούν γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες, για να αποθηκευτούν στη μνήμη των μαθητών. Με τη διαδικασία των οπτικοποιήσεων η καινούρια λέξη μετατρέπεται σε οπτικό ερέθισμα, το οποίο είναι δημιουργικό, ελκυστικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά, για να συγκρατηθεί πιο εύκολα και να γίνει η περαιτέρω επεξεργασία. Με την ίδια λογική χρησιμοποιούνται και τα εικονογραφήματα (Αντωνίου, 2008·

Μπότσας, 2008). Η εικονογραφική αυτή μέθοδος είναι δημιούργημα της παιδαγωγού Δώρας Μαυρομμάτη, από το 1989 ως το 1999, η οποία για την αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας, αλλά και για την ενίσχυση της ορθογραφικής δεξιότητας όλων των μαθητών, δε χρησιμοποίησε γραμματικούς κανόνες, αλλά επινόησε τα εικονογραφήματα. Στην ουσία πρόκειται για ζωγραφιές, εικόνες ή σκίτσα, τα οποία απεικονίζουν –όχι όλα τα γράμματα μιας λέξης- τα δύσκολα γράμματα που πρέπει να θυμούνται οι μαθητές. Δεν υπάρχει αναπαράσταση συμβόλων, αλλά τα φωνήματα παρουσιάζονται μέσω εικόνων. Οι ζωγραφικές συνειρμικά συνδέοντα με τα γράμματα, στα οποία πρέπει να δώσουν έμφαση τα παιδιά και επιτυγχάνονται έτσι οι μνημονικές συνδέσεις (Μαυρομμάτη, 2004· Παντελιάδου, 2011). Τονίζεται, δηλαδή το σημαντικό γράμμα που πρέπει να τονιστεί και έχει κεντρική θέση μέσα στο σκίτσο (Μαυρομμάτη, 1995). Άλλωστε, όλα τα γράμματα μιας λέξης δεν είναι δύσκολο να συγκρατηθούν στη μνήμη ενός μαθητή (Μαυρομμάτη, 2004, 2015).

Στην παρούσα φάση θα αναφερθούν τα «δύσκολα γράμματα», τα οποία απεικονίζονται μέσω εικονογραφημάτων και είναι τα εξής: η, υ, ει, οι, ω, αι, αυ, ευ. Ακόμη, «δύσκολα γράμματα» για απομνημόνευση από τους μαθητές θεωρούνται όλα τα διπλά σύμφωνα, δηλαδή: ββ, γγ, κκ, λλ, μμ, νν, ππ, ρρ, σσ, ττ. Στην παρούσα φάση της εργασίας είναι σκόπιμο να αναφερθεί πώς γίνεται η απεικόνιση των «δύσκολων γραμμάτων» στα εικονογραφήματα, δηλαδή ποιοι είναι οι κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν στην εικονογραφική μέθοδο της Δώρας Μαυρομμάτη:

- Το γράμμα «υ» σχεδιάζεται σαν ένα κεφάλι άντρα ή αγοριού.
- Το γράμμα «η» μπορεί να αναπαρασταθεί με δύο τρόπους: ως αλογοουρά μιας γυναίκας ή ως ένας γονατιστός άνθρωπος.
- Το γράμμα «ω» απεικονίζεται ως ένα μέρος του προσώπου μας, δηλαδή αυτό που βρίσκεται γύρω από τα μάτια.
- Το γράμμα «ει» μπορεί να αναπαρασταθεί σαν έναν άνθρωπο που κρατάει κάποιο πράγμα και έχει το σχήμα του «ι».
- Το γράμμα «αι» απεικονίζεται ως μια γυναίκα, η οποία κρατάει στο χέρι της κάτι, το οποίο είναι το «ι».
- Το γράμμα «αυ» το σχεδιάζουμε όταν αναπαραστήσουμε μια γυναίκα που κρατάει κάτι και αυτό έχει το σχήμα του «υ».
- Το γράμμα «ευ» σχεδιάζεται ως ένας άντρας που κρατάει κάτι και αυτό το κάτι έχει το σχήμα του «υ».
- Το γράμμα «γγ» αναπαρίσταται μέσω ενός άνδρα που έχει τα χέρια του ανοιχτά και κάτι κάνει.
- Το γράμμα «κκ» μπορεί να απεικονιστεί μέσω του αριστερού χεριού και των δύο ποδιών ενός ανθρώπου.
- Το γράμμα «λλ» μπορεί να σχεδιαστεί μέσω του δεξιού χεριού και των δύο ποδιών ενός ανθρώπου.
- Το γράμμα «μμ» μπορεί να ζωγραφιστεί μέσω του κορμού και της κοιλιάς ενός ανθρώπου.

- Το γράμμα «νν» απεικονίζεται μέσω ανοιχτών χεριών.
- Το γράμμα «σσ» μπορεί να ζωγραφιστεί μέσω ενός ανθρώπου και συγκεκριμένα μέσω του προσώπου και ένα καπέλο από πάνω.
- Τα γράμματα «ββ», «ππ», «ττ» και «ρρ» δεν απεικονίζονται μέσω ανθρώπων, αλλά μέσω εικονογραφημάτων, τα οποία αναπαριστούν αντικείμενα (Μαυρομμάτη, 1995, 2004, 2015).



Εικόνα 1: Εικονογραφήματα για τις λέξεις «θύελλα» και «θυελλώδης»
(Πηγή: Μαυρομμάτη, 2015: 290-291)



Εικόνα 2: Εξώφυλλο ενός βιβλίου της Μεθόδου της Δώρας Μαυρομμάτη
(Πηγή: Μαυρομμάτη, 2015)

Όσον αφορά στη διαδικασία της μεθόδου, κεντρικό ρόλο κατέχει ο εκπαιδευτικός, καθώς συζητάει για μια έννοια με τους μαθητές του και την εξηγεί, για να γίνει κατανοητή. Στη συνέχεια, όλοι μαζί αποφασίζουν με ποια εικόνα θα απεικονίσουν τη συγκεκριμένη λέξη. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός αναπαριστά τη λέξη μέσω σχεδίου στον πίνακα, αποτυπώνοντας με κάποιο σκίτσο το «δύσκολο γράμμα» για απομνημόνευση. Οι μαθητές ακολουθούν τον δάσκαλό τους και απεικονίζουν και αυτοί στο τετράδιό τους το συγκεκριμένο σκίτσο. Αυτή η δημιουργική διαδικασία αποτυπώνεται στη μνήμη των μαθητών και οι μαθητές θα είναι σε θέση να ανακαλέσουν, όταν τους ζητηθεί την εικόνα, η οποία θα περιλαμβάνει και το δύσκολο φώνημα, δηλαδή θα μπορούν να θυμηθούν και θα έχουν εφαρμόσει τον ορθογραφικό κανόνα μέσω μιας απλής εικόνας. Βέβαια, δεν αρκεί μόνο ο μαθητής να μάθει την ορθογραφία των λέξεων μέσω της μεθόδου αυτής, αλλά επιζητείται και η κατανόηση της ετυμολογίας και της γραμματικής. Παράλληλα, χάρη στην προσέγγιση αυτή ο μαθητής θα έχει καταφέρει να δημιουργήσει ένα οπτικό/ορθογραφικό λεξικό. Με το λεξικό αυτό επιτυγχάνεται και η εκμάθηση των κανόνων γραμματικής, δηλαδή των προθέσεων, των καταλήξεων και των μορφημάτων, τα οποία αφορούν στην κλίση και την παραγωγή (Μαυρομμάτη, 2004).

Συμπεράσματα – περιορισμοί

Η εικονογραφική μέθοδος συμβάλλει στην ενίσχυση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών (Μαυρομμάτη, 2004). Μέσω των οπτικοποιήσεων και των εικονογραφημάτων οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα ενεργοποιήσουν την οπτική μνήμη, για να αποθηκευτούν οι γραμματικοί και ορθογραφικοί κανόνες και να εφαρμοστούν στη συνέχεια στην πράξη. Απ’ τη διαδικασία και συγκεκριμένα μέσω των οπτικών ερεθισμάτων θα βοηθηθούν όλοι οι μαθητές (Αναστασίου, & Μπαντούνα, 2007· Αντωνίου, 2008· Bailet, 2006). Οι μαθητές θα κατανοήσουν τη λέξη μέσω της ζωγραφιάς, θα συζητήσουν μεταξύ τους για τη σημασία της και θα επιτευχθεί η μνημονική σύνδεση σχεδίου και ορθογραφικού κανόνα. Έτσι, θα είναι σε θέση να μεταφέρουν στο χαρτί τη σκέψη που έχουν με τη ζωγραφιά, γράφοντας βέβαια τη λέξη σωστά και στο πλαίσιο κανόνων, δηλαδή ορθογραφικών συμβάσεων (Μαυρομμάτη, 2015· Μπότσας, 2008· Παντελιάδου, 2011).

Όμως, για να χρησιμοποιηθεί αυτή η μέθοδος, θα πρέπει να έχει κατακτηθεί η φωνολογική επίγνωση και να υπάρχει σωστή εκφορά από τους μαθητές, δηλαδή απαιτούνται στοιχειώδεις γνώσεις της γλώσσας και θα πρέπει να μην εντοπίζονται προβλήματα λόγου. Πάντως, οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να επωφεληθούν σε ικανοποιητικό βαθμό από τη μέθοδο αυτή, καθώς αυτή η κωδικοποίηση με νόημα χάρη στις γλαφυρές και με χρώματα εικόνες μπορεί να απομνημονευτεί πιο εύκολα και να επιτευχθεί η ανάκληση αργότερα (Μαυρομμάτη, 1995, 2004). Άλλωστε, είναι αποδεδειγμένο μέσω ερευνών ότι σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας για την ενίσχυση της ορθογραφίας, η εικονογραφική μέθοδος προωθεί θετικά αποτελέσματα (Mavrommati, & Miles, 2002).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anastasiou, D., & Bantouna, A. (2007). I kathodigoumeni symmetochiki orthografiki methodos os tropos stirixis ton mathiton me mathisiakes dyskolies mesa stin koini taxi. Sto E. Makri-Botsari (epim.), *Themata Diacheirisis Provlimaton Scholikis Taxis* (A΄ Tom. ss. 39-54). Athina: YPEPTh – PAIDAGOGIKO INSTITOUTO. Anaktisi apo: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf.

Antoniou, F. (2008). Enischysi tou graptou logou. Sto S. Panteliadou & F. Antoniou (epim.), *Didaktikes prosengiseis kai praktikes gia mathites me Mathisiakes Dyskolies* (ss. 49-56). Thessaloniki: Grafima.

Bailet, L. L. (2006). Spelling Instructions and Intervention Frameworks. In C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.) *Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders* (pp. 661-680). New York: Guilford Press.

Bastea, A. (2014). Dimiourgia Polyaisthitiriakis Methodou Didaskalias stin elliniki glossa, gia dyslektikous mathites. Sto G. Papadatos, S. Polychronopoulou & A. Bastea (epim.), *4ο Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 20-22 Iouniou 2014 (ss. 435-466). Athina: Ypourgeio Paideias.

Botsas, G. (2008). Enischysi ton gnostikon kai synaisthimatikon charaktiristikon ton mathiton me Mathisiakes Dyskolies. Sto S. Panteliadou & F. Antoniou (epim.), *Didaktikes prosengiseis kai praktikes gia mathites me Mathisiakes Dyskolies* (ss. 18-31).

Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Y. L. Wong (ed). *Learning about learning disabilities* (3rd edition.) (pp. 167-198). Boston: Elsevier Press.

Karatzas, A. (2005). *Mathisi tis orthografikis dexiotitas: Gnostiko-psychologiki prosengisi*. Athina: Grigori.

Lundberg, I., & Hoien, T. (2001). Dyslexia and phonology. In A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice*. UK: Whurr Publishers.

Mavrommati, D. (1995). *I katartisi tou programmatos antimetopisis tis dyslexias*. Athina: Ellinika Grammata.

Mavrommati, T. D., & Miles, T. R. (2002). A pictographic method for teaching spelling to Greek dyslexic children, *DYSLEXIA, 8* (2), 86-101. Retrieved from: doi:101002/dys.216.

Mavrommati, D. (2004). *Dyslexia. Fysi tou Provlimatos kai Antimetopisi*. Athina: Ellinika Grammata.

Mavrommati, D. (2015). *Methodos Doras Mavrommati. I didaskalia tis Orthografias me Eikonografimata & Glossologiki Prosengisi se paidia me Dyslexia* (Tom. 4). Athina: Aftoekdosi.

Panteliadou, S. (2011). *Mathisiakes Dyskolies kai Ekpaideftiki Praxi. Ti kai Giati*. Athina: Ellinika Grammata.

Polychroni, F. (2011). *Eidikes Mathisiakes Dyskolies*. Athina: Pedio.

Polychroni, F., & Printezi, A. (2011). Scholikes Paremvaseis stis Mathisiakes Dyskolies. Sto M. Konstantinou & M. Kosmidou (epim.), *Nevropsychologia ton Mathisiakon Dyskolion* (ss. 227-247). Athina: Ekdoseis Parisianou.

Polychroni, F., & Printezi, A. (2016). I antimetopisi dyskolion sto grapto logo: Psychopaidagogiki prosengisi. *Paidagogikos logos, KV΄*(1), 153-174.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2009). Adolescents with Learning Disabilities as Writers: Are We Selling Them Short? *Learning Disabilities Research & Practice, 24,* 81-92.

Selikowitz, M. (2004). *Dyslexia and other learning difficulties. The facts*. Oxford: University Press.

Spantidakis, I. (2011). *Provlimata Paragogis Graptou Logou Paidion Scholikis Ilikias. Diagnosi. Axiologisi. Antimetopisi*. Athina: Pedio.

Stasinos, D. (2003). *Dyslexia kai Scholeio. I empeiria enos aiona*. Athina: Gutenberg.

Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes dyskolies - didaktikes paremvaseis*. Athina: SEAV: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon, KALLIPOS. Anaktisi apo: http://hdl.handle.net/11419/5332.

Tzouriadou, M. & Anagnostopoulou, E. (2011). *Paidagogika Programmata gia paidia me dyskolies mathisis*. Thessaloniki: Ekdoseis Promithefs.

Η φωνολογική επίγνωση στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού σε τμήμα ένταξης Νηπιαγωγείου: Μια διδακτική πρόταση

Μαγδαλινή Γούβη - Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed,

Περίληψη

Στόχο του παρόντος άρθρου αποτελεί η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης που αποσκοπεί στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης ενός Νηπιαγωγείου λόγω γλωσσικών αδυναμιών σε φωνολογικό επίπεδο. Παρουσιάζεται αρχικά το εννοιολογικό πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού και της φωνολογικής επίγνωσης, ενώ γίνεται αναφορά στη λειτουργία του τμήματος ένταξης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η πρόταση διδασκαλίας της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από πέντε δραστηριότητες. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα προσδωκόμενα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: Φωνολογική επίγνωση, αναδυόμενος γραμματισμός, τμήμα ένταξης

Abstract

The aim of this paper is to present a didactic proposal which intends to enhance the phonological awareness of children who attend an integrated class of a Kindergarten due to phonological impairment. Initially, the theoretical framework of emergent literacy and the phonological awareness is shown. Moreover, it is presented how the integrated class works. The didactic proposal is illustrated through five phonological activities. The paper is completed with the expected results and the conclusions.

Key-words: Phonological awareness, emergent literacy, integrated class

Εισαγωγή

Η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με τον αναδυόμενο γραμματισμο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σημαντική όχι μόνο επειδή η φωνολογική επίγνωση αποτελεί συστατικό στοιχείο του αναδυόμενου γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016) αλλά και επειδή αποτελεί το πρώτο στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας (Πόρποδας, 2002).

Με βάση αυτή τη θεωρητική παραδοχή το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022) περιλαμβάνει τη φωνολογική ενημερότητα στη στοχοθεσία του. Σε αυτό το πλαίσιο στόχο της παρούσας διδακτικής πρότασης αποτελεί η παρουσίαση μιας πρότασης διδασκαλίας φωνολογικών δραστηριοτήτων σε τμήμα ένταξης ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος μέσω του οποίου οι μαθητές αναπτύσσουν και εξελίσσουν τη φωνολογική τους δεξιότητα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο αναδυόμενος γραμματισμός στο Νηπιαγωγείο

Ο αναδυόμενος γραμματισμός αναφέρεται στις διαδικασίες αντίληψης του γραπτού λόγου από το παιδί πριν την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης (Τάφα, 2001). Πρόκειται για μάθηση με ανεπίσημη μορφή μέσα από δραστηριότητες ολιστικού χαρακτήρα όπως υποστήριξαν οι Yaden, Rowe & MacGilivray (2000, οπ. αναφ στο Κασσωτάκη- Ψαρουδάκη, 2013). Τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησης τους έρχονται σε επαφή με στοιχεία του γραπτού λόγου, κάνουν υποθέσεις για τη λειτουργία του και τα μηνύματα που μεταφέρει όπως υποστήριξε ο Hall (1987, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκη- Ψαρουδάκη, 2013).

Τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες σύμφωνα με τον Μανωλίτση (2016). Οι γνώσεις περιλαμβάνουν τη γνώση των γραμμάτων και αποτελούν συνδετικό κρίκο της προ ανάγνωσης και προ γραφής, ενώ οι δεξιότητες περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη φωνολογική επίγνωση και την αφηγηματική ικανότητα (Μανωλίτσης, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο γραμματισμού, το πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο συνεχίζει την πορεία αλφαβητισμού που τα παιδιά έχουν αρχίσει πριν την είσοδο τους στο σχολείο (Κουτσουβάνου, 2005). Η έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης σηματοδοτεί την επίσημη εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής που περιγράφεται με τον όρο του γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2013). Στον γραμματισμό συμπεριλαμβάνονται και οι δεξιότητες της ακρόασης, της ομιλίας, της κριτικής σκέψης και της αναγνώρισης συμβόλων και αριθμών, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν απαραίτητες ώστε ένα άτομο να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία (Κονδύλη & Στελλάκης, 2013) καθώς και να αναλαμβάνει διάφορους κοινωνικούς ρόλους (Hayland, 2009).

Η λειτουργία και οι πρακτικές γραμματισμού του τμήματος ένταξης

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 για τη λειτουργία του τμήματος ένταξης απαιτούνται τουλάχιστον τρεις μαθητές οι οποίοι να συνοδεύονται από γνωμάτευση Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ ή άλλου δημόσιου πιστοποιημένου φορέα. Εναλλακτικά μπορούν να φοιτήσουν μαθητές ύστερα από σχετική πρόταση του συντονιστή ειδικής αγωγής συνοδευόμενη από έκθεση αποτύπωσης αποτελεσμάτων ενός βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης που έχει προηγηθεί. Τη γνωμάτευση του Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ συνοδεύει εισήγηση για την κατάρτηση εξατομικευμένου προγράμματος υποστήριξης και παρέμβασης (Νόμος 3699/2008, άρθρο 4, παρ.1β).

Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές που φοιτούν στο τμήμα ένταξης λαμβάνουν διδασκαλία που έχει διαφοροποιηθεί ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τις κατάλληλες προσαρμογές ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό υλικό και την εκπαιδευτική διαδικασία (Τζιβινίκου, 2015). Πρόκειται για προσαρμογή των πρακτικών σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών (Ruotsalainen,

Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen, 2022). Οι τροποποιήσεις αυτές μπορούν να έχουν αποφασιστεί και σχεδιαστεί πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή ακόμα και κατά τη διάρκεια, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες των μαθητών (Hardy, Decristan & Klieme 2019).

Πιο συγκεκριμένα οι τροποποιήσεις αυτές, όπως υποστήριξε η Wrihgt (2005, όπ. αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015) μπορούν να αφορούν στην ποσότητα και το χρόνο των δραστηριοτήτων, στην εξατομικευμένη υποστήριξη με χρήση κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών και υλικών, στην απλοποίηση των κανόνων και την τροποποίηση του τρόπου αξιολόγησης. Τέλος, ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών, οι διδακτικοί στόχοι, ακόμα και ολόκληρο το πρόγραμμα μπορεί να τροποποιηθεί ώστε να διαφοροποιηθεί και υποστηριχθεί η διδασκαλία των μαθητών που το έχουν ανάγκη, σύμφωνα με τη Wright (2005, όπ. αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015).

Η φωνολογική επίγνωση ως συστατικό στοιχείο του αναδυόμενου γραμματισμού

Η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί συστατικό στοιχείο του αναδυόμενου γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016) και σηματοδοτεί την έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας καθώς τα παιδιά στην προσχολική ηλικία αρχίζουν να επεξεργάζονται φωνολογικά τη λέξη (Πόρποδας, 2002) πριν περάσουν στα επόμενα στάδια κατάκτησης της αναγνωστικής διαδικασίας.

Η φωνολογική επίγνωση περιγράφει τη δεξιότητα αναγνώρισης και χειρισμού των φωνολογικών χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι γλωσσικές μονάδες, σύμφωνα με τον Gombert (1992, όπ. αναφ. στο Διαμαντή, 2010). Σε αυτή περιλαμβάνονται η συλλαβική επίγνωση, δηλαδή η αναγνώριση των συλλαβών ως μονάδων της λέξης και η φωνημική επίγνωση, η αναγνώριση των μικρότερων μονάδων της λέξης (Διαμαντή, 2010). Η φωνημική επίγνωση περιγράφει την ικανότητα εστίασης και χειρισμού στα φωνήματα, τα οποία αποτελούν τις μικρότερες μονάδες της ομιλούμενης γλώσσας (Ehri, Nunes,Willows, Schuster, Yaghoub - Zadeh & Shanahan, 2001).

Η φωνολογική επίγνωση δε συμβαίνει αυτόματα με την έναρξη του παιδιού στο Νηπιαγωγείο. Αντίθετα περνά μέσα από εξελικτικά στάδια με την εμφάνιση του ψελλίσματος, την αναδιοργάνωση των φωνολογικών αναπαραστάσεων, την κατάκτηση των φθόγγων, την αντίληψη της ομοιοκαταληξίας (Hoff, 2009) και την ικανότητα φωνολογικού χειρισμού της λέξης (Τάφα, 2001), η οποία βρίσκει τα παιδιά στην προσχολική βαθμίδα.

Πρόταση διδασκαλίας

Σκοπός- στόχοι

Σκοπό της διδακτικής πρότασης αποτελεί η ενίσχυση της φωνολογικής δεξιότητας των μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης Νηπιαγωγείου λόγω φωνολογικών αδυναμιών.

Στόχοι της διδακτής πρότασης αποτελούν:

α) η ενίσχυση της δεξιότητας των μαθητών να αντιλαμβάνονται ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα (Μουζάκη, 2017)
β) η αναγνώριση του αρχικού φωνήματος της λέξης (Schaars, Segers & Verhoeven, 2017)
γ) η ενίσχυση της δεξιότητας σύνθεσης λέξεων από συλλαβές (Κωτούλας, 2008)
δ) η ενίσχυση της δεξιότητας ανάλυσης λέξεων στα φωνήματα τους (Schaars, Segers & Verhoeven, 2017).

Μεθοδολογία

Η διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στηρίζεται μεθοδολογικά αφενός στη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού και αφεταίρου στη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας η οποία δίνει έμφαση στην άμεση διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, στη σχέση ήχου - γράμματος και στην αποκωδικοποίηση (Κουτσουβάνου & Αρβανίτη- Παπαδοπούλου, 2008). Προγράμματα που συνδυάζουν και τις δύο μεθόδους έχει υποστηριχθεί ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικά (Κουτσουβάνου & Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, 2008).

Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή το τμήμα ένταξης του Νηπιαγωγείου αποτελεί ένα χώρο πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα και η διδασκαλία οργανώνεται συνδυάζοντας την άμεση διδασκαλία έτσι όπως προκύπτει από τις επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών. Έπιπλέον, λαμβάνεται υπόψη ο διαθεματικός χαρακτήρας του προγράμματος σπουδών σύμφωνα με τον οποίο η διδασκαλία ενός αντικειμένου, εδώ η φωνολογική διδασκαλία, αποτελεί ένα μέρος της επεξεργασίας και διερεύνησης ενός θέματος που ενδιαφέρει τα παιδιά (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022).

Η πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων στο τμήμα ένταξης εντάσσεται στο σχεδιασμό και υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης το οποίο οργανώνεται με βάση την αξιολόγηση και εισήγηση του Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (Νόμος 5614/2018, άρθρο 5, παρ. 5) ώστε να εξυπηρετηθούν οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι που έχουν τεθεί για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών.

Συσχέτιση της διδακτικής πρότασης με το αναλυτικό πρόγραμμα

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022) περιλαμβάνει στο αντικείμενο της γλώσσας την απόκτηση της γνώσης ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από επιμέρους γλωσσικές μονάδες, την αποκτηση της δεξιότητας της ανάλυσης του προφορικού λόγου σε επιμέρους μονάδες και την καλλιέργεια της στάσης να υιοθετούνται οι αρχές που διέπουν τη γλώσσα ως δομή.

Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

1η Δραστηριότητα: «Οι λέξεις μπερδεύτηκαν», διάρκεια: 15 λεπτά.

Υλικά: Δεν απαιτούνται υλικά, οι προτάσεις που χρησιμοποιούνται βρίσκονται σημειωμένες σε ένα τετράδιο.
Στόχος: Οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι μια πρόταση αποτελείται από λέξεις (Μουζάκη, 2017).
Στρατηγική: Άμεση, τεχνική: ερωτήσεις, απλή γλώσσα.

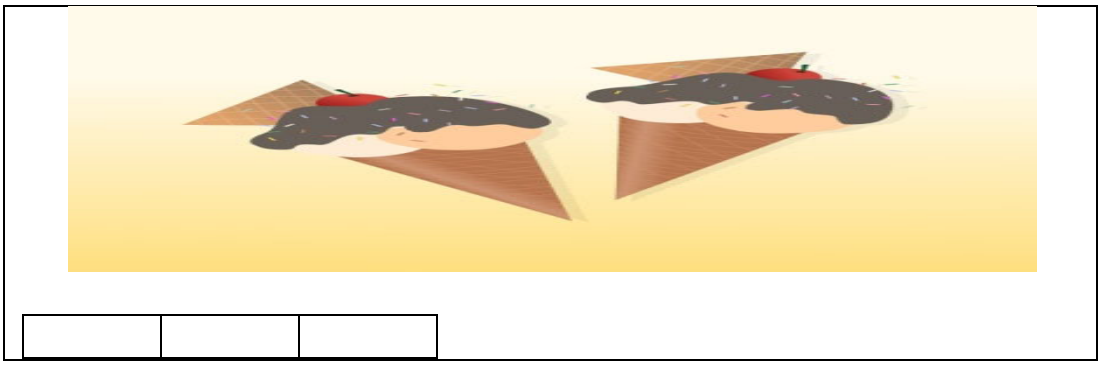
Διαδικασία: Ο/Η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά πως οι προτάσεις μπερδεύτηκαν και οι λέξεις μπήκαν σε λάθος σειρά. Τους ζητά να ξαναπούν τις προτάσεις με τη σωστή σειρά. Δίνει ένα παράδειγμα: *παιχνίδι το μωρό παίζει ένα: το μωρό παίζει ένα παιχνίδι*. Οι προτάσεις που λέει είναι*: παγωτό ένα θέλω φαω να : θέλω να φάω ένα παγωτό, ένα διαβάζει η παραμύθι κυρία: η κυρία διαβάζει ένα παραμύθι, λουλούδια έχει κήπος ο: ο κήπος έχει λουλούδια, το οδηγεί αυτοκίνητο η μαμά: η μαμά οδηγεί το αυτοκίνητο*.

Η διευκόλυνση (Τζιβινίκου, 2015) που εφαρμόζεται σε αυτή τη δραστηριότητα αφορά στη παροχή επιπλέον προτάσεων αν οι μαθητές δείχνουν να το έχουν ανάγκη.

2η Δραστηριότητα: «Χωρίζουμε λέξεις σε συλλαβές», διάρκεια: 7-10 λεπτά.

Υλικά: Κάρτες που απεικονίζουν αντικείμενα και κουμπιά για να τοποθετούνται στα κουτάκια.
Στόχος: Οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις χωρίζονται σε συλλαβές.
Στρατηγική: Κατευθυνόμενη διερεύνηση, τεχνική: εποπτικά μέσα.

Διαδικασία: Ο/Η εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τη μέθοδο Elkonin (Κωτούλας, 2008) δίνει στους μαθητές κάρτες με εικόνες και σχεδιασμένα τόσα κουτάκια όσα και οι συλλαβές τους, ζητώντας να τοποθετήσουν ένα κουμπί σε κάθε συλλαβή.



Εικόνα 1 : Παράδειγμα κάρτας με τη μέθοδο Elkonin

Η χρήση της μεθόδου Elkonin ενδείκνυται για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης (Κωτούλας, 2008) και η επιλογή της αποτελεί διδακτική διευκόλυνση (Τζιβιβνίκου, 2015).

3η Δραστηριότητα: «Από ποιο γράμμα αρχίζει;», διάρκεια: 15 λεπτά.

Υλικά: Ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών της τάξης.
Στόχος: Οι μαθητές να αναγνωρίσουν το αρχικό φώνημα της λέξης (Schaars, Segers & Verhoeven, 2017).
Στρατηγική: Άμεση, τεχνική: απλή γλώσσα.

Διαδικασία: Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει τον πίνακα αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών, τα οποία συνοδεύονται από φωτογραφίες, σε εμφανές σημείο. Ζητά από τα παιδιά να προφέρουν ένα όνομα χωρίς το αρχικό φώνημα και οι συμμαθητές καλούνται να βρουν ποιό είναι. Αν τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον, η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί και ως εξής: ο ένας μαθητής βάζει μια λέξη στο μυαλό του και την προφέρει χωρίς το αρχικό φώνημα, ή την αρχική συλλαβή και οι υπόλοιποι μαντεύουν. Σε όλη τη δραστηριότητα συμμετέχει και ο/η εκπαιδευτικός.

Αν οι μαθητές δυσκολεύονται δίνεται επιπλέον χρόνος και επιπλέον υποστήριξη με παραδείγματα ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία, σύμφωνα με τη Wright (2005, όπ. αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015).

4η Δραστηριότητα: «Φτιάξε τη λέξη», διάρκεια: 10 λεπτά.

Υλικά: Μικρά αντικείμενα και παιχνίδια από την τάξη του Νηπιαγωγείου που τα παιδιά επιλέγουν.
Στόχος: Οι μαθητές να εξασκηθούν στη σύνθεση λέξεων από συλλαβές (Κωτούλας, 2008).
Στρατηγική: Κατευθυνόμενη διερεύνηση, τεχνική: εφαρμογή της γνώσης.

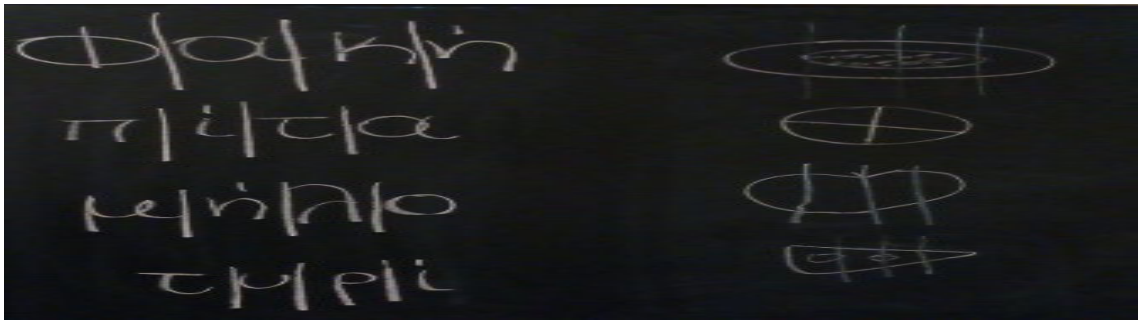
Διαδικασία: Οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός φέρνουν από την τάξη διάφορα μικρά αντικείμενα και παιχνίδια όπως λέγκο, μολύβια, πλαστελίνη, καλάθι, τσάντα, παγούρι. Τα τοποθετούν όλα στη μέση και εναλλάξ αρχίζοντας από τον/την εκπαιδευτικό, χωρίς να δείχνουν ή να κρατούν το αντικείμενο, προφέρουν τη λέξη σε συλλαβές. Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινά με η λέξη *τσά –ντα* και ο μαθητής που το βρίσκει δείχνει το αντικείμενο και συνεχίζει. Το παιχνίδι συνεχίζεται έως οι μαθητές να έχουν συνθέσει σε συλλαβές τουλάχιστον τρεις λέξεις ο κάθε ένας.

Οι κανόνες του παιχνιδιού εξηγούνται σε απλή γλώσσα και επαναλαμβάνονται αν χρειαστεί διευκολύνοντας έτσι τη μαθησιακή διαδικασία όπως υποστήριξε η Wright (2005, όπ. αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015).

5η Δραστηριότητα: «Ώρα για φαγητό», διάρκεια: 10 λεπτά.

Υλικά: Η κούκλα της τάξης, ο πίνακας και κιμωλίες.
Στόχος: Οι μαθητές να συνθέτουν μια λέξη στα φωνήματα της και να αναλύουν μια λέξη στα φωνήματα της, αναγνωρίζοντας έτσι τα φωνήματα ως διακριτά στοιχεία της λέξης (Schaars, Segers & Verhoeven, 2017).
Στρατηγική: Άμεση, συνεργατική, τεχνική: εποπτικά μέσα, απλή γλώσσα.

Διαδικασία: Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας την κούκλα της τάξης λέει στους μαθητές πως η κούκλα πείνασε και χρειάζεται να την ταΐσουν. Επειδή όμως είναι μικρή πρέπει να τεμαχίσουν το φαγητό της. Το πρώτο φαγητό είναι η φακή. Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει τη λέξη στον πίνακα και ζωγραφίζει ένα πιάτο με φακή. Καλεί τα παιδιά να χωρίσουν τη λέξη σε μικρά κομματάκια προφέροντας πρώτα ο ίδιος/ η ίδια και στη συνέχεια οι μαθητές: *φ-α-κ-ή*. Το ίδιο συνεχίζεται με τις λέξεις *π-ί-τ-α, μ-ή-λ-ο, τ-υ-ρ-ί*, αφού η κούκλα είναι πολύ πεινασμένη.



Εικόνα 2: Κατάτμιση λέξεων σε φωνήματα

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να επιλέξουν ένα γλυκό και να τα προτείνουν για την κούκλα. Θα πρέπει να τα κρατήσουν στο μυαλό τους και να τα προφέρουν φώνημα –φώνημα εναλλάξ και οι συμμαθητές να βρουν ποιο γλυκό προτείνεται συνθέτοντας τη λέξη. Για παράδειγμα :π-α-γ-ω-τ-ό.

Η διδακτική διευκόλυνση (Τζιβινίκου, 2015) που εφαρμόζεται εδώ είναι η παροχή περισσότερου χρόνου ώστε τα παιδιά να σκεφτούν καθώς και η εξατομικευμένη υποστήριξη εφόσον αν χρειαστεί ο/η εκπαιδευτικός δίνει επιπλέον παραδείγματα.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης αναμένεται οι μαθητές να βελτιώσουν και να ενισχύσουν τη φωνολογική τους επίγνωση. Αναμένεται να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών να επεξεργάζονται φωνολογικά μια λέξη αναλύοντας ή συνθέτοντας τις συλλαβές και τα φωνήματα που την απαρτίζουν.

Συμπεράσματα

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση (Πόρποδας, 2002) και τον αναδυόμενο γραμματισμό (Carroll, 2004) δικαιολογεί τη θέση που κατέχει στο

πρόγραμμα σπουδών (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2022) η ενίσχυση και η καλλιέργεια της.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση φωνολογικών δραστηριοτήτων στο πλάισιο της γλωσσικής διδασκαλίας τόσο στη γενική τάξη όσο και στο τμήμα ένταξης στοχεύουν στη βελτίωση της φωνολογικής δεξιότητας, η οποία με την παράλληλη ενίσχυση των λοιπών γλωσσικών πλευρών οδηγούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Η παρούσα διδακτική πρόταση στοχεύοντας στην ενίσχυση της φωνολογικής δεξιότητας σκοπεύει να συμβάλλει στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού και αναμένεται ότι γλωσσική ικανότητα των παιδιών θα βελτιωθεί.

Βιβλιογραφία

Carroll, J.M. (2004). Letter knowledge precipitates phoneme segmentation, but not phoneme invariance. *Journal of Research in Reading*, 27: 212-22 https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9817.2004.00228.x

Diamanti, b. (2010). Orthographiki anaptixi kai phonologiki epignosi. Sto A. Mouzaki & A. Protopapas (Epim.), *Orthographia Mathisi kai Diataraxes* (sel 107-120). Athina : Gutenberg.

Ehri, L., Nunes, S., Willows, D. & Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly.* 36. 250-287. https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2

Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169–191. https://doi.org/10.25656/01:18004

Hatzisavvidis, S. A. (2013). Glossa kai Ekpaideusi. Sto: G.I Jydopoulos, D. Goutsos, S. Hatzisavvidis & B. Tsakona (Epim.), *Glossa Koinonia kai Ekpaideusi* (sel 277-378). Patra: EAP.

Hayland, K.(2009). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson.

Hoff, E. (2009). *Language Development*. Belmont: WADSWORTH

Kassotaki- Psaroudaki, P. (2013). *Mia diaxroniki meleti tis anaptixis tou proforikou logou, tis proimis anagnosis kai ton metaxi tous sxeseon se paidia ilikias 4;05-6;05 eton* (Didaktoriki diatrivi). Panepistimio Kritis, Sxoli Epistimon Agogis , Paidagogiko Tmima D.E. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/30892

Kondili, M. & Stellakis, N. (2006). Praktikes grammatismou stin prodimotiki ekpaideusi: ena programma , dyo proseggiseis. Sto: P. Papoulia – Tselepi, A. Fterniati & K. Thivaios (Epim.), *Ereuna kai praktiki tou grammatismou stin elliniki koinonia.* (sel 159-177). Athina: Ellinika Grammata.

Koutsouvanou, E. (2005). *Proti Anagnosi kai Grafi*. Athina: Odysseas.

Koutsouvanou, E. & Arvaniti- Papadopoulou, T. (2008). *Voithima gia Nipiagogous*. Athina: Odysseas.

Kotoulas, B. (2008). Enisxisi tis phonologikis epignosis. Sto: S. Panteliadou & F. Antoniou (Epim.), *Didaktikes proseggiseis kai praktikes gia mathites me mathisiakes dyskolies (sel 32-48).* Volos: Graphima.

Manolitsis, G. (2016). O anadyomenos grammatismos stin prosxoliki ekpaideusi: Nea zitimata kai ekpaideutikes protaseis. *Preschool and Primary Education*, *4*(1), 3–34. https://doi.org/10.12681/ppej.9970

Mouzaki, A. (2017). *Drastiriotites gia tin anaptixi tis phonimikis epignosis: I proseggisi Lundberg.* EAP & Panepistimio Thessalias.

Nomos 3699/2008, arthro 4, par. 1b. Eidiki Agogi kai Ekpaideusi atomon me anapiria i me eidikes ekpaideutikes anagkes. Efimeris tis Kiverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK199/A΄/2-10-2008).

Nomos 5614/2018, arthro 5, par. 5. Eniaios Kanonismos Leitourgias ton Kentron Ekpaideutikis kai Symvouleutikis Ypostirixis (K.E.S.Y.) kai eidikotera kathikonta kai armodiotites tou prosopikou tous. Efimeris tis Kiverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK 211076/ΓΔ4/13-12-2018).

Penteri, E., Hlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A. & Marinatou, Th. (2022). Programma Spoudon Gia tin Prosxoliki Ekpaideusi- Dieurymeni Ekdohi (2 Ekdosi, 2022, IEP). Sto plaisio tis praxis “Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideutikou Ylikou Protovathmias kai Deuterovathmias Ekpaideusis” tou IEP me MIS 5035542.

Porpodas, K. (2002). *I Anagnosi*. Patra: Idiou.

Ruotsalainen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2022) Literacy instruction in first grade: classroom-level associations between reading skills and literacy instruction activities. *Journal of Research in Reading*, 45: 83–99. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12384

Schaars, M., Sagers, E. & Verhoeven, L. (2017). Word Decoding Development during Phonis Instruction in Children at Risk for Dyslexia. *DYSLEXIA* 23 (141-160). https://doi.org/10.1002/dys.1556

Tafa, E. (2001). *Anagnosi kai Grafi stin Prosxoliki Ekpaideusi.* Athina: Ellinika Grammata.

Tzivinikou, S. (2015). Mathisiakes Dyskolies Didaktikes Paremvaseis. Ellinika Akadimaika Ilektronika Syggrammata kai Voithimata. www. Kallipos. Gr

Η θρησκευτικότητα στην ποίηση του Γκανά

Ελένη Πούργαλη (Π.Ε.02), M.SC. « Φιλοσοφία της Θρησκείας».

Περίληψη

Ο Μιχάλης Γκανάς είναι ένας από τους σημαντικότερους σύγχρονους ποιητές μας. Στο έργο του εμπνέεται από τη φύση, την παράδοση, τη σκληρή ζωή της υπαίθρου αλλά και τις αρετές, τις αξίες και τους στενούς δεσμούς των ανθρώπων του μόχθου, όπως αναβλύζουν από τις αναμνήσεις της περιπετειώδους ζωής του. Στην ποίηση του, κυριαρχούν οι αναμνήσεις και είναι έμπλεα από τον πόνο της απώλειας, προσώπων και τόπων, τη βάσανο του ανέφικτου νόστου και τη θλίψη για τον παρελθόντα χρόνο και όσα παρήλθαν μετ' αυτού. Στα ποιήματά του αναφαίνεται μια έντονη διασύνδεση θρησκευτικότητας και κοινωνικής ζωής στην ορεινή κοινότητα όπου ανατράφηκε. Ο Γκανάς δεν περιορίζεται στις θρησκευτικές αναφορές στα ποιήματά του, επίσης εμπνέεται από την εκκλησιαστική γραμματεία και συγκεκριμένα από το *Άσμα Ασμάτων* και την *Αποκάλυψη* και έγραψε τα αντίστοιχα έργα του. Στην παρούσα εργασία προσεγγίζουμε και ερευνούμε το θρησκευτικό στοιχείο στην ποίηση του Γκανά, και τη σημασία του. Επίσης, τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ο ποιητής συνομιλεί με το βιβλικό κείμενο και πως ανασημασιοδοτεί τους ιερούς στίχους.

Λέξεις-κλειδιά: μνήμη, παράδοση, θρησκευτικές αναφορές, θρησκευτικό βίωμα.

Religiosity in the poetry of Ganas

Eleni Pourgali; Philology teacher: M.SC. «philosophy of religion»

Abstract

Michalis Ganas is one of our most important contemporary poets. In his work, he is inspired by nature, tradition, the hard life of the countryside, but also the virtues, values and close ties of the people of labor, as they emerge from the memories of his adventurous life. In his poetry, memories dominate and are filled with the pain of loss, of people and places, the suffering of unattainable longing and sadness for the past times and what has been lost. His poems reveal a strong connection between religiosity and social life in the mountain community where he was raised. Ganas does not limit himself to religious references in his poems, he is also inspired by church literature, specifically the *Asma Asmaton* and the *Apocalypse*, and wrote his respective works. In this (article) paper, we investigate and explore the religious elements in Ganas's poetry and their significance. Furthmore the special way in which the poet converses with the biblical text and how he gives new meaning to the sacred verses

Key-words: memory, tradition, religious references, religious experience.

Εισαγωγή

Ο Μιχάλης Γκανάς, από τους σημαντικότερους σύγχρονους ποιητές μας, γεννήθηκε και μεγάλωσε στην περιφέρεια της Ηπείρου. Ωστόσο, εν μέσω εμφυλίου, σε μικρή ηλικία, βρέθηκε στην Αλβανία και στη συνέχεια στην Ουγγαρία, όπου έζησε για κάποια χρόνια. Κατόπιν, επέστρεψε στην Ελλάδα και από το 1962 ζει και εργάζεται στην Αθήνα, όπου ήρθε για να σπουδάσει νομικά, αλλά δεν ολοκλήρωσε τις σπουδές του για λόγους βιοποριστικούς. Άνθρωπος της ελληνικής υπαίθρου, ορεσείβιος, σμιλεμένος με τους σκληραγωγημένους ανθρώπους και τη ζωή του χωριού, όπως οι πέτρες του άγονου τοπίου από τον καιρό. Κουβαλάει στις αποσκευές του, την περηφάνια των βουνών και των ανθρώπων της Ηπείρου, την αμεσότητα και την απλότητα των σχέσεων, την ενότητα με τη φύση, τις συνήθειες, την καθημερινή ζωή σε όλες της τις εκφάνσεις. Η Ήπειρος τον ακολουθεί, τόσο πουκάποιες φορές μοιάζει να σταμάτησε ο χρόνος στις παιδικές και νεανικές του μνήμες, να εξακολουθεί να ζει στο τοπίο της μνήμης, στον τόπο και στο χρόνο των αναμνήσεων του. Η Αθήνα παραμένει γι' αυτόν μια πόλη ξένη, αδιάφορη, αν όχι ανεπιθύμητη, στην οποία επιβιώνει· το πάντα παρόν παρελθόν του είναι το καταφύγιο του.

Ζώσα μνήμη, θρησκευτικότητα και παράδοση

Στην ποίηση του Γκανά αναβιώνει το παρελθόν, μέσω της ποίησης του ξαναπερπατά στα ψηλάβουνά, ακούει τα πρόβατα να βελάζουν, βλέπει τα πουλιά να πετούν, αντικρύζει τα γυάλινα Γιάννενα, μιλά με τους νεκρούς του, αισθάνεται το άγριο φύσημα του ανέμου και ακούει τονήχο της καμπάνας.

«*Θολό ξημέρωμα, σοκάκια και σκυλιά δεμένα, μα στον α-*
έρα κάτι απ' τα μαλλιά της, που τά' λουζε Σάββατο βράδυ
μοσχοσάπουνο.

Απέστρεφε τα μάτια ο Παντοκράτοραςαπ' τα πλεού-
μενα της λίμνης να τη δεικαι τότε σήμαιναν καμπάνες,

μπαίναν οι Χριστιανοί στις εκκλησιές».

Η εικόνα και η μυρωδιά της μάνας επανέρχονται να συναντήσουν τον ποιητή, ο οποίος ανακαλεί αυτή τη ζωντανή μνήμη και νιώθει πως το βλέμμα του Θεού ήταν πάνω στην αγαπημένη του μητέρα.

Και όπως επισημαίνει ο Πιερρής (1995) : «Ο Γκανάς είναι ένας ποιητής βαθύτατα αισθησιακός. Τα πράγματα(ορατά και αόρατα) τα βλέπει, τα ακούει, τα μυρίζεται κι αν δεν τ' αγγίξει (που γίνεται συχνά) τούτο καταγράφεται ως επώδυνη, τραυματική εμπειρία». Οι χαρούμενες αυτές αναμνήσεις συνοδεύονται από τον ήχο της καμπάνας που σημαίνει για τη σύναξη των χριστιανών. Αλλού όμως οι καμπάνες σιωπούν:

«Σ' ακούω στον όρθρο που οι παπάδες ψέλνουνκι είναι
βουβές στον ύπνο μου οι καμπάνες».

Στο βουβό πόνο του ποιητή, είναι και οι καμπάνες βουβές. Η εκκλησία, ο όρθρος, οι καμπάνες και τα καμπαναριά και για το Θεό κάνει λόγο με ανθρωπομορφισμούς, όπως μιλά ο Όμηρος για τους θεούς του Ολύμπου. Εδώ λοιπόν, ο Θεός προσωποποιημένος, συμμετέχει τόσοστα ανθρώπινα, που νοτίζονται τα δάχτυλα του.

«*Στάζουν τα δέντρα, τα καμπαναριά, νοτίζονται τα δά-*
χτυλα του Παντοκράτορα.»

Τα συναισθήματα του Γκανά μπλέκονται με εικόνες από τη νεανική του ηλικία όπου η εκκλησία κατέχει ένα κεντρικό ρόλο στη ζωή της κοινότητας. Οι θρησκευτικές γιορτές, η θείαλειτουργία, τα καντήλια για τους αγίους και τους νεκρούς, είναι συνυφασμένα με τη ζωή των ανθρώπων και έχουν πρωτεύουσα θέση στην καθημερινότητα και σε κάθε σημαντική στιγμή.

Η θρησκευτικότητα είναι άρρηκτα δεμένη με τον τόπο στο *Πάσχα στο χωριό :*

«Ορεσίβιοι ψάλτες δασείς και ένρινοι, Σηκώ-
νουν τα κοντάκιασαν πούπουλα γεμίζουνε θεό
σαν μαστραπάδες».

Και στην Παραλογή:

«Πένα που ξύνει το χαρτί όσο το άσπρο σουρου-
πώνει.

Αλλά το Πάσχα πρώιμο η νύχτα στο γλυκύ μου
έαρ

κι ένα τραγούδι σιγανό με λιβανίζει Πραματευτής κατέ-
βαινε μεσ' από την Αυλώνα σέρνει μουλάρια δώδεκα και
μούλες δεκαπέντε

φέρνει το Χρήστο-Χρήστο μου! με πλάκα με κοντύλι.

Με το κοντύλι έγραφε κι η πλάκα μαρτυρούσε αργά πολύ
συλλαβιστά με κεφαλαία ΜΝΗΜΗ.

Αντιλαλώ σαν τρίκλιτη βασιλική από φωνές πολλών
κεκοιμημένων.

Το πιο γλυκό βιολί το παίζει ο θάνατος-θυμάμαι-και τότε

ξεχωρίζω τη δική του».

Ο Μ. Πιερής (1995), παρατηρεί πως στην Παραλογή υπάρχει μια αυτοαναφορικότητα σε σχέση με προηγούμενα έργα του ποιητή και η διακειμενικότητα μας οδηγεί σε πλήθος ανάλογων αναφορών από το δημοτικό τραγούδι, Σολωμό, Παλαμά αλλά και Παυλόπουλο, Μπράβο κ.α. Στο παραπάνω ποίημα παραθέτει ο Γκανάς αυτούσιους στίχους του δημοτικού: «Πραματευτήςκατέβαινε μεσ' από την Αυλώνα/ σέρνει μουλάρια δώδεκα και μούλες δεκαπέντε» και συνομιλεί με το ποίημα του Μπράβου «Ανεπίδοτο». Στα ποιήματα αυτά οι ποιητές συνομιλούνμεταξύ τους, με το δημοτικό τραγούδι και με ποιήματα του Καββαδία.

Ο θάνατος αμαυρώνει τη γιορταστική ατμόσφαιρα και είναι παρών συχνά και στο δημοτικότραγούδι. Όπως λέει και ο ίδιος σε συνέντευξη του (Βήμα2012) : «Το δημοτικό τραγούδι ήταν η κιβωτός μου, ησωτηρία μου. Ένας οικείος λόγος που βρίσκεται μέσα στην αναπνοή του Έλληνα».

Ο Γκανάς, πιστεύουμε, με τη μετακίνηση από την Ήπειρο στην Αθήνα, μεταφέρει μαζί του κι όλητην παράδοση, τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες, τον τρόπο σκέψης που είχαν ήδη διαμορφώσει την προσωπικότητά του. Οι δεσμοί του με όλα όσα γαλουχήθηκε ήταν άρρηκτοι. Ο τόπος της διαμονήςτου, ήταν απλά μια σύμβαση, η ψυχή του εξακολουθούσε να τριγυρνά στα ψηλά βουνά της Ηπείρου και στο μυαλό του να κατοικούν σκέψεις και τόποι αλλοτινοί. Όπως ο ίδιος αναφέρει, στην ίδια συνέντευξη: «Αν και ζω στην Αθήνα από τα δεκαοκτώ μου, σαν εσωτερικός μετανάστης, υπήρχε πάντα ένα γυαλί ανάμεσα σε μένα και την πόλη. Η Αθήνα είχε μόνο αρνητικά πράγματα να μου δώσει: δεν κατάφερα να σπουδάσω, εργαζόμουν πολύ, ενώ η ποίηση με τραβούσε από το μανίκι. Μου πήρε χρόνο να αγαπήσω την Αθήνα, στην πράξη εξοικειώθηκα μαζί της μέσω της γυναίκας μου και των παιδιών».

Μέσα απ' αυτό το πρίσμα, κατά τη γνώμη μας, πρέπει να εκλάβει κανείς και τις θρησκευτικές του αναφορές. Τα θρησκευτικά βιώματα, όντας αναπόσπαστο κομμάτι της κανονικότητας της τοπικής κοινωνίας, στην οποία μεγάλωσε, επανέρχονται στη μνήμη και την ποίηση του Γκανά μαζίμε τα πρόσωπα, τις σχέσεις, τα τοπία, τις συνήθειες του παρελθόντος. Και όπως παρατηρεί ο Μαρκόπουλος (2010), τα χαρακτηριστικά της γραφής του είναι: « Ποίηση πολύτροπη σαν τα ηπειρώτικα πολυφωνικά: ελευθερόστιχη, πεζόμορφη, έμμετρη, ολιγόστιχη. Ο λόγος διακρίνεται γιατην διαύγεια και την ευθυβολία, την τόλμη, την εικονοποιία και την αμεσότητα, χαρακτηριστικά που πηγάζουν βέβαια από μια ορισμένη ιδιοσυγκρασία αλλά και από μια ποιητική βούληση η οποία προτάσει το βίωμα και όχι τη γραφή».

Ως προς τη γλώσσα στην ποίηση του Μ. Γκανά παρατηρούμε κάποια στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν γενικά την ποίηση της γενιάς του ΄70 και όπως συγκεκριμάνα παρατηρεί ο Γαραντούδης (2017): «χρήση ξενόγλωσσου και τεχνολογικού λεξιλογίου και η διάχυση της αργκό, όπως επίσης και η ένταξη στον ποιητικό λόγο πολλών στοιχείων-σημάτων της σύγχρονης πραγματικότητας, που ήταν κυρίως ενδεικτικά

του καταναλωτικού και ανερμάτιστου αστικού τρόπου ζωής». Ανάμεσα στις γλωσσικές «αρετές» τουποιητή οι κριτικοί ξεχωρίζουν: την εκφραστική αρτιότητα, τον συνδυασμό της ηπειρωτικής με τη σύγχρονη γλώσσα της πόλης.

Η σκιά του θανάτου στις θρησκευτικές γιορτές και η αγάπη στον *άψινθο*.

Ο Γκανάς πέρα από τις θρησκευτικές αναφορές στα ποιήματά του, εμπνεύστηκε από την εκκλησιαστική γραμματεία και συγκεκριμένα από το Άσμα Ασμάτων και την Αποκάλυψη και έγραψε τα αντίστοιχα έργα του. Επίσης κάποια ποιήματα του έχουν τίτλους όπως: «*Χριστός Ανέστη», «της Αναλήψεως», «Χριστουγεννιάτικη ιστορία», «Πάσχα στο χωριό». Όπως* καταδεικνύει η Τσούπρου (2018), και η «*Χριστουγεννιάτικη ιστορία» και το «Χριστός Ανέστη»,* έχουν αφορμή τις θρησκευτικές γιορτές, αλλά δεν εστιάζουν σ' αυτές. Στα ποιήματα αυτά παρ'ότι υποδηλώνεται από τον τίτλο μια εορταστική ατμόσφαιρα, στην πραγματικότητα καμίαχαρά και γιορτή δεν υπάρχει, πάρα μόνο πένθος, θλίψη και θρήνος για την απώλεια αγαπημένων.

«Χριστός Ανέστη, πως περνάς, τι να περνούσεκόντευε χρόνο
πεθαμένος»

Για το παραπάνω ποίημα, σε συνέντευξη του (Διαβάζω 1982), δηλώνει ο ποιητής: «Υπάρχουν μάλιστα μερικά ποιήματά μου, όπως το «Χριστός Ανέστη» και «Της Αναλήψεως» από τα «Μαύρα Λιθάρια», που γράφοντας ταείχα την αίσθηση πως κάποιος μου τα υπαγόρευε. Τελειώνοντας το πρώτο μάλιστα και διαβάζοντας το, τρόμαξα, ήτανε νύχτα και ο νεκρός του ποιήματος επικίνδυνα παρών».

Επίσης, η «Χριστουγεννιάτικη ιστορία», σύμφωνα με την Τσούπρου (2018), παρουσιάζει συνάφεια με τα «*Χριστούγεννα 1948 τ*ου ΜίλτουΣαχτούρη, του οποίου την ποίηση ο Γκανάς γνώριζε και αγαπούσε.

Ο Γκανάς, όπως ο Σεφέρης, έκανε μια ποιητική μεταγραφή του βιβλίου της Παλαιάς Διαθήκης «Άσμα Ασμάτων». Ο ίδιος (Γκανάς 2005), διευκρινίζει: «Η θεολογική παράδοση υποστηρίζει μια αλληγορική ερμηνεία, σύμφωνα με την οποία ο έρωτας μεταξύ του Άντρα καιτης Γυναίκας συμβολίζει, για τους Ιουδαίους, την ένωση του Θεού με τον λαό του(Ισραήλ),καιγια τους Χριστιανούς την ένωση του Χριστού με την Εκκλησία και μέσω αυτής με τις ψυχές των πιστών. Με όλο το σεβασμό σε όσους ασπάζονται αυτήν την άποψη, είδα το Άσμα Ασμάτων σαν ένα ερωτικό τραγούδι που η ένταση των συναισθημάτων μπορεί κάλλιστα να αποκαλύψει τη δισυπόστατη φύση μας, σαν ουράνιο τόξο, *«φωτίζοντας σε κάθε σώμα τον ουρανό του και το χώμα*». Ο Κυπαρίσσης Μώρος (2018), επισημαίνει πως «ο Γκανάς μέσω του ερωτικού στοιχείου, το οποίο κυριαρχεί στην απόδοση που επιχειρεί, καθιστά το *Άσμα* ανοιχτόστην εποχή του».

Εκτός από την Παλαιά Διαθήκη, ο Γκανάς αφορμάται και από την Καινή, για να γράψει την ποιητική του συλλογή «Ά*ψινθος*», η οποία κι από τον τίτλο της ακόμα κάνει

πρόδηλη τη σχέσητης με την Αποκάλυψη του Ιωάννη. Άλλωστε προμετωπίδα στη συλλογή είναι το απόσπασμα από την Αποκάλυψη, το οποίο αναφέρεται ακριβώς στον Άψινθο:

«Καί ὁ τρίτος ἄγγελος εσάλπισε,καί ἔπεσε εκ τοῦ οὐρα-
νού ἀστήρ μέγας καιόμενος ὡς λαμπάς,

καί ἔπεσεν ἐπί το τρίτον τῶν ποταμῶν,και ἐπί τας πηγάς τῶν ὑδάτων·καί τό
ὄνομα τοῦ ἀστέροςλέγεται ο Ἄψινθος·καί ἐγένετο τό τρίτον τῶν

ὑδάτων εἰς ἄψινθον,καί πολλοί τῶν ἀνθρώπωνἀπέθανον
ἐκ τῶν ὑδάτων,ὅτι ἐπικράνθησαν».

Ἀποκάλυψις Ἰωάννου,8.10-1

Σύμφωνα με την Κεφαλέα (2018) «ο όρος Αποκάλυψη είναι σχεδόν πάντοτε επίκαιρος, με ποικίλες εφαρμογές που υπερβαίνουν το θεολογικό πεδίο». Και παρατηρεί πως πολλά σπουδαία έργα της λεγομένης Αποκαλυπτικής λογοτεχνίας γράφτηκαν κατά τον περασμένο αιώνα. Αναφέρει μάλιστα τη νουβέλα του Joseph Conrad «*Η καρδιά του σκότους»,* ως το πρώτο έργο της δυτικήςλογοτεχνίας που εμφορείται από το πνεύμα της *Αποκάλυψης.* Αναμφίβολα, η ποιητικότητα της*Αποκάλυψης* του Ιωάννη δεν ήταν δυνατό να μην επηρεάσει και τους Έλληνες ποιητές του 20ου αιώνα. Και βέβαια έχει σημασία το γεγονός πως και ο Σεφέρης και ο Ελύτης μετέφρασαν την *Αποκάλυψη.*

Ο Κυπαρίσσης Μώρος(2018), τονίζει ότι ο Γκανάς στον *Άψινθο* συνομιλεί εκτός από την Αποκάλυψη, με τη δημοτική ποίηση, με το προηγούμενο δικό του έργο αλλά και με άλλουςποιητές, όπως η Κική Δημουλά, ο Γιώργης Παυλόπουλος, ο Ελύτης, ο Σολωμός. Στο πρώτομέρος της συλλογής ο Γκανάς αναφέρει χωρία της Αποκάλυψης που συνδιαλέγονται με τα ποιήματά του και συμπεριλαμβάνει δύο ποιήματα του Γιώργη Παυλόπουλου. Στο δεύτερο μέρος πέντε ποιήματά του συσχετίζονται υπόδηλα η φανερά με έργα άλλων ποιητών. Η συλλογή ξεκινά με ανάλογο προς τον Ιωάννη τρόπο, γράφει ο ποιητής:

«Ω αγέννητε γέροντα εσύ με τα μακριά μαλλιά

με τα άκοπα νύχια έρχεται μπόρα.

Τα πουλιά τρυπώνουν στα κλαργιάεσύ με τα
μεγάλα φρύδια.

Είμαι μυρμήγκι στην παλάμη σου

και τα μυρμήγκια έχουν φωλιά

εσύ με τα παγωμένα μουστάκια.

Φύλαξε με πάρε το φόβο να περάσει η νύ-
χτα

εσύ με τα κατηφένια γένια.

Αγέννητε γέροντα αιώνιο βρέφος».

Στην Αποκάλυψη γράφει ο Ιωάννης: «Ἡ δε κεφαλή αὐτού καί αἱ τρίχαι ἦσαν λευκαί καί ὡς μαλλίον λευκόν, ὡς χιών καί οἱ ὀφθαλμοί αὐτού ως φλόξ πυρός, / καί οἱ πόδες αὐτού ὅμοιοι μέχαλκολίβανον, ὡς ἐν καμίνω πεπυρωμένου, καί ἡ φωνή αὐτού ὡς φωνή ὑδάτων πολλῶν» (*Αποκ. 1. 14-15*), και πιο κάτω «ἐγώ εἶμαι ὁ πρῶτος καί ὁ ἔσχατος καί ὁ ζῶν». (*Αποκ. 1. 18*). ΟΓκανάς την κατάργηση του χρόνου που επικαλείται η Αποκάλυψη την αποδίδει μιλώντας για τον «αγέννητο γέροντα αιώνιο βρέφος».

Επίσης, οι Τέσσερις Ιππείς της Αποκάλυψης, θέμα που έχει εμπνεύσει αρκετούς λογοτέχνες, στον Άψινθο του Γκανά γίνονται τρεις. Λείπει ο πρώτος ο λευκός ο οποίος συμβολίζει το Χριστό, την Εκκλησία. Διαφορετική είναι και η σειρά με την οποία εμφανίζονται στον *Άψινθο* οι ιππείς, επισημαίνει ο Κυπαρίσσης-Μώρος (2018). Και όπως προσθέτει: «ο Γκανάς γράφει ένα ποίημα που ακουμπά στις σελίδες της Κ.Δ. που ξεκινάνα τις αντιστρέψει, να ανοίξει το κλειστό περιεχόμενό τους και να το κοινοποιήσει σε εγχώρια συμφραζόμενα». Για παράδειγμα ο ποιητής παραθέτει το χωρίο της Αποκάλυψης «και η φωνήαυτού ως φωνή υδάτων πολλών», τα ύδατα όμως χάνουν κάθε πνευματική διάσταση που έχουνστο προφητικό βιβλίο του Ιωάννη, στον ποιητή γίνονται :

«Βροχή ψιχαλιστή ποτιστική δαρτή.

Υετός ομηρική βροχή.

Όμβρος αρχαία βροχή καταρρακτώδης

Βροχή και άλλα κατακρημνίσματα.

Χιών χιόνι κοκορόχιονο χιονόνερο νυφετός.

Χάλαζα χαλάζι χαλαζόκοκκος (σιούγκραβος στα

όρηΤσαμαντά).

Υδατώδη ατμοσφαιρικά κατακρημνίσματα

αναντάμ παπαντάμ.

Προσφάτως τεχνητή βροχήεσχάτως όξινη βροχή
προσεχώς κά-τά-κλυ-σμός.

Κατά ζεύγη τα ζώα κατά μόνας τα φυτά

κατά κρημνού οι άνθρωποι-αγεληδόν.

Κατά μάνα κατά κύρη. Τρέχουν τα δάκρυα βροχή.

Βροχή μου.

Βροχούλα μουσκεμένη».

Στον *Άψινθο* του ο Γκανάς διατηρεί ελάχιστα από το σημασιολογικό περιεχόμενο της Αποκάλυψης, αναδημιουργεί, μεταμορφώνει τους στίχους, αλλάζει το νόημα.

Επανασημασιοδοτεί τους στίχους της *Αποκάλυψης* προσαρμόζοντας τους σε πιο ανθρώπινα μέτρα, δίνοντας στους γήινο περιεχόμενο. Απέναντι στην συντέλεια που περιγράφει η *Αποκάλυψη,* ο Γκανάς τοποθετεί την αγάπη και μάλιστα την ερωτική, όπως στο *Άσμα Ασμάτων.*Σημαντικό είναι να σταθούμε στους στίχους που κλείνουν την ενότητα αυτή του *Άψινθου: «Άν είναι μιλήσει κάποιοςας πει για την αγάπη».*

Και τέλος να επισημάνουμε, όπως πολύ σωστά τονίζει ο Κυπαρίσσης Μώρος (2018): «Η *Αποκάλυψη,* λοιπόν, για τον Γκανά σταματά στην αγάπη. Αυτή είναι που δε μπορεί να υπαχθεί στις καταστρεπτικές δυνάμεις της κι αυτή πρέπει να είναι το περιεχόμενο του λόγου.Αυτό, θα μπορούσαμε να πούμε, είναι το μήνυμα που ευαγγελίζεται ο *Άψινθος* και το τάσσειαπέναντι στην Αποκάλυψη : η κυριαρχία της αγάπης».

Συμπεράσματα

Μας δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσουμε έναν σημαντικό ποιητή της γενιάς του ’70, τον Μιχάλη Γκανά. Ιδιαίτερα αξιόλογο και σπουδαίο σύγχρονο ποιητή. Η υπαρξιακή αγωνία, ο έρωτας, ο θάνατος, η αμφισβήτηση είναι έντονα στοιχείαποίηση του καθώς είναι ποιητής της «γενιάς του 1970» και επηρεάζεται από το ιστορικό και το

κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής. Με την πάροδο των χρόνων όμως κάποιοι από τους ποιητές της συγκεκριμένης γενιάς φαίνεται να διαφοροποιούνται και ο Γκανάς παρέκκλινε και δημιούργησε τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής του.

Ο Γκανάς κατέφυγε στο δημοτικό τραγούδι που κατοίκησε τον ίδιο και την ποίηση του και γι' αυτό χαρακτηρίστηκε «παλιομοδίτης». Γεννημένος στην Ήπειρο, έζησε στα παιδικά του χρόνια επιβεβλημένη μετανάστευση, συνέπεια του εμφυλίου πολέμου. Στα 18 του έρχεται στην Αθήνα, αντιμέτωπος με μια σκληρή επιβίωση και ανατρέχει αναπόδραστα σε μια ατέρμονη αναπόληση τωνπαιδικών του χρόνων και της ζωής στην ιδιαίτερη πατρίδα του.

Επαμφοτερίζοντας σε ένα φαντασιακό κόσμο εμποτισμένο με σκηνές του προτέρου βίου του και μιας αδήριτης πραγματικότητας, καταφεύγει στην ποίηση και μεταστοιχειώνει με συγκινησιακό τρόπο την πικρία του αναβληθέντος νόστου μετατρέποντας τις μνήμες σε μνημεία της ποίησης.

Στον Γκανά, η ψαύσητης πληγής είναι επίμονη, επώδυνη και συνεχής. Ανεπίσχετος ο πόνος της απώλειας, καταφανώς κατατρύχει τον ποιητή η απώλεια προσώπων και τόπων που χάνονται στην αχλή του ρέοντος χρόνου. Ο λόγος του ποιητή άμεσος και διεισδυτικός, ανασύρει άδηλα συναισθήματα και μεταδίδει τη συναισθηματική του φόρτιση.

Διαπιστώνουμε πως οι θρησκευτικές αναφορές στο έργο του Γκανά έχουν σαν έρεισμα το θρησκευτικό του βίωμα, εμπνέουν και ανατροφοδοτούν τη σκέψη του. Οι λατρευτικές εκδηλώσεις,συνυφασμένες με τον καθημερινό βίο, ανασύρουν ένα πλέγμα αναμνήσεων, αποτελούν λυσιτελείς συμβολισμούς και επιφέρουν επίταση συναισθημάτων. Οι θρησκευτικές έννοιες μετατοπίζονται από τον ποιητή στα εγκόσμια καθώς τις απεκδύει από την υπερβατική σημασία τους, προτάσσοντας το συναίσθημα και την κυριαρχία της αγάπης.

Αναφορές

Baskozos Giannis, . (2012). «Michalis Gkanas: «Tin poiisi prepei na ti vreis, den tha se vrei afti»,. efim. To vima.

Garantoudis Evrypidis , «I morfologia tis poiisis tis Genias tou 1970», Nea Estia, tefch. 1875, Athina 2017, s. 934.

Gkanas Michalis , (eleftheri apodosi), Asma Asmaton, Melani, Athina 2005, s. 53.

Gkanas Michalis , synentefxi, per. Diavazo, tefch. 50, s. 46-47, Athina 1982.

Gkanas Michalis, . (2013). Poiimata 1978-2012. Athina: Melani.

Kefalea K., Topia tis psychis, Armos, Athina 2018.

Kyparissis Moros Marios , «Apokalyptikoi topoi kai tropoi ston Apsintho tou Michali Gkana», per. Porfyras, tefch. 166, Kerkyra 2018, p. 378.

Markopoulos Thanasis , . (2010). , O poiitis kai to poiima, . Athina: Sokolis.

Pieris Michalis,. (1995). «Filologika kai kritika scholio stin Paralogi tou Michali Gkana»,. per. Protasi, Nomarchiaki Aftodioikisi Artas»,, p. 42.

Tsouprou Stavroula ,. (2018, tefch166). «Christougenna stin poiisi tou Michali Gkana», . *Porfyras,* , pp. 359-371.

Από τη σύγκρουση στη συμφωνία: Καλλιεργώντας τη δεξιότητα της διαπραγμάτευσης στο σχολείο

Ρόκα Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
Καλαμπίχης Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Διευθυντής Γυμνασίου
Μπαρδάκας Σταύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83, M.Sc.

Περίληψη

Η δεξιότητα διαπραγμάτευσης αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και εξοπλίζει με τα απαραίτητα εφόδια για την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων. Η παρούσα μελέτη, προτείνει την υλοποίηση ενός παρεμβατικού προγράμματος, βασισμένο σε ερευνητικά δεδομένα και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των εφήβων, το οποίο φιλοδοξεί να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριες διαπραγματευτικές δεξιότητες, ευέλικτη σκέψη, κριτική ματιά, αποτελεσματική επικοινωνία και ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων με εποικοδομητικό και ειρηνικό τρόπο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ήπιες δεξιότητες, επίλυση συγκρούσεων, παρεμβατικό πρόγραμμα

From conflict to consensus: Cultivating negotiation skills in schools

Roka Athina, Physical Education teacher, M.Sc.
Kalambichis Emmanuel, Informatics teacher, High School Principal
Bardakas Stayros, Mechanical Engineering teacher, M.Sc.

Abstract

Negotiation skill is a valuable tool that lays the foundation for developing healthy interpersonal relationships, and equips with the necessary resources to face everyday challenges. This study proposes the implementation of an intervention program, based on research data and tailored to the specific needs of adolescents. It aims to cultivate negotiation skills, flexible thinking, critical thinking, effective communication, and the ability to resolve conflicts in a constructive and peaceful manner among students.

Key-words: Soft skills, conflict resolution, intervention program

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό και τον τρόπο υλοποίησης ενός παρεμβατικού προγράμματος με στόχο την ενίσχυση της ήπιας δεξιότητας της διαπραγμάτευσης σε μαθητές/τριες Γυμνασίου. Απώτερος στόχος του είναι η υλοποίηση μίας ολοκληρωμένης παρέμβασης, η οποία θα ανταποκρίνεται στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές της ανάπτυξης των μαθητών/τριών.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα στοχεύει: α) στην κατανόηση της έννοιας της διαπραγμάτευσης και των βασικών σταδίων της, β) στην εκμάθηση διαφορετικών στρατηγικών διαπραγμάτευσης, γ) στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, δ) στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού προς τους άλλους και ε) στην ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων της συνεργασίας και επικοινωνίας. Η υλοποίηση του προγράμματος αναμένεται να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο ειρηνικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές/τριες θα νιώθουν ικανοί/ές να διαχειρίζονται τις διαφορές τους με αυτοπεποίθηση και σεβασμό.

Στόχοι και επιθυμητά αποτελέσματα

Σκοπός της προτεινόμενης παρέμβασης είναι η ενίσχυση της δεξιότητας διαπραγμάτευσης των μαθητών/τριών Γυμνασίου, με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω του παρεμβατικού προγράμματος επιδιώκεται η επίτευξη των ακόλουθων αποτελεσμάτων:

Α) Στο γνωστικό επίπεδο οι μαθητές/τριες αναμένεται να:

- Γνωρίσουν της έννοιας της διαπραγμάτευσης και να κατανοήσουν τον ρόλο της στην επίτευξη αμοιβαία αποδεκτών λύσεων σε συγκρούσεις.
- Εξοικειωθούν με τα βασικά στάδια διαπραγμάτευσης.
- Έρθουν σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών διαπραγμάτευσης (όπως η συνεργατική προσέγγιση, η διαπραγμάτευση θέσεων και η διαπραγμάτευση συμφερόντων), επιλέγοντας την κατάλληλη για κάθε περίσταση.

Β) Σε συναισθηματικό επίπεδο αναμένεται:

- Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε διαπραγματευτικές διαδικασίες.
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού προς τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων εμπλεκόμενων μερών σε μία διαπραγμάτευση.
- Οι μαθητές/τριες να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια μιας διαπραγμάτευσης, έτσι ώστε να διατηρούν την ψυχραιμία τους και να επικοινωνούν αποτελεσματικά.

Γ) Σε κοινωνικό επίπεδο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- Αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, μαθαίνοντας να συζητούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους για την επίτευξη κοινών στόχων στο πλαίσιο μίας διαπραγμάτευσης.
- Εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση, ώστε να κατανοούν πλήρως τις απόψεις των άλλων και στην κριτική σκέψη, ώστε να αξιολογούν τις προτάσεις που τίθενται.

- Ενδυναμώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, μαθαίνοντας να εκφράζονται με σαφήνεια και σεβασμό και να ερμηνεύουν σωστά τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα των άλλων.

Στρατηγική βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα

Η ύπαρξη συγκρούσεων στο σχολείο αποτελεί μια αναπόφευκτη πραγματικότητα. Μαθητές/τριες διαφορετικής ηλικίας, προέλευσης και προσωπικότητας αλληλεπιδρούν καθημερινά σε ένα κλειστό πλαίσιο, όπου οι διαφορετικές απόψεις, τα συναισθήματα και οι ανάγκες τους μπορούν εύκολα να οδηγήσουν σε αντιπαραθέσεις. Συχνές αφορμές για συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν οι διαφωνίες, η ανταγωνιστικότητα, οι παρεξηγήσεις και η διεκδίκηση πόρων ή δικαιωμάτων (Leskova & Ilavská. 2023). Η αποτελεσματική διαχείριση αυτών των συγκρούσεων κρίνεται απαραίτητη για την καλλιέργεια ενός αρμονικού και παραγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη και η υλοποίηση στρατηγικών για την πρόληψη και την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, όπως η διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι ίδιοι/ίδιες οι μαθητές/τριες (Rasyid et al., 2022; Whiteside, 2016).

Η εφηβεία αποτελεί μια περίοδο ραγδαίας ανάπτυξης, γεμάτη με νέες εμπειρίες και προκλήσεις. Σε αυτή την κρίσιμη φάση, οι μαθητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι με ένα πλήθος κοινωνικών ζητημάτων, συμπεριλαμβανομένων των συγκρούσεων με συνομήλικους, εκπαιδευτικούς και γονείς (Turk, 2017), η αποτελεσματική διαχείριση των οποίων αποτελεί μια ουσιαστική δεξιότητα που ωφελεί τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Η διαπραγμάτευση, ως μια βασική ικανότητα που αναπτύσσεται σταδιακά κατά την εφηβεία (Whiteside, 2016), προσφέρει μια εναλλακτική και εποικοδομητική προσέγγιση στην επίλυση συγκρούσεων. Αντί να βασίζεται σε εξωτερική παρέμβαση ή επιβολή, η διαπραγμάτευση θέτει στο επίκεντρο τα ίδια τα παιδιά, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή τους στην αναζήτηση αμοιβαία αποδεκτών λύσεων (Ay Ceviker et al., 2021).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο σχεδιασμός του παρόντος παρεμβατικού προγράμματος προσφέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η στοχευμένη καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης δεν αποτελεί απλώς μια εκπαιδευτική παρέμβαση, αλλά μια επένδυση στο μέλλον (Turk, 2018). Αξιοποιώντας τα οφέλη που προσφέρει η συγκεκριμένη ικανότητα, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια νέα γενιά ικανών ατόμων, έτοιμων να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου με αυτοπεποίθηση, σεβασμό και αλληλεγγύη.

Πληθυσμός, δείγμα

Το παρόν παρεμβατικό πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές/τριες Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και συμβούλων σχολικής ζωής. Η υλοποίηση του προγράμματος

δύναται να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια μαθημάτων ανθρωπιστικού/κοινωνικού περιεχομένου καθώς και στα πλαίσια του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων.

Αντιλήψεις-ανάγκες εμπλεκόμενων

Στην εφηβική ηλικία, η ανάπτυξη υγιών και εποικοδομητικών σχέσεων με τους συνομηλίκους αποτελεί πρόκληση για πολλούς/ές μαθητές/τριες. Η κοινωνική τους αλληλεπίδραση μπορεί να χαρακτηρίζεται από διάφορες δυσλειτουργίες, όπως απομόνωση, επιθετικότητα, δυσκολίες στην επικοινωνία και έλλειψη ενσυναίσθησης (Pleșca, 2023). Παράλληλα, παρατηρείται μειωμένη αυτοπεποίθηση, η οποία δύναται να επηρεάσει αρνητικά τόσο την κοινωνική τους συμπεριφορά και την ψυχική τους υγεία, όσο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Swati & Chaudhary, 2024). Η έλλειψη αυτοπεποίθησης μπορεί να τους οδηγήσει σε αποφυγή προκλήσεων, αίσθημα ανικανότητας και αδυναμία αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Επιπλέον, η αδυναμία κατανόησης του κοινωνικού τους περιβάλλοντος μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις, συγκρούσεις και απομόνωση, επηρεάζοντας αρνητικά τις σχέσεις τους με γονείς, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές/τριες (Turk, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, ανησυχούν για την ικανότητα δημιουργίας ενός ήρεμου και παραγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές/τριες. Η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς και οι δυσκολίες επικοινωνίας δύναται να δυσχεράνουν το έργο τους και να επηρεάσουν αρνητικά την αλληλεπίδραση στην τάξη (Sharma & Bhakuni, 2022) Συνεπώς, επιθυμούν να βελτιώσουν την επικοινωνία με τους μαθητές/τριες, κάτι που θα βοηθήσει σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών και των προβλημάτων των μαθητών/τριών, καθώς και για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού (Durisic, 2022). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη υποστήριξης, για να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους και να τους βοηθήσει να νιώσουν πιο ικανοί/ές για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της σχολικής καθημερινότητας (Shellman, 2011).

Συστατικά της παρέμβασης

Η στενή συνεργασία και η συντονισμένη δράση όλων των εμπλεκόμενων φορέων διασφαλίζει όχι μόνο την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης στους μαθητές/τριες, αλλά και την ολοκληρωμένη και αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος. Στους συνεργαζόμενους φορείς υλοποίησης του προγράμματος περιλαμβάνονται το σχολείο (μαθητές/τριες και εκπαιδευτικού), οι ειδικοί ψυχικής υγείας και οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Αναλυτικότερα, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικούς συντελεστές υλοποίησης του προγράμματος, καθώς η ενεργός συμμετοχή αμφοτέρων αποτελεί θεμέ-

λιο λίθο. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες θα μάθουν να εκφράζουν τις ανάγκες και τις απόψεις τους με σαφήνεια και σεβασμό, να ακούν τους άλλους, να βρίσκουν κοινά σημεία και να διαχειρίζονται τις διαφωνίες με εποικοδομητικό τρόπο. Με την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση, θα νιώσουν πιο δυνατοί/ές να υπερασπίζονται τις θέσεις τους και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστεί να διαδραματίσουν πολλαπλούς ρόλους. Θα συνεργαστούν με τους μαθητές/τριες για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Επίσης, θα παρέχουν συνεχή υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στους μαθητές/τριες, ενθαρρύνοντάς τους να εκφράζονται ελεύθερα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και βοηθώντας τους να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων.

Ένας ακόμα συνεργαζόμενος φορέας είναι οι ειδικοί ψυχικής υγείας. Η εξειδικευμένη γνώση και η εμπειρία τους είναι απαραίτητες για την παροχή ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης στους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία, τις σχέσεις και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης. Η αξιολόγηση και η ανάλυση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από τους ειδικούς ψυχικής υγείας θα συμβάλλουν στην κατανόηση των αιτιών που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αναμένεται να διαδραματίσουν επίσης καίριο ρόλο, παρέχοντας ατομική και ομαδική υποστήριξη, συνεργαζόμενοι με γονείς και εκπαιδευτικούς και συμβάλλοντας στην ευρύτερη κοινωνική ευαισθητοποίηση. Μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχή αλληλεπίδραση, την επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων τους.

Φάσεις και χαρακτηριστικά υλοποίησης της παρέμβασης

Α΄ Φάση: Εισαγωγική Επιμόρφωση/Ενημέρωση

Η Α΄ Φάση εστιάζει στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού του σχολείου σχετικά με τη σημασία της δεξιότητας διαπραγμάτευσης και τον ρόλο τους στην ενίσχυση της στους/στις μαθητές/τριες. Στόχος είναι οι συμμετέχοντες/ουσες να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης, μέσα από τις ακόλουθες δραστηριότητες.

Αρχικά θα πραγματοποιηθεί ενημέρωση για την ήπια δεξιότητα της διαπραγμάτευσης και τη συμβολή της στην επίλυση συγκρούσεων, κατά την οποία θα αναπτυχθούν τα εξής θέματα: i) Ορισμός και βασικές αρχές της διαπραγμάτευσης, ii) Τύποι και στρατηγικές διαπραγμάτευσης, iii) Επικοινωνία και ενσυναίσθηση στη διαπραγμάτευση και iv) Επίλυση συγκρούσεων μέσω διαπραγμάτευσης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το παρεμβατικό πρόγραμμα, οι στόχοι, οι φάσεις, οι δραστηριότητες και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού στην υποστήριξη της πα-

ρέμβασης. Ακολούθως, θα γίνει ανταλλαγή απόψεων και ιδεών για την αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος, θα συζητηθούν τυχόν δυσκολίες ή προκλήσεις και θα προσαρμοστεί το πρόγραμμα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων/ουσών.

Β΄ Φάση: Διαμόρφωση Παρεμβατικού Προγράμματος

Στόχο της παρούσας φάσης αποτελεί η ομαλή ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων ενίσχυσης της δεξιότητας διαπραγμάτευσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αρχικά, θα αναπτυχθεί ένα σχέδιο δράσης με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού και του συμβούλου σχολικής ζωής για τον καθορισμό των στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων κάθε δραστηριότητας. Εν συνεχεία, θα επιλεχθούν οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας και θα διαμορφωθεί το αναλυτικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης κάθε θεματικής ενότητας. Θα ακολουθήσει η αναζήτηση και η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία, άρθρα, βίντεο, παιχνίδια ρόλων, ψηφιακά εργαλεία, εκπαιδευτικές πλατφόρμες), η προσαρμογή του στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και η δημιουργία και διανομή σχετικού ενημερωτικού υλικού προς τους γονείς/κηδεμόνες. Τέλος, θα γίνει διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος έτσι ώστε να υπάρχουν δύο συνεχόμενες ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα στο μάθημα στο οποίο θα υλοποιηθεί η παρέμβαση.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση της δεύτερης φάσης αποτελούν η στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών, η ανοιχτή επικοινωνία, η αλληλεγγύη και η συνεργατική προσέγγιση. Είναι σημαντικό να τονιστεί η ανάγκη για ευελιξία κατά την υλοποίηση του σχεδιασμού, καθώς η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και η αντιμετώπιση τυχόν απρόοπτων, αποτελούν κομβικά σημεία για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Γ΄ Φάση: Υλοποίηση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους

Η τρίτη φάση αποτελεί την καρδιά της παρέμβασης, όπου η θεωρία συναντά την πράξη. Βασίζεται στην υλοποίηση μίας σειράς βιωματικών δραστηριοτήτων, εστιάζοντας στην ανάπτυξη και εξάσκηση δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Περιλαμβάνει 20 δίωρες συναντήσεις με τις παρακάτω επτά θεματικές ενότητες:

Α) *Εισαγωγή* (2 συναντήσεις):

- Τι είναι η διαπραγμάτευση; Γιατί είναι σημαντική;
- Βασικές αρχές και έννοιες
- Είδη διαπραγμάτευσης (διαπραγμάτευση συμφωνίας, διαπραγμάτευση συμβιβασμού, διαπραγμάτευση win-win, διαπραγμάτευση θέσης, διαπραγμάτευση συμφερόντων)
- Στάδια διαπραγμάτευσης (προετοιμασία, διαπραγμάτευση, συμφωνία, υλοποίηση)

- Ρόλοι και θέσεις (διαπραγματευτής, εντολέας, εξουσιοδοτημένος διαπραγματευτής, διαμεσολαβητής, κριτής)
- Ηθική στη διαπραγμάτευση (αξίες, ακεραιότητα, σεβασμός, δικαιοσύνη)

Β*) Επικοινωνία* (4 συναντήσεις)

- Ενεργητική ακρόαση (ακούω με κατανόηση, θέτω ερωτήσεις, δίνω προσοχή στη μη λεκτική επικοινωνία)
- Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (σαφής και ειλικρινής έκφραση, στάση σώματος, χειρονομίες, τόνος φωνής)
- Τεχνικές πειθούς (λογικά επιχειρήματα, συναισθηματικά ερεθίσματα, ιστορίες και παραδείγματα)
- Διαπολιτισμική επικοινωνία (κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών και εθίμων)

Γ) *Ενσυναίσθηση* (2 συναντήσεις)

- Τι είναι η ενσυναίσθηση; Η σημασία της στην αποτελεσματική διαπραγμάτευση
- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης (τεχνικές ενεργητικής ακρόασης, κατανόηση συναισθημάτων και αναγκών του άλλου)
- Εφαρμογή ενσυναίσθησης στη διαπραγμάτευση (δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, επίλυση συγκρούσεων, εύρεση κοινών λύσεων)
- Διαχείριση δύσκολων συναισθημάτων (θυμός, απογοήτευση, άγχος)

Δ) *Αναγνώριση και διαχείριση συγκρούσεων* (2 συναντήσεις)

- Στάδια ανάπτυξης μίας σύγκρουσης (έναρξη, κλιμάκωση, αποκλιμάκωση, επίλυση)
- Τεχνικές αποκλιμάκωσης συγκρούσεων (ενεργητική ακρόαση, ψυχραιμία, σαφής επικοινωνία, διαπραγμάτευση)
- Μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων (win-win, win-lose, lose-lose, διαμεσολάβηση, διαιτησία)
- Διαχείριση δύσκολων χαρακτήρων (εγωιστές, επιθετικοί, παθητικοί)

Ε) *Κριτική σκέψη και λήψη αποφάσεων* (1 συνάντηση):

- Ανάλυση προβλήματος (συλλογή πληροφοριών, εντοπισμός βασικών ζητημάτων, αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων)
- Κριτική σκέψη (αξιολόγηση πληροφοριών, αναγνώριση προκαταλήψεων, λογική σκέψη)
- Λήψη αποφάσεων (θέσπιση κριτηρίων, αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων, επιλογή)

ΣΤ) *Εξάσκηση σε διάφορες μορφές διαπραγμάτευσης* (6 συναντήσεις):

- Διαπραγμάτευση Συμφωνίας
- Διαπραγμάτευση Συμβιβασμού
- Διαπραγμάτευση Win-Win
- Διαπραγμάτευση Θέσης
- Διαπραγμάτευση Ομάδων
- Διαπραγμάτευση σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

Ζ) *Ενίσχυση Δεξιοτήτων Ζωής* (3 συναντήσεις):

- Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων (ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, εφαρμογή τεχνικών λήψης αποφάσεων σε ρεαλιστικά σενάρια)
- Επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις (βελτίωση δεξιοτήτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, ανάπτυξη ενσυναίσθησης και σεβασμού στις διαπροσωπικές σχέσεις)
- Αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (αναγνώριση και ενίσχυση των ατομικών δυνατοτήτων, ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης, αντιμετώπιση προκλήσεων και δυσκολιών με αυτοπεποίθηση)

Η παραπάνω θεματολογία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα βιωματικών δραστηριοτήτων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης. Αναλυτικότερα θα πραγματοποιηθούν:

- Παιχνίδια γνωριμίας και συζητήσεις σε ομάδες εργασίας
- Διαδραστικές παρουσιάσεις με βίντεο και οπτικοακουστικό υλικό
- Αυτοαξιολόγηση δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης (αναγνώριση ατομικών δυνατών και αδύναμων σημείων, θέσπιση στόχων για βελτίωση)
- Παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις σε ρεαλιστικά σενάρια (βλ. Παράρτημα Β)
- Ατομικές ασκήσεις (εξάσκηση σε τεχνικές ενεργητικής ακρόασης, πειθούς, διαχείρισης συναισθημάτων, παρουσίασης επιχειρημάτων)
- Δημιουργικές ασκήσεις όπως συγγραφή ιστοριών, σύνθεση τραγουδιών, σχεδιασμός αφισών και κόμικς (βλ. Παράρτημα Α) με θέμα τη διαπραγμάτευση
- Διαπραγματεύσεις σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα
- Διαπραγματεύσεις υπό πίεση (διαχείριση δύσκολων συνθηκών, διατήρηση ψυχραιμίας και αποτελεσματική επικοινωνία)
- Διαπραγματεύσεις με δύσκολους συνομιλητές (αντιμετώπιση επιθετικών, παθητικών ή άκαμπτων ατόμων, διατήρηση σεβασμού και εστίαση στην επίλυση προβλημάτων)
- Εργασίες προσομοίωσης πραγματικών διαπραγματεύσεων (ανάληψη ρόλων σε διαπραγματεύσεις για εργασιακά ζητήματα, αγορές προϊόντων ή υπηρεσιών, επίλυση οικογενειακών διαφωνιών)

- Δημιουργία και υλοποίηση διαπραγματευτικών projects (επιλογή ενός πραγματικού προβλήματος, ανάπτυξη στρατηγικής διαπραγμάτευσης, υλοποίηση της διαπραγμάτευσης και αξιολόγηση του αποτελέσματος).

Στόχος όλων των παραπάνω βιωματικών δραστηριοτήτων είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες δεξιότητες ζωής απαραίτητες για την ατομική και κοινωνική τους ευημερία, προσφέροντας τους πολυδιάστατα οφέλη σε ακαδημαϊκό, προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η ενίσχυση της ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση προκλήσεις, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά δύσκολες καταστάσεις και να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους, αποτελεί έναν ακόμα στόχο του προγράμματος. Παράλληλος στόχος είναι επίσης η καλλιέργεια υγιών σχέσεων και η ενίσχυση των δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας, συνεργασίας και δημιουργίας δεσμών εμπιστοσύνης.

Επίλογος συμπέρασμα

Η υλοποίηση του προγράμματος αναμένεται να διαμορφώσει το σχολικό περιβάλλον ως ένα χώρο ειρηνικής συνύπαρξης και αλληλοσεβασμού. Οι μαθητές/τριες, εξοπλισμένοι/ες με τις απαραίτητες γνώσεις διαπραγμάτευσης, θα νιώθουν ικανοί/ές να διαχειρίζονται τις διαφορές τους με αυτοπεποίθηση, ωριμότητα και σεβασμό προς τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Βασική πεποίθηση των συγγραφέων αποτελεί η άποψη ότι η καλλιέργεια της δεξιότητας διαπραγμάτευσης στους/στις μαθητές/τριες συνιστά το κλειδί για την ανάπτυξη υπεύθυνων πολιτών, ικανών να χτίσουν έναν κόσμο γεμάτο ειρήνη, κατανόηση και αλληλεγγύη.

Κλείνοντας, καλούμε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και όλους τους αρμόδιους φορείς να λάβουν υπόψη τη σημασία της δεξιότητας διαπραγμάτευσης και να εξετάσουν την υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων στα σχολεία και στις εκπαιδευτικές δομές με τις οποίες συνεργάζονται. Η επένδυση στην καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας χτίζει γερά θεμέλια τόσο για το μέλλον των μαθητών/τριών, όσο και για το μέλλον της κοινωνίας μας. Μαζί, μπορούμε να χτίσουμε έναν κόσμο όπου οι διαφορές αντιμετωπίζονται με σεβασμό, οι συγκρούσεις επιλύονται ειρηνικά και η επικοινωνία γίνεται γέφυρα αλληλοκατανόησης και προόδου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ay Ceviker, S., Keskin, H. K., & Akıllı, M. (2019). Examining the effects of negotiation and peer mediation on students' conflict resolution and problem-solving skills. *International Journal of Instruction, 12*(3), 717-730.

Durisic, M. (2022). School Climate and Student Behavioral Problems. *Journal of education and culture studies,6*(3), 34-45. doi: 10.22158/jecs.v6n3p34

Leskova, L., Ilavská, L., H. (2023). Peer Mediation as a Means of Eliminating Conflict in the School Environment. *The Journal of Education, Culture, and Society, 1*, 161-184. doi: 10.15503/jecs2023.1.161.184

Pleșca, M. (2023). The relationship between communication and conflict resolution strategies in adolescents. *Psihologie*, *1,* 22-28.

Rasyid, H., Muchsin, Hambali, & Faudi (2022). Conflict resolution education in improving learning motivation for junior high school. *The Proceeding Book of the 5th International Conference on Multidisciplinary Research, 5*(1), 119-125.

Sellman, E. (2011). Peer Mediation Services for conflict resolution in schools: What transformations in activity characterise successful implementation? *British Educational Research Journal 37*(1), 45-60.

Sharma, H., & Bhakuni, S. (2022). Resolving conflict in the teacher student relationship: A pragmatic approach. *Journal of Commerce and Management, 9*(2), 145-156. doi: 10.17492/jpi.manthan.v9i2.922208

Swati, G., & Chaudhary, R. (2024). Silent Struggles: Unveiling the Effects of Bullying on Secondary Students. *International Journal For Multidisciplinary Research*, *6*(3), 1-8. doi: 10.36948/ijfmr.2024.v06i03.21327

Turk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, Peace Education and Peer Mediation: A Meta-Analysis study. *International Education Studies, 11*(1), 25-43. doi:10.5539/ies.v11n1p25

Whiteside, R. (2016). Peer mediation as a viable option for school Conflict Resolution Programs. *Undergraduate Journal of Service Learning and Community-Based Research, 5,* 1–10. https://doi.org/10.56421/ujslcbr.v5i0.237

Παράρτημα Α

Εικόνα 1. Διαπραγμάτευση μεταξύ μαθητών/καθηγητών



Εικόνα 2. Διαπραγμάτευση μεταξύ μαθητών

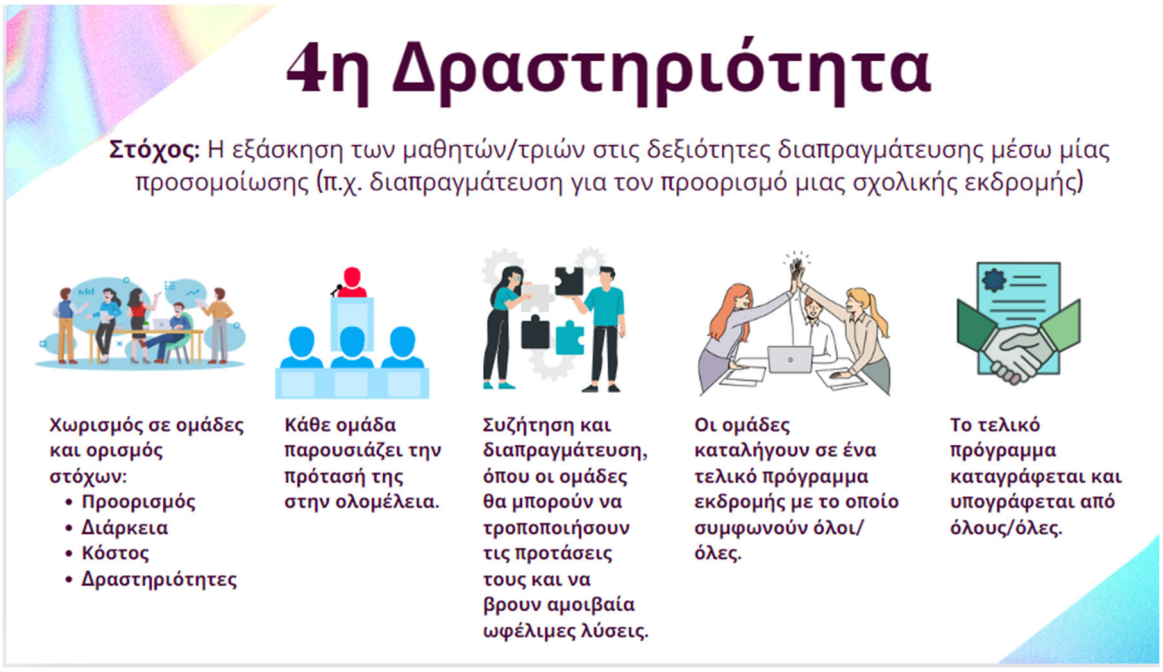


Εικόνα 3. Διαπραγμάτευση στο οικογενειακό πλαίσιο



Παράρτημα Β

Εικόνα 4. Προσομοίωση διαπραγμάτευσης για σχολική εκδρομή



Διαθεματικές διδακτικές παρεμβάσεις με χρήση Μηχανικής Μάθησης

Σταθοπούλου Γεωργία, , Εκπαιδευτικός, Π.Ε.86, M.Sc. Εκπαιδευτικές εφαρμογές με την επιστημολογία STEM
Ξιξή Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.86, M.Sc. Εκπαιδευτικές εφαρμογές με την επιστημολογία STEM
Βλαχοδημητροπούλου Αργυρώ, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.03, M.Sc. Εκπαιδευτικές εφαρμογές με την επιστημολογία STEM

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει σημειώσει ραγδαία εξέλιξη στις μέρες μας. Οι μαθητές χρησιμοποιούν εφαρμογές της χωρίς όμως να γνωρίζουν με ποιο τρόπο λειτουργεί μέσα σε αυτές ή ακόμα δεν γνωρίζουν ότι πολλές από αυτές τις εφαρμογές βασίζονται στην Τεχνητή νοημοσύνη. Είναι αναγκαίο να προετοιμάσουμε τους μαθητές από μικρή ηλικία να εμπλακούν σε δραστηριότητες Μηχανικής Μάθησης ώστε να δουν πόσο σημαντικό κομμάτι είναι της καθημερινής τους ζωής με στόχο να αξιοποιήσουν πλήρως τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνολογίας σε διάφορους τομείς. Η ένταξή της στα προγράμματα σπουδών, τα οποία πρέπει να αναπροσαρμοσθούν κατάλληλα, κρίνεται απαραίτητη ώστε να συμπεριληφθούν οι σύγχρονες τάσεις και γνώσεις που θα είναι χρήσιμες για τους μελλοντικούς πολίτες. Στο παρόν άρθρο προτείνουμε τρεις διδακτικές παρεμβάσεις Μηχανικής Μάθησης σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου για την εκπαίδευση μοντέλου ταξινόμησης εικόνας, ήχου και πόζας.

Λέξεις-κλειδιά: Μηχανική μάθηση, Teachable Machine, Διαθεματικότητα, Διερευνητική μάθηση

Interdisciplinary teaching interventions using machine learning

Stathopoulou Georgia, Ekpaideftikos, P.E.86, M.Sc. Educational Applications with STEM Epistemology
Xixi Chrysoula, Ekpaideftikos, P.E.86, M.Sc. Educational Applications with STEM Epistemology
Vlachodimitropoulou Argyro, Ekpaideftikos, P.E.03, M.Sc. Educational Applications with STEM Epistemology

Abstract

Nowadays, Artificial intelligence is rapidly advanced. Students use its applications without necessarily understanding how they operate when they use AI, even being aware that many of these applications are based on artificial intelligence. It is essential to prepare students from a young age to engage in machine learning activities so that they can recognize its significant role in their daily lives and fully leverage its benefits in various fields. Its integration into educational curricula, which needs appropriate adaptations, is essential to incorporate modern trends and knowledge that will benefit

future citizens. In this article, three machine-learning instructional interventions were designed for 1st-grade students. High School students. The approaches are based on training a model for image, sound, and pose classification.

Key-words: Machine Learning, Teachable Machine, Interdisciplinarity, Inquiry-Based Learning

Εισαγωγή

Η Μηχανική Μάθηση (ML) είναι κλάδος της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI), που ασχολείται με τη δημιουργία και μελέτη αλγορίθμων ικανών να βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους σε κάποιο έργο που τους έχει ανατεθεί χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους (Georgouli, 2015). Η ML βρίσκει πολλές εφαρμογές στις μέρες μας: μηχανική όραση, αναγνώριση ομιλίας, αναγνώριση προσώπου, σάρωση ίριδας, εφαρμογές ασφαλούς οδήγησης αυτοκινήτου, ανίχνευση απάτης με πιστωτικές κάρτες ή διαδικτυακές συναλλαγές, προβλέψεις με ιστορικά δεδομένα όπως τιμές μετοχών, επιστημονική έρευνα, εκστρατείες μάρκετινγκ κ.ά. Στις προτεινόμενες διδακτικές παρεμβάσεις χρησιμοποιείται το εργαλείο Google Teachable machine (GTM) για την ταξινόμηση εικόνας/ήχου/πόζας ώστε οι μαθητές να εμπλακούν σε διαθεματικές δραστηριότητες ML και να γνωρίσουν τον τρόπο αξιοποίησής της. Μάλιστα στην έρευνα της Jeong (2020), προτείνεται η δυνατότητα χρήσης του GTM σε οδοντιατρικές κλινικές, ενώ παράλληλα στην έρευνα των Forchhammer et al. (2022) αναφέρεται ότι χρησιμοποιώντας το GTM, θα μπορούσε να επιτευχθεί η πρόγνωση του μελανώματος. Διαφαίνεται ότι, πέρα από τον τομέα της εκπαίδευσης, οι εφαρμογές της AI έχουν τεράστια απήχηση στην ζωή μας και ο τρόπος χρήσης της είναι καθοριστικός για τα οφέλη που μπορούμε να αποκομίσουμε από την χρήση της σε διάφορους τομείς της καθημερινότητάς μας. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να προετοιμάσουμε τους μαθητές ήδη από μικρή ηλικία να εμπλέκονται σε δραστηριότητες ML.

Deep Learning (DL)-Convolutional Neural Networks (CNN)

Όπως αναφέρεται από τους Sharma et al. (2021), η AI είναι ένας ευρύς επιστημονικός κλάδος παραγωγής ευφυών μηχανών. Η ML είναι μία υποκατηγορία της. Είναι αυτοεκπαιδευόμενη και βασίζεται σε αλγορίθμους, που χρησιμοποιούν πειραματικά δεδομένα, μαθαίνουν από αυτά και κάνουν προβλέψεις σχετικές με τα δεδομένα εισόδου ή παίρνουν αποφάσεις για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Το σύστημα γίνεται εξυπνότερο με την πάροδο του χρόνου χωρίς ανθρώπινη συμμετοχή.

Οι προσεγγίσεις στην ML διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Sharma et al., 2021):

- Η μάθηση με επίβλεψη χρησιμοποιεί έναν αλγόριθμο που απαιτεί εξωτερική βοήθεια. Η μεταβλητή εξόδου προβλέπεται ή ταξινομείται από τη βάση δεδομένων εκπαίδευσης.

- Η μάθηση χωρίς επίβλεψη είναι ένας αλγόριθμος μηχανικής μάθησης που μαθαίνει κάποια χαρακτηριστικά των πληροφοριών εισόδου. Μετά την παροχή μιας νέας βάσης δεδομένων, χρησιμοποιεί τα προηγούμενα χαρακτηριστικά που έμαθε για τον προσδιορισμό της κατηγορίας των δεδομένων.
- Η ενισχυτική μάθηση είναι δράση που βασίζεται στην έννοια της απόφασης. Σε αυτή τη μάθηση, οι ενέργειες βασίζονται σύμφωνα με την απόφαση που λαμβάνεται, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να γίνονται πιο πολύτιμα στην έξοδο. Ωστόσο, ο αλγόριθμος δεν έχει προηγούμενες πληροφορίες για τα δεδομένα. Μαθαίνει να αποφασίζει ποια ενέργεια πρέπει να ληφθεί σύμφωνα με τη δεδομένη κατάσταση. Η παρούσα και η μελλοντική κατάσταση επηρεάζεται από την ενέργεια που αναλαμβάνει. Η ενισχυτική μάθηση βασίζεται αποκλειστικά σε δύο συνθήκες: καθυστερημένο αποτέλεσμα και αναζήτηση με δοκιμή και σφάλμα.

Ένα σύστημα βαθιάς μάθησης (DL), μαθαίνει από την εμπειρία του και μια μεγάλη βάση δεδομένων ή μεγάλες πληροφορίες παρέχονται στην είσοδο. Ο όρος βαθιά (deep) είναι ο όρος που αναφέρεται σε πολλά επίπεδα μεταξύ της εισόδου και της εξόδου ενός νευρωνικού δικτύου (NN) (Sharma et al., 2021). Σύμφωνα με τον Manav (2024), ένα από τα πιο δημοφιλή NN, ειδικά για εφαρμογές μηχανικής όρασης, είναι τα συνελικτικά νευρωνικά δίκτυα επίσης (CNN) που είναι χρήσιμα για την εύρεση μοτίβων σε εικόνες για την αναγνώριση αντικειμένων, κλάσεων και κατηγοριών και επίσης αρκετά αποτελεσματικά για την ταξινόμηση δεδομένων ήχου, χρονοσειρών και σήματος (Chu et al., 2023). Σύμφωνα με την Swapna (2020), τα επίπεδα ενός CNN εκτελούν λειτουργίες που αλλάζουν τα δεδομένα με σκοπό την εκμάθηση χαρακτηριστικών με τη βοήθεια μιας συνάρτησης ενεργοποίησης ανορθωτή (ReLU). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Fernández et al. (2024), στα επαναλαμβανόμενα νευρωνικά δίκτυα (Recurrent Neural Networks - RNN) οι πληροφορίες σχετικά με το άμεσο παρελθόν προστίθενται στο παρόν, για να γίνουν στη συνέχεια προβλέψεις για το μέλλον.

Μηχανική Μάθηση στην εκπαίδευση και Διαθεματικότητα

Όπως αναφέρει ο Jones (2010), η διαθεματική προσέγγιση έχει χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι τις μεταπτυχιακές σπουδές, οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις γίνονται όλο και περισσότερο δημοφιλείς. Τα οφέλη των διαθεματικών τεχνικών είναι πολλά: οι μαθητές έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στις εξετάσεις τόσο στις βασικές γνώσεις όσο και στην κριτική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων και θυμούνται καλύτερα τις βασικές γνώσεις που αποκτούν από τα μαθήματα μακροπρόθεσμα στη ζωή τους (Jones, 2010). Οι μαθητές μπορούν να γίνουν άτομα με αυτοπεποίθηση που «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και να αναπτύσσουν δεξιότητες δια βίου μάθησης (Duerr, 2008, σ. 177). Αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς και κατανόηση σχέσεων μεταξύ των εννοιών που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Η μάθηση είναι ολιστική σε σχέση με τη γνώση που οικοδομείται σε ειδικές επιστημονικές σπουδές γιατί δίνει έμφαση στη σκέψη ανώτερης τάξης (π.χ. ανάλυση, εφαρμογή, γενίκευση) ενώ

παράλληλα επιτελείται μια βαθύτερη αφομοίωση πολυεπιστημονικών και διεπιστημονικών εννοιών (Ivanitskaya et al., 2002).

Όσον αφορά την ένταξη της ML στη διδασκαλία, κατά τους Tedre et al. (2021), προτείνονται οι εξής αλλαγές σε σχέση με τον παραδοσιακό προγραμματισμό:

1) Εφαρμογές του πραγματικού κόσμου για πειραματισμό στην τάξη

2) Αλλαγή από τη σκέψη με γνώμονα τους κανόνες στη σκέψη με βάση τα δεδομένα

3) Αλλαγή στο ρόλο του συντακτικού και της σημασιολογίας

4) Δραστηριότητες ευθυγραμμισμένες με τη σύγχρονη παιδαγωγική

5) Πρόσβαση στη σωματική και φυσική γλωσσική αλληλεπίδραση

6) Μια μετατόπιση από τα αλγοριθμικά βήματα

7) Υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης και μηχανισμών μαύρου κουτιού

8) Ανάγκη για νέες πλασματικές μηχανές

9) Νέα μοντέλα δοκιμών και εντοπισμού σφαλμάτων

10) Βαθύτερη ενοποίηση με θέματα STEAM

11) Δυνατότητα εξήγησης πολλών υπηρεσιών που χρησιμοποιούν τα παιδιά

12) Άμεσες συνδέσεις με επίκαιρα ζητήματα στην ηθική της τεχνητής νοημοσύνης

Google Teachable Machine (GTM)

Η GTM (https://teachablemachine.withgoogle.com/train) έχει σχεδιαστεί με το TensorFlow.js μια βιβλιοθήκη για μηχανική μάθηση σε Javascript για να εκπαιδεύουμε και να εκτελούμε τα μοντέλα που φτιάχνουμε στο φυλλομετρητή και επιτρέπει σε οποιονδήποτε να πειραματιστεί με το πώς λειτουργεί η ML. Επίσης η GTM είναι πλατφόρμα της Google για τη δημιουργία μοντέλων DL χωρίς κώδικα. Η πρώτη της έκδοση φιλοξενείται στην url διεύθυνση https://teachablemachine.withgoogle.com/v1/. Οι χρήστες μπορούν να τραβήξουν φωτογραφίες χρησιμοποιώντας τις κάμερές τους για να εκπαιδεύσουν τρεις διαφορετικές ενσωματωμένες κλάσεις στο φυλλομετρητή. Η κάμερα web λαμβάνει μια συνεχή ροή βίντεο και προσδιορίζει ποια από τις κατηγορίες έχει την περισσότερη ροή την δεδομένη στιγμή. Υπάρχει ευκολία στη χρήσης, ακόμα και για κάποιον χωρίς εμπειρία προγραμματισμού. Οι χρήστες καλούνται να αναρωτηθούν γιατί ο ταξινομητής παράγει συγκεκριμένα αποτελέσματα (Tang, 2019). Στη νέα έκδοση εκπαιδεύεται ένας υπολογιστής να αναγνωρίζει τις εικόνες αλλά και τους ήχους

και τις πόζες χωρίς να γράφεται κώδικας. Στη συνέχεια, χρησιμοποιείται το εκπαιδευμένο μοντέλο στα έργα προγραμματιστών, σε ιστότοπους, εφαρμογές κ.ά. Άλλες διαφορές μεταξύ της αρχικής έκδοσης και της ενημερωμένης έκδοσης είναι (1) Το αρχικό εργαλείο GTM επέτρεπε την εκπαίδευση σε μόνο 3 κλάσεις, ενώ τώρα μπορούν να προστεθούν περισσότερες (2) Το έργο μπορεί να αποθηκευτεί στο Google Drive (3) Δυνατότητα εξαγωγής του μοντέλου (4) Εκπαίδευση μοντέλου με ήχους ή με ανίχνευση πόζας (όχι μόνο με εικόνες) (5) Προβολή gif ή αναπαραγωγή ήχου με το μοντέλο δεν είναι δυνατή στο ίδιο το εργαλείο.

Τα μοντέλα χρησιμοποιούν μια τεχνική που ονομάζεται εκμάθηση μεταφοράς. Υπάρχει ένα προεκπαιδευμένο νευρωνικό δίκτυο και όταν δημιουργούμε τις δικές μας κλάσεις, οι κλάσεις αυτές γίνονται το τελευταίο επίπεδο ή βήμα του NN. Συγκεκριμένα, τόσο τα μοντέλα εικόνας όσο και τα μοντέλα πόζας μαθαίνουν από προ-εκπαιδευμένα μοντέλα κινητών δικτύων, και το μοντέλο ήχου βασίζεται στο Speech Command Recognizer (https://teachablemachine.withgoogle.com/faq). Στη διαδικασία εκπαίδευσης, συστήματα ML όπως τα CNN χρησιμοποιούνται στη GTM.

Η μάθηση με βάση τη διερεύνηση (Inquiry Based Learning - IBL)

Η διερεύνηση, όπως αναφέρεται από τους Wang et al. (2010), συνιστάται εδώ και καιρό ως βάση για την εκπαίδευση των μαθητών, ιδίως στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά αλλά και στην ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού. Τα παιδιά διερευνούν αυθόρμητα, θέτοντας ερωτήσεις και εξερευνώντας, για να κατανοήσουν τον κόσμο γεγονός που είναι ένα σημαντικό κλειδί για την δια βίου ανάπτυξη που πρέπει να καλλιεργείται. Η διερεύνηση περιλαμβάνει μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές απαντούν σε ερευνητικά ερωτήματα, κατασκευάζουν τη δική τους γνώση και αναπτύσσουν τις αντιλήψεις τους με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους.

Η μάθηση με βάση τη διερεύνηση (Inquiry Based Learning - IBL) είναι μαθητοκεντρική και κερδίζει ολοένα και μεγαλύτερη δημοτικότητα στα προγράμματα σπουδών των φυσικών επιστημών, στα διεθνή ερευνητικά και αναπτυξιακά έργα καθώς και στη διδασκαλία. Ένας από τους βασικούς λόγους είναι ότι η επιτυχία της μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά λόγω των πρόσφατων τεχνολογικών εξελίξεων που επιτρέπουν την υποστήριξη της διερευνητικής διαδικασίας από ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Pedaste et al., 2015). Ο μαθητής είναι στο επίκεντρο της δραστηριότητας, παρατηρεί φαινόμενα, θέτει ερωτήματα, αναζητά τρόπους επίλυσης μίας κατάστασης, ερμηνεύει τα αποτελέσματα, αξιολογεί τις λύσεις και επικοινωνεί τα αποτελέσματα και τις λύσεις με διαφορετικούς τρόπους (τεχνουργήματα, προγράμματα, παρουσιάσεις, αφίσες κ.ά.)

Σύμφωνα με τους Bruder and Prescott (2013), υπάρχουν τρία είδη IBL (Kremer and Schlueter, 2006):

- Δομημένη διερεύνηση: Ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές ένα πρόβλημα ή ένα ερώτημα καθώς και την κατάλληλη μέθοδο και τα υλικά για την επίλυσή του.
- Καθοδηγούμενη διερεύνηση: Ο δάσκαλος παρέχει στους μαθητές τα προβλήματα ή τις ερωτήσεις και τα απαραίτητα υλικά. Οι μαθητές πρέπει να βρουν στρατηγικές και μεθόδους επίλυσης του προβλήματος.
- Ανοικτή διερεύνηση: Οι μαθητές πρέπει να βρουν προβλήματα ή ερωτήσεις που θα ήθελαν να λύσουν και να απαντήσουν. Αποφασίζουν επίσης τις μεθόδους και τα υλικά που θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν.

Οι φάσεις της IBL όπως αναφέρεται από τους Pedaste et al.(2015) είναι:

1) Orientation : Ο Προσανατολισμός δίνει έμφαση στην τόνωση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόβλημα.
2) Conceptualization : Η Εννοιολόγηση επικεντρώνεται στην κατανόηση μιας έννοιας ή εννοιών που ανήκουν στο δηλωθέν πρόβλημα. Χωρίζεται σε δύο υποφάσεις, την υποβολή ερωτήσεων και τη δημιουργία υποθέσεων.
3) Investigation : Η Διερεύνηση είναι η φάση όπου η περιέργεια μετατρέπεται σε δράση προκειμένου να απαντηθούν τα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα ή οι υποθέσεις. Οι επιμέρους φάσεις της διερεύνησης είναι η Εξερεύνηση, ο Πειραματισμός και η Ερμηνεία των δεδομένων. Οι μαθητές διερευνούν/παρατηρούν, σχεδιάζουν διάφορα πειράματα αλλάζοντας τις τιμές των μεταβλητών, κάνουν προβλέψεις και ερμηνεύουν τα αποτελέσματα.
4) Conclusion : Διατυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα ή τις υποθέσεις τους και εξετάζουν κατά πόσον αυτά απαντώνται ή υποστηρίζονται από τα αποτελέσματα της μελέτης
5) Discussion : Περιλαμβάνει τις υποφάσεις της Επικοινωνίας (οι μαθητές παρουσιάζουν τα ευρήματα και τα συμπεράσματά τους σε άλλους) και λαμβάνουν ανατροφοδότηση και σχόλια και του Αναστοχασμού που θεωρείται κυρίως ως μια εσωτερική διαδικασία (Τι έκανα; Γιατί το έκανα; Τα κατάφερα καλά; Ποιες είναι οι άλλες επιλογές σε μια παρόμοια κατάσταση;).

Επιπροσθέτως, όπως αναφέρεται από τον Yilmaz (2011), σύμφωνα με τον Vygotsky η διδασκαλία πρέπει να παρέχει στους μαθητές αυθεντικές καταστάσεις στις οποίες πρέπει να επιλύσουν διλήμματα. Σε ένα διδακτικό περιβάλλον, οι κοινωνικοί «εταίροι» θα πρέπει να βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης, και θα πρέπει από κοινού να κατασκευάσουν τη λύση του προβλήματος. Αυτό συμβάλλει στη διασφάλιση ότι ο δάσκαλος ή ο πιο προχωρημένος μαθητής μπορεί να βοηθήσει τον λιγότερο προχωρημένο και ότι θα λειτουργούν εντός της δικιάς του ζώνης επικείμενης ανάπτυξης δίνοντας έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τέλος, ο κονστρουκτιβισμός είναι μια άποψη που δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης. Η κονστρουκτιβιστική διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της γνώσης και όχι ως απλοί παθητικοί ακροατές. Οι απόψεις των κονστρουκτιβιστών μπορούν να οργανωθούν σε δύο μορφές: στην ψυχολογική και

την κοινωνική (όπως αναφ. ο Piaget) κατά την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση μετασχηματίζοντας, οργανώνοντας, αναδιοργανώνοντας προηγούμενες γνώσεις, ενώ στην άποψη των κοινωνικών κονστρουκτιβιστών (όπως ο Vygotsky) παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να μάθουν μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την οικοδόμηση της γνώσης και της κατανόησης (Kalpana, 2014).

Οι διδακτικές παρεμβάσεις - Στόχοι

Οι διδακτικές παρεμβάσεις είναι τρίωρες και λαμβάνουν χώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής όπου οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου χωρίζονται σε ομάδες. Οι ομάδες είναι πολυπληθείς για να ληφθούν πολλά διαφορετικά δείγματα κατά την εκπαίδευση των μοντέλων και για να επιτευχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών που μαθαίνουν να λειτουργούν ενεργά και επί ίσοις όροις στα πλαίσια συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας. Είναι διαθεματικές, ακολουθούν τον κονστρουκτιβισμό και την καθοδηγούμενη IBL ενώ ο ρόλος του καθηγητή είναι υποστηρικτικός. Παρεμβαίνει μόνο όταν είναι αυτό απαραίτητο και χρειάζεται βοήθεια η ομάδα δίνοντας κατευθύνσεις και διευκολύνει την διεξαγωγή της διαδικασίας.

1η διδακτική παρέμβαση (κατάταξη/ταξινόμηση εικόνας):Αναγνώριση σημάτων ΚΟΚ

Εφαρμογή : στο μάθημα της Πληροφορικής συνδυαστικά με το Εργαστήριο Δεξιοτήτων για την κυκλοφοριακή αγωγή (θεματική ενότητα: Ζω καλύτερα-Ευ ζην)

(1): Πώς στις μέρες μας έχει εξελιχθεί η AI; Παρότρυνση μαθητών να εμπλακούν στον τομέα της ML. Διατύπωση προβλήματος (αναγνώριση σημάτων Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας ΚΟΚ-ευαισθητοποίηση: Τι πρέπει να γνωρίζω ως ποδηλάτης και γιατί;)

(2) : α) Υποβολή ερωτήσεων (Τι είναι η ML; Γνωρίζεις τα βασικά σήματα του ΚΟΚ για ποδηλάτες (στοπ, αδιέξοδο, παράλληλες διαβάσεις πεζών και ποδηλάτων, διάβαση πεζών, απαγορεύεται/επιτρέπεται η είσοδος στα ποδήλατα, αποκλειστική λωρίδα ποδηλάτων αντίθετης ροής με την κυκλοφορία, χώρος στάθμευσης ποδηλάτων κ.ά.;). Συζήτηση για την κυκλοφοριακή αγωγή. Επίσκεψη ιστοτόπου GTM β) Δημιουργία υποθέσεων (Θα είναι αξιόπιστος ο ταξινομητής εικόνων ΚΟΚ; Από τι εξαρτάται αυτό;)

(3): Οι μαθητές συλλέγουν διάφορες εικόνες σημάτων ΚΟΚ για τους ποδηλάτες από το διαδίκτυο (π.χ. pixabay, Wikimedia commons, pexels, unsplash, freepik κ.ά.), τις τυπώνουν και τις κολλούν σε χαρτόνι. Δημιουργούν στη GTM κλάσεις εικόνων από τα βασικά σήματα του ΚΟΚ ποδηλατών και ανεβάζουν τα δείγματα σε κάθε κλάση. Εκπαιδεύουν το μοντέλο ώστε να αναγνωρίζει την εικόνα που θα δοθεί όχι από την επιλογή webcam αλλά από την επιλογή file (choose images from your files or drag and drop here) στο Preview. Τεστάρουν το μοντέλο. Αν χρειαστεί το επανα-εκπαιδεύουν με περισσότερα δείγματα.

(4): Τι είναι ταξινομητής εικόνας; Έλεγχος αξιοπιστίας του μοντέλου της ομάδας.

(5) : Επικοινωνία της λύσης τους στις άλλες ομάδες-σχόλια. Οι μαθητές προτείνουν λύσεις για τη βελτίωση του μοντέλου, συζητούν πού θα μπορούσε να εφαρμοσθεί το μοντέλο και η ομάδα αυτοαξιολογείται ως προς την κατάκτηση γνώσης περιεχομένου των βασικών σημάτων ΚΟΚ για ποδηλάτες.

2η διδακτική παρέμβαση (κατάταξη/ταξινόμηση ήχου): Αναγνώριση αγγλικής ορολογίας ΗΥ

Εφαρμογή : στο μάθημα της Πληροφορικής σε συνδυασμό με αυτό των αγγλικών.

(1): Πώς στις μέρες μας έχει εξελιχθεί η AI; Παρότρυνση μαθητών να εμπλακούν στον τομέα της ML. Διατύπωση προβλήματος (αναγνωρίζω και προφέρω λέξεις στα αγγλικά σχετικά με το υλικό του υπολογιστή).

(2): α) Υποβολή ερωτήσεων (Τι είναι η ML; Γνωρίζεις τη βασική ορολογία του υλικού των υπολογιστών; Πώς αυτές οι λέξεις γράφονται και προφέρονται (π.χ. memory, computer, flash, hard disk, processor, webcam, microphone, printer κ.ά); Συζήτηση και επεξήγηση των όρων από τους μαθητές. Επίσκεψη ιστοτόπου GTM β) Δημιουργία υποθέσεων (Θα είναι αξιόπιστος ο ταξινομητής ήχου; Από τι εξαρτάται;)

(3): Οι μαθητές στη GTM δημιουργούν κλάσεις ήχων της αγγλικής ορολογίας με θέμα το υλικό των υπολογιστών. Ο καθηγητής με ορθή άρθρωση ηχογραφεί δείγματα αφού πρώτα πάρει δείγμα του θορύβου του περιβάλλοντος (background noise) και οι μαθητές εκπαιδεύουν το μοντέλο. Ελέγχεται η προφορά του κάθε μαθητή που θα ελέγξει το μοντέλο αν η λέξη που εκφωνεί κατατάσσεται στην σωστή κλάση. Τεστάρουν το μοντέλο. Αν χρειαστεί το επανα-εκπαιδεύουν.

(4): Τι είναι ταξινομητής ήχου; Έλεγχος αξιοπιστίας του μοντέλου της ομάδας.

(5): Επικοινωνία της λύσης τους στις άλλες ομάδες-σχόλια. Οι μαθητές προτείνουν λύσεις για τη βελτίωση του μοντέλου, συζητούν πού θα μπορούσε να εφαρμοσθεί το μοντέλο και η ομάδα αυτοαξιολογείται ως προς την κατάκτηση γνώσης περιεχομένου της βασικής αγγλικής ορολογίας του υλικού των υπολογιστών.

3η διδακτική παρέμβαση (κατάταξη/ταξινόμηση πόζας): Αναγνώριση χειρομορφών

Εφαρμογή : στο μάθημα της Πληροφορικής σε συνδυασμό με αυτό της Γεωγραφίας και το Εργαστήριο Δεξιοτήτων (θεματική ενότητα: Ζω καλύτερα-Ευ ζην)

(1): Πώς στις μέρες μας έχει εξελιχθεί η AI; Παρότρυνση μαθητών να εμπλακούν στον τομέα της ML. Διατύπωση προβλήματος (αναγνωρίζω τους αριθμούς 1-10 στην νοηματική γλώσσα).

(2): α) Υποβολή ερωτήσεων (Τι είναι η ML; Γνωρίζεις τη χειρομορφή για κάθε γράμμα της αλφαβήτου; Επίσκεψη ιστοτόπου GTM β) Δημιουργία υποθέσεων (Θα είναι αξιόπιστος ο ταξινομητής πόζας; Από τι εξαρτάται αυτό;)

(3): Οι μαθητές ενημερώνονται για τη νοηματική γλώσσα από το διαδίκτυο. Από τις πληροφορίες που βρίσκουν μαθαίνουν ότι στη νοηματική γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο η χειρομορφή (σχηματισμός παλάμης και δακτύλων) και η θέση της στο σώμα ή στον χώρο σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους όπως είναι η έκφραση του προσώπου, ο προσανατολισμός και η κίνηση του χεριού, η στάση και η κίνηση του σώματος. Κατόπιν, βρίσκουν από το διαδίκτυο τις χειρομορφές της ελληνικής αλφαβήτου και των δέκα αριθμών (1,…,10). Τυπώνουν τις εικόνες και τις τοιχοκολλούν. Οι μαθητές μεταβαίνουν σε σελίδες όπως η https://edl.ecml.at/Games/CountryGame/tabid/3128/Default.aspx όπου κάνοντας κλικ σε μία χώρα του χάρτη της Ευρώπης και στο κουμπί learn μαθαίνουν πώς κωδικοποιείται η χώρα στην νοηματική. Μπορούν να εξασκηθούν με το κουμπί Play.

Δημιουργούν κλάσεις πόζας για τους δέκα αριθμούς και παίρνουν δείγματα για κάθε μία και εκπαιδεύουν το μοντέλο. Κατόπιν τεστάρουν το μοντέλο. Αν χρειαστεί το επανα-εκπαιδεύουν με περισσότερα δείγματα.

(4): Τι είναι ταξινομητής πόζας; Έλεγχος αξιοπιστίας του μοντέλου της ομάδας.

(5): Επικοινωνία της λύσης τους στις άλλες ομάδες-σχόλια. Οι μαθητές προτείνουν λύσεις για τη βελτίωση του μοντέλου, συζητούν πού θα μπορούσε να εφαρμοσθεί το μοντέλο και η ομάδα αυτοαξιολογείται ως προς την ευαισθητοποίηση και την απόκτηση ενσυναίσθησης σε περιπτώσεις αναπηριών.

Στόχοι

Οι γνωστικοί στόχοι των διδακτικών παρεμβάσεων που προτείνουμε είναι:

- Εξερευνώντας το εργαλείο GTM, οι μαθητές αναγνωρίζουν τι είναι η επιβλεπόμενη μηχανική μάθηση
- Οι μαθητές μαθαίνουν να εκπαιδεύουν μοντέλα ταξινόμησης εικόνας/ήχου/πόζας
- Οι μαθητές ελέγχουν τον βαθμό αξιοπιστίας του μοντέλου που εκπαίδευσαν
- Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις περιεχομένου σχετικές με τη διαθεματική δραστηριότητα

Σχετικά με τις στάσεις - συμπεριφορές οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη μέσω διερεύνησης και πειραματισμών στα πλαίσια συνεργασίας, ενώ παράλληλα ευαισθητοποιούνται σε θέματα βασικών δεξιοτήτων (οδική ασφάλεια, αγγλική προφορά, διαφορετικότητα και ενσυναίσθηση)

Συμπερασματικά

Κρίνεται απαραίτητο τα περιβάλλοντα προγραμματισμού να επιτρέπουν στους μαθητές να είναι σε θέση να πειραματίζονται με τη ML, χωρίς όμως απαραίτητα να χρειάζεται να συμμετέχουν σε δύσκολες μαθηματικές έννοιες. Επίσης είναι αναγκαίο να δημιουργηθούν νέα σχέδια μαθημάτων τα οποία θα αποκλίνουν από τα τυπικά σχέδια μαθήματος και θα καινοτομούν, ανταποκρινόμενα τις ανάγκες των μαθητών και της εποχής τους.

Υποστηρίζουμε ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αλληλοεπιδρούν άμεσα με την ML και οι μαθησιακές δραστηριότητες να επιτρέπουν στα παιδιά να κάνουν δειγματοληψία και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα με επαναληπτικό τρόπο, ενθαρρύνοντάς τα να επαναλάβουν τη διαδικασία με περισσότερα δείγματα – δεδομένα όταν η εκπαίδευση δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bruder, R., & Prescott, A. (2013). Research evidence on the benefits of IBL. *ZDM, 45*, 811-822.

Chu, H. C., Zhang, Y. L., & Chiang, H. C. (2023). A CNN Sound Classification Mechanism Using Data Augmentation. *Sensors, 23*(15), 6972

Duerr, L. L. (2008). Interdisciplinary instruction, educational horizons. Retrieved from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3e/0c/ 3a.pdf

Fernández, J., Chiachío, J., Barros, J., Chiachío, M., & Kulkarni, C. S. (2024). Physics-guided recurrent neural network trained with approximate Bayesian computation: A case study on structural response prognostics. *Reliability Engineering & System Safety, 243*, 109822.

Forchhammer, S., Abu-Ghazaleh, A., Metzler, G., Garbe, C., & Eigentler, T. (2022). Development of an image analysis-based prognosis score using google's teachable machine in Melanoma. *Cancers, 14*(9), 2243.

Georgouli, K. (2015). Techniti Noimosyni. Mia eisagogiki prosengisi. *Ellinika Akadimaika Ilektronika Syngrammata kai Voithimata*. https://shorturl.at/bquRS

Jones, C. (2010). Interdisciplinary approach-advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies. *Essai, 7*(1), 26.

Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative higher education, 27*, 95-111.

Kalpana, T. (2014). A constructivist perspective on teaching and learning: A conceptual framework. *International Research Journal of Social Sciences, 3*(1), 27-29.

Kremer, A., & Schlüter K. (2006). Analyse von Gruppensituationen beim forschend-entdeckenden Lernen. Ergebnisse einer ersten Studie. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik, 5*, 145-156.

Manav, M. (2024). *Introduction to Convolutional Neural Networks (CNN)*. Analytics Vidhya. https://www.analyticsvidhya.com/blog/2021/05/convolutional-neural-networks-cnn/

Jeong, H. (2020). Feasibility study of google's teachable machine in diagnosis of tooth-marked tongue. *Journal of dental hygiene science, 20*(4), 206-212

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational research review, 14*, 47-61.

Scanlon, E., Anastopoulou, S., Kerawalla, L., & Mulholland, P. (2011). How technology resources can be used to represent personal inquiry and support students' understanding of it across contexts. *Journal of Computer Assisted Learning, 27*(6), 516-529., 10.1111/j.1365-2729.2011.00414.x

Sharma, N., Sharma, R., & Jindal, N. (2021). Machine learning and deep learning applications-a vision. *Global Transitions Proceedings, 2*(1), 24-28.

Shivam, B. (2021). *Convolutional Neural Networks: Understand the Basics*. Analytics Vidhya. https://www.analyticsvidhya.com/blog/2021/05/convolutional-neural-networks-understand-the-basics/

Swapna, K. E. (2020). *Convolution Neural Networks (CNN).* Developers Breach. https://developersbreach.com/convolution-neural-network-deep-learning/

Tang, D. (2019). Empowering novices to understand and use machine learning with personalized image classification models, intuitive analysis tools, and MIT App Inventor (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).

Tedre, M., Toivonen, T., Kahila, J., Vartiainen, H., Valtonen, T., Jormanainen, I., & Pears, A. (2021). Teaching machine learning in K-12 computing education: Potential and pitfalls. arXiv preprint arXiv:2106.11034.

Yilmaz, K. (2011). The cognitive perspective on learning: Its theoretical underpinnings and implications for classroom practices. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 84*(5), 204-212.

Wang, F., Kinzie, M. B., McGuire, P., & Pan, E. (2010). Applying technology to inquiry-based learning in early childhood education. *Early childhood education journal, 37*, 381-389.

Διδακτική πρόταση με θέμα τη Ρίψη νομίσματος: Εφαρμόζοντας την Παιχνιδοποίηση στην Εκπαίδευση μέσω του Machine Learning for kids και διασκεδαστικών μαθηματικών

Σταθοπούλου Γεωργία, , Εκπαιδευτικός, Π.Ε.86, M.Sc. Εκπαιδευτικές εφαρμογές με την επιστημολογία STEM

Περίληψη

Στις μέρες μας η τεχνητή νοημοσύνη, η μηχανική μάθηση και οι εφαρμογές τους έχουν σημειώσει ραγδαία εξέλιξη. Στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν γίνει προσπάθειες εκσυγχρονισμού με την ένταξη της τεχνολογίας στις αίθουσες και στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται πλατφόρμες μηχανικής μάθησης και εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσουν και να διδαχθούν σημαντικές έννοιες. Η «διδακτική μας πρόταση με θέμα τη Ρίψη νομίσματος: Εφαρμόζοντας την Παιχνιδοποίηση στην Εκπαίδευση μέσω του Machine Learning for kids και διασκεδαστικών μαθηματικών», εστιάζει στην δημιουργία ηλεκτρονικού παιχνιδιού μηχανικής μάθησης στην πλατφόρμα Machine Learning for Kids όπου ο χρήστης έρχεται αντιμέτωπος με τον υπολογιστή κατά τη ρίψη νομίσματος. Στόχος είναι η διδασκαλία βασικών εννοιών μηχανικής μάθησης στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου σε συνδυασμό με τον προγραμματισμό και η σύνδεσή τους με τις μαθηματικές πιθανότητες.

Λέξεις-κλειδιά : Παιχνιδοποίηση, Machine Learning for kids, STEM στην εκπαίδευση, Μάθηση με βάση το πρόβλημα (PBL), Πιθανότητες

Teaching proposal on Coin Flip: Applying Gamification to Education through Machine Learning for kids and fun math

Stathopoulou Georgia, Ekpaideftikos, P.E.86, M.Sc. Educational Applications with STEM Epistemology

Abstract

Nowadays artificial intelligence, machine learning and their applications have developed rapidly. In the field of education, efforts have been made to modernize by integrating technology into classrooms and the educational process, while at the same time machine learning platforms and artificial intelligence tools are being developed so that students can use them and learn important concepts. Our teaching proposal on Coin Flip: Applying Gamification to Education through Machine Learning for kids and fun math, focuses on creating a machine learning e-game on the Machine Learning for Kids platform where the user faces with the computer during the coin toss. The goal is to teach basic machine learning concepts to 3rd High School students in combination with programming and their connection to mathematical probabilities.

Key-words: Gamification, Machine Learning for kids, STEM in education, Problem Based Learning, Propabilities

Εισαγωγή

Στις μέρες μας θέματα όπως : 1. η ραγδαία εξέλιξη της Τεχνητής νοημοσύνης (AI) και των εφαρμογών της, 2. η ανάδειξη του STEM ως εργαλείο βέλτιστης αντιμετώπισης των προβλημάτων του πραγματικού κόσμου και επίλυσης αυθεντικών καταστάσεων και 3. οι προσλαμβάνουσες των μαθητών στον σύγχρονο κόσμο επιβάλλουν την αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών ώστε να προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών σε ένα μαθητοκεντρικό διεπιστημονικό πλαίσιο που θα αναδεικνύει τις 4c΄s δεξιότητες του 21ου αιώνα (creativity, critical thinking, collaboration, communication).

Έχοντας την εμπειρία από την εφαρμογή και συγγραφή του άρθρου «Electric signals in Machine Learning using AppInventor and Arduino» και «Εκπαίδευση Μοντέλων Ήχου Μέσω Μηχανικής Μάθησης: Μια STEM Προσέγγιση με Αξιοποίηση του Teachable Machine και του Scratch», στη διδακτική μας πρόταση χρησιμοποιούμε το Machine Learning for kids για τη ρίψη νομίσματος σύμφωνα με την λέξη που εκφωνεί στο μικρόφωνο του υπολογιστή ο χρήστης (κορώνα ή γράμματα), ο υπολογιστής καταλαβαίνει ποια πλευρά του νομίσματος επιλέχθηκε και στη συνέχεια ρίχνει και αυτός το νόμισμά του. Ανάλογα καταγράφεται το σκορ.

Όσον αφορά στην διδακτική προσέγγιση, υιοθετείται η μέθοδος Problem Based Learning (PBL) με την επιστημολογία STEM που βασίζεται στην ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας και την διεπιστημονικότητα ενώ η προσέγγιση δεν είναι δασκαλοκεντρική. Οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, αλληλοεπιδρούν, ανταλλάσσουν ιδέες και γνώσεις σύμφωνα με τις πρότερες εμπειρίες τους για την επίλυση του προβλήματος παιχνιδιού έχοντας αντίπαλο τον υπολογιστή.

Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση

Παιχνιδοποίηση και παιχνιδοκεντρική μάθηση

Στην εκπαίδευση, η παιχνιδοποίηση είναι μια τεχνική που σχετίζεται με τον σχεδιασμό παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία έχει ως σκοπό να τονώσει και να έχει άμεση αλληλεπίδραση με τους μαθητές, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν σημαντικά τις σχολικές, γνωστικές και κοινωνικές τους αρμοδιότητες στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Η χρήση τεχνικών για την εμπλοκή των μαθητών, η παρακίνηση της δράσης τους και η προώθηση της μάθησης οδηγεί στην επίλυση προβλημάτων. Αυτό δημιουργεί στους μαθητές μια αίσθηση ενδυνάμωσης στον τρόπο εργασίας τους για την επίτευξη των καθηκόντων τους, καθιστώντας τα πιο ελκυστικά ενώ συνάμα προωθείται η συνεργατική δημιουργία (Manzano-León et al.,2021).

Εξάλλου η φιλοσοφία των τελευταίων χρόνων «αντί να παίξεις ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, κατασκεύασε ένα» έχει προωθηθεί μέσω διεθνών δράσεων όπως είναι η Ώρα του

κώδικα (https://hourofcode.com/gr). Επίσης, υπάρχει η σύγχρονη τάση οι καθηγητές να διδάσκουν θεμελιώδεις έννοιες με παιγνιώδη τρόπο όπως μέσω διασκεδαστικών μαθηματικών και πληροφορικής και οι μαθητές να εμπλέκονται και αυτοί σε δραστηριότητες υλοποίησης εφαρμογών στις οποίες έρχονται αντιμέτωποι με τον υπολογιστή.

Σύμφωνα με την προκήρυξη του Διεθνή Διαγωνισμού «Το μάθημα παιχνίδι» που λαμβάνει χώρα τα τελευταία χρόνια από τον οργανισμό ΕΚΟΜΕ υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (https://bit.ly/3yHj0O3), η παιχνιδοκεντρική μάθηση (game based learning) εμπλουτίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς έχει ως στόχο την βραχυπρόθεσμη αυξημένη εμπλοκή των μαθητών με τα αντικείμενα διδασκαλίας, ενώ παράλληλα οι συνθήκες της μαθησιακής διαδικασίας που διαμορφώνει ευνοούν σε βάθος χρόνου την απόκτηση της γνώσης, δια της πρακτικής εμπλοκής (learn by doing). Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στηρίζονται στην ψυχολογική προδιάθεση των μαθητών για παιχνίδι και στην απόδοση κινήτρου σε αυτούς και το μάθημα γίνεται μία ευχάριστη εμπειρία που ικανοποιεί τους μαθησιακούς στόχους.

Οι μαθητές, αν και είναι πολύ εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, υστερούν σε προγραμματιστικές γνώσεις σύμφωνα με τους Ntourou, Kalogiannakis, & Psycharis (2021). Οι τελευταίοι επισημαίνουν ότι οι οπτικές γλώσσες προγραμματισμού, όπως το Scratch, έχουν τροφοδοτήσει το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση, καθώς εμπλέκουν τους μαθητές στη δημιουργία ψηφιακών προϊόντων, με τρόπο που εκφράζει τις ιδέες τους και τους κάνει δημιουργούς αντί για καταναλωτές τεχνολογίας. Η υλοποίηση ψηφιακών ιστοριών και ηλεκτρονικών παιχνιδιών ενισχύει την δημιουργικότητά τους και την υπολογιστική τους σκέψη με τρόπο παιγνιώδη και όχι αυστηρό.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθηματικές δραστηριότητες μπορούν να θεωρηθούν ως καλά παραδείγματα στα προγράμματα σπουδών STEM και είναι κατάλληλες για την εφαρμογή τους στις υπάρχουσες σχολικές δομές (Kertil, M., & Gurel, C. (2016)). Το να παίζεις εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας, αλλά απαιτεί πολλή δουλειά προετοιμασίας και μπορεί να είναι απαιτητικός για τον δάσκαλο. Τα πιο δημοφιλή είναι τα μαθηματικά παιχνίδια.

Το παιχνίδι βοηθά στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο για την ενίσχυση των συμβατικών τεχνικών διδασκαλίας προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση και η εμπειρία καθώς και η διδασκαλία πρόσθετων δεξιοτήτων όπως η τήρηση κανόνων, η προσαρμοστικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η αλληλεπίδραση, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συνεργασία χωρίς την διαδικασία απομνημόνευσης. Η μάθηση που βελτιώνεται από την τεχνολογία μπορεί να φέρει μια αίσθηση ζωντάνιας και δημιουργικής σκέψης στην τάξη, η οποία μπορεί να είναι επωφελής για τους εκπαιδευτές καθώς εργάζονται για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών τους (Арипова, Е. Et al.). Οι γρίφοι και οι μαθηματικές σπαζοκεφαλιές αποτελούν πνευματικές προκλήσεις διασκεδαστικές (πχ

https://www.mathsisfun.com/,
https://users.sch.gr/mipapagr/images/grifoi_250_mathmagic_2016.pdf).

STEM εκπαίδευση

Το STEM εμπεριέχει την έννοια της ολοκλήρωσης γεγονός που αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των διαφόρων κλάδων (επιστήμης, τεχνολογίας, μηχανικής και μαθηματικών) ως μία ενότητα για την επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου (Labov, Reid και Yamamoto, 2010; Sanders, 2009). Συνεπώς, οι χωριστοί κλάδοι διδάσκονται ως μια συνεκτική οντότητα.

Στο άρθρο του Tytler, R. (2020) προτείνονται:

- Έμφαση στην προώθηση των μαθηματικών και της επιστήμης σε θέματα που προσελκύουν λιγότερο το ενδιαφέρον των μαθητών (Marginson et al., 2013);
- Προώθηση προγραμμάτων σπουδών μηχανικού σχεδιασμού σε συνδυασμό με τα μαθηματικά και την επιστήμη (NRC, 2012)
- Προώθηση της ένταξης των ψηφιακών τεχνολογιών
- Διεπιστημονικά έργα ή θέματα που συνδυάζουν δύο ή περισσότερους από τους κλάδους STEM σε «αυθεντικά» πλαίσια και προβλήματα προς επίλυση (Tytler, Swanson & Appelbaum, 2015);
- Αυξημένη έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών σε σχέση με τον κόσμο της επαγγελματικής εργασίας STEM, συμπεριλαμβανομένων συνεργασιών ή δεσμών με βιομηχανίες STEM και επαγγελματίες.
- Ο συνδυασμός των κλάδων STEM με τις «Τέχνες» (STEAM (Taylor, 2016))
- Αύξηση της έμφασης στο πρόγραμμα σπουδών στις «δεξιότητες STEM», ευθυγραμμισμένες με τις ανησυχίες για την προετοιμασία των μαθητών για έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο με δεξιότητες του 21ου αιώνα (Prinsley & Baranyai, 2015)

Μηχανική Μάθηση στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Kandlhofer, M. et al., κοιτάζοντας προς το εγγύς μέλλον, οι θέσεις εργασίας θα σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την AI. Σε αυτό το πλαίσιο, ο γραμματισμός στην AI και την επιστήμη των υπολογιστών θα γίνει εξίσου σημαντικός με τον κλασικό γραμματισμό (ανάγνωση/γραφή). Όπως αναφέρεται από τους Owoc, M. L.et al (2019), η πρόοδος στην AI θα επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση, ανοίγοντας νέες ευκαιρίες και προκλήσεις για διδασκαλία και μάθηση παρέχοντας νέες μεθόδους και συστήματα που στοχεύουν στην τόνωση της καινοτόμου διδασκαλίας και, τελικά, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η μηχανική μάθηση (ML) προέρχεται από μεθόδους στατιστικής μάθησης και χρησιμοποιεί δεδομένα και αλγόριθμους για την εκτέλεση εργασιών που συνήθως εκτελούνται από ανθρώπους. Ο μηχανισμός λειτουργίας της ML είναι η έκθεση του μοντέλου

μάθησης σε άφθονες ποσότητες δεδομένων. Οι αλγόριθμοι ML αναλύουν πρώτα τα δεδομένα για να καθορίσουν μοτίβα και να δημιουργήσουν ένα μοντέλο και στη συνέχεια να προβλέψουν μελλοντικές τιμές μέσω αυτών των μοντέλων. Με άλλα λόγια, η ML μπορεί να θεωρηθεί μια διαδικασία τριών βημάτων. Πρώτα, αναλύει και συλλέγει τα δεδομένα, και στη συνέχεια, χτίζει ένα μοντέλο για διαφορετικές εργασίες και, τέλος, αναλαμβάνει τη δράση και παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα με επιτυχία χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση. Οι ευρέως γνωστές εφαρμογές AI, όπως συστήματα σύστασης ή αναγνώρισης προσώπου, έχουν γίνει μέσω των αρχών λειτουργίας της ML (Akgun, S., & Greenhow, C. (2022).

Όπως αναφέρουν οι Tedre, M. at al (2021), τα πλαίσια υπολογιστικής σκέψης θα πρέπει να επεκταθούν με έννοιες που σχετίζονται με τη ML, όπως ταξινόμηση, πρόβλεψη και παραγωγή. Πολλές σύγχρονες γλώσσες προγραμματισμού προσφέρουν πλέον σουίτες για τη δημιουργία και την εκπαίδευση μοντέλων ML χωρίς να εκτίθενται οι υποκείμενες λειτουργίες και η αρχιτεκτονική της ML (μαύρο κουτί).

Στην παρούσα διδακτική πρόταση χρησιμοποιείται η διαδικτυακή πλατφόρμα Maching Learning for kids (https://MachineLearningForKids.co.uk) που αναπτύχθηκε από τον Dale Lane (2021) και χρησιμοποιεί δυνατότητες ML. Κυκλοφόρησε το 2017 και περιλαμβάνει τις εξής φάσεις : Εκπαίδευση (συγκέντρωση δειγμάτων), Εκμάθηση και Δοκιμή (ο υπολογιστής αναγνωρίζει κείμενο, αριθμούς, ήχους και εικόνες και Υλοποίηση (προγραμματισμός) (https://machinelearningforkids.co.uk/#!/about). Διαθέτει επίσης έτοιμα σχέδια μαθημάτων.

Η διδακτική μας πρόταση

Περιγραφή

Η διδακτική μας πρόταση έχει σχεδιαστεί με βάση την μέθοδο PBL και ακολουθώντας το μοντέλο του Wood (2003) περιλαμβάνει 7 φάσεις για την αντιμετώπιση ανοιχτών προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Μπορεί να εφαρμοσθεί στο εργαστηριακό μάθημα «Πληροφορική» της Γ΄ Γυμνασίου στην ενότητα όπου διδάσκεται το scratch (στον άξονα «Διερευνώ, σχεδιάζω και λύνω προβλήματα», ενότητα «Προγραμματίζω υπολογιστικές συσκευές και ρομποτικά συστήματα») και σε Εργαστήριο Δεξιοτήτων (Θεματική Ενότητα: Δημιουργώ και καινοτομώ-Δημιουργική σκέψη & πρωτοβουλία) παράλληλα με το μάθημα των Μαθηματικών στην ενότητα των Πιθανοτήτων με την προϋπόθεση ότι έχουν κατανοήσει τις βασικές έννοιες της θεωρίας συνόλων. Οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με τον προγραμματισμό στο Scratch ήδη από το Δημοτικό και γνωρίζουν τις βασικές αρχές του οπτικού προγραμματισμού που οδηγείται από τα γεγονότα, χρησιμοποιούν τις δομές ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης, τις μεταβλητές, τα μηνύματα και τα υποπρογράμματα.

Οι μαθητές καλούνται να κατασκευάσουν την εφαρμογή εποπτευόμενης ML στην οποία ο χρήστης θα εκφωνεί κορώνα ή γράμματα, ο υπολογιστής θα αναγνωρίζει το

άκουσμα και θα κληρώνει τυχαία το δικό του νόμισμα αναφέροντας ποιος νίκησε και το σκορ.

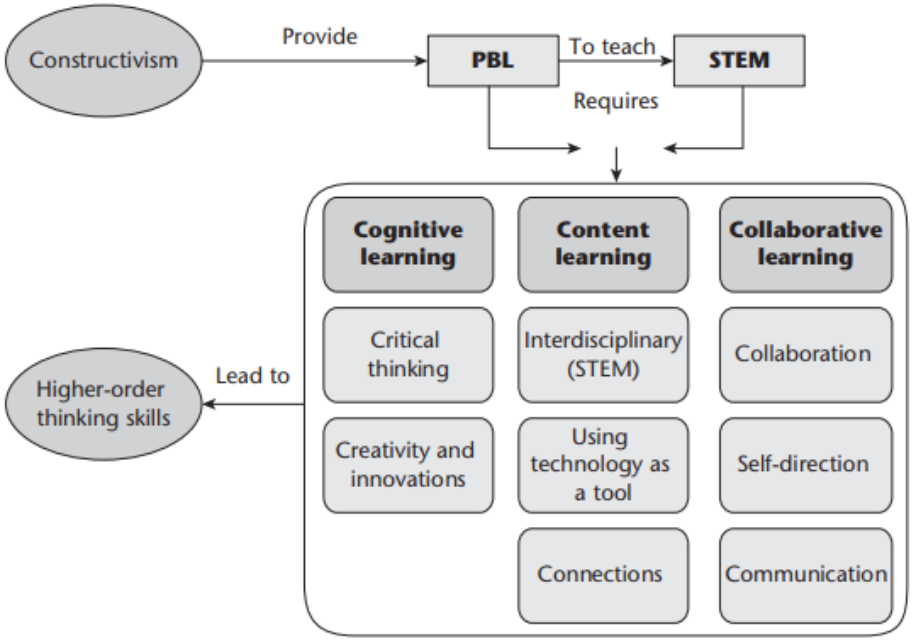
Η καινοτομία της STEM διδακτικής πρότασης είναι η παιγνιώδης προσέγγιση με ταυτόχρονη την υλοποίηση ML ψηφιακού παιχνιδιού με αντίπαλο το μηχάνημα με τέτοιο σχεδιασμό ώστε να συνυπάρχουν η Παιχνιδοποίηση της Μάθησης (Gamification of learning) και η Μάθηση που βασίζεται σε παιχνίδια (Game-based learning). Χρησιμοποιεί την επιστημολογία STEM δεδομένου ότι παράλληλα με την συγγραφή κώδικα οι μαθητές, μέσω της κατάλληλα διαμορφωμένης παιγνιώδους δραστηριότητας, πειραματίζονται ώστε να προετοιμαστούν στην κατανόηση θεμελιωδών εννοιών των Μαθηματικών πιθανοτήτων.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος Problem Based Learning (PBL) εστιάζει στο πρόβλημα, είναι μαθητοκεντρική, αυτοκατευθυνόμενη, αναστοχαστική, συνεργατική και ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή (Κασιμάτη Κ., https://bit.ly/4dFH1nQ). Τα πλεονεκτήματά της σύμφωνα με τον Wood (2003) είναι τα εξής:

- Είναι μαθητοκεντρική όπως ήδη αναφέρθηκε
- Παρέχει ενεργητική μάθηση, βελτιωμένη κατανόηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης
- Οι μαθητές αναπτύσσουν γενικές δεξιότητες και στάσεις που είναι επιθυμητές στη μελλοντική τους ζωή
- Παρέχει κίνητρο και ενδιαφέρον στους μαθητές
- Απαιτεί από όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Προωθεί τη «βαθιά» μάθηση
- Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό, συνδέουν έννοιες με καθημερινές δραστηριότητες και βελτιώνουν την κατανόησή τους
- Αποτελεί κονστρουκτιβιστική προσέγγιση
- Ενεργοποιεί την πρότερη της προηγούμενης γνώσης και αξιοποιεί τα υφιστάμενα πλαίσια εννοιολογικής γνώσης

Οι μελέτες που αναφέρουν οι LaForce et al. (2017) έχουν δείξει ότι οι μαθητές που ασχολούνται με την προσέγγιση STEM PBL έχουν πιο θετική στάση και ενδιαφέρον να συνεχίσουν STEM καριέρα παράλληλα με την αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα και εμπιστοσύνη στους κλάδους STEM καθώς και τη βελτίωση της εννοιολογικής γνώσης. Ως εκ τούτου, η PBL μπορεί να είναι μια κρίσιμη μαθησιακή εμπειρία στην πορεία προς τις ειδικότητες και τις σταδιοδρομίες STEM αυξάνοντας τις πεποιθήσεις ικανότητας των μαθητών και το εγγενές κίνητρο για θέματα STEM. Μάλιστα στο άρθρο των El Sayary, A et al. διαφαίνεται η στενή σχέση μεταξύ PBL και STEM (Σχήμα 1)



Σχήμα 1 Το εννοιολογικό πλαίσιο που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ PBL και STEM

.Οι στόχοι της διδακτικής πρότασης

Οι γνωστικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι:

- η ικανότητα εκπαίδευσης μοντέλου ML κάνοντας λήψη δειγμάτων ήχου και αξιολόγησης με τον έλεγχο του ποσοστού αξιοπιστίας αυτών. Αν το αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικό οι μαθητές να εκπαιδεύουν ξανά το μοντέλο
- η συγγραφή κώδικα που αξιοποιεί την ML
- η εμβάθυνση σε συγγραφή οπτικού κώδικα για την καλλιέργεια της Υπολογιστικής Σκέψης
- η ικανότητα αναγνώρισης των «γεγονότων» και των εντολών-block που πρέπει να ενεργοποιηθούν καταλλήλως, η σωστή εφαρμογή των δομών επανάληψης και επιλογής και η αξιοποίηση των μεταβλητών κατά τον προγραμματισμό
- η σωστή διατύπωση λογικών συνθηκών με τη χρήση σχεσιακών τελεστών
- Όσον αφορά τις πιθανότητες οι μαθητές θα πρέπει να προσδιορίζουν τον δειγματικό χώρο Ω για ρίψεις νομίσματος (με συμβολισμό του πλήθους αυτών ως N(Ω)) και το ενδεχόμενο Α των ευνοϊκών επιθυμητών περιπτώσεων (με το πλήθος τους να είναι N(A)) ώστε η πιθανότητα του ενδεχομένου Α να υπολογίζεται από τον τύπο P(A)=N(A)/N(Ω)
- Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να υπολογίζουν το πλήθος των δυνατών αποτελεσμάτων κατά τις ρίψεις νομίσματος μέσω του Τριγώνου Pascal

Όσον αφορά τις στάσεις - συμπεριφορές οι μαθητές παροτρύνονται σε STEM επαγγέλματα, ενώ επιδιώκεται με βιωματική μέθοδο να είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν.

Οι Φάσεις PBL της διδακτικής πρότασης

Η παρέμβαση διάρκειας 3 διδακτικών ωρών μπορεί να δοθεί ως εργασία δευτέρου τετραμήνου στο μάθημα της Πληροφορικής. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός μοιράζει το φύλλο εργασίας (https://shorturl.at/PwdIA).

1.Προσδιορισμός του προβλήματος και αποσαφήνιση άγνωστων όρων:

Αποδίδονται οι ρόλοι μέσα στην ομάδα και γίνονται συζητήσεις για τον καθορισμό του πλαισίου εργασίας. Αποσαφήνιση των όρων AI και ML μετά από καταιγισμό ιδεών.

Ο εκπαιδευτικός προβάλει σχετικά βίντεο :

(https://www.youtube.com/watch?v=QghjaS0WQQU,
https://www.youtube.com/watch?v=f_uwKZIAeM0).

2.Ορισμός προβλήματος

α) Οι μαθητές ρίχνουν ένα νόμισμα και καταγράφουν σε έναν πίνακα τα συμπεράσματά τους. Τίθενται ερωτήματα όπως: α) Ρίχνουμε ένα νόμισμα πέντε φορές. Ποια είναι η πιθανότητα να φέρουμε και τις πέντε φορές την ίδια ένδειξη; β) Ποιο είναι το ενδεχόμενο να εμφανίζονται δύο ακριβώς κορώνες; β) Επίσης, καλούνται να προγραμματίσουν το ηλεκτρονικό ML παιχνίδι ρίψης νομίσματος αφού πρώτα ο εκπαιδευτικός τους περιγράψει την επιθυμητή λειτουργία.

3.Συζήτηση και συσχετισμός με την προηγούμενη γνώση

Όσον αφορά τα μαθηματικά οι ομάδες με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού επιλύουν το πρόβλημα του βήματος 2. Συζητούν για τα σύνολα, τον δειγματικό χώρο, τα ενδεχόμενα και τις πιθανότητες. Επιλύονται ερωτήματα όπως : 1.Ρίχνουμε ένα νόμισμα τρεις φορές. Ποιο το ενδεχόμενο Α να εμφανίζονται τρία ίδια αποτελέσματα; Το ενδεχόμενο Β να εμφανίζονται δύο ακριβώς κορώνες; 2. Ρίχνουμε ένα νόμισμα τρεις φορές. Ποια είναι η πιθανότητα Ρ(Α) να φέρουμε και τις τρεις φορές την ίδια ένδειξη; Οι μαθητές θα πρέπει να υπολογίζουν τον δειγματικό χώρο Ω για τις τρεις ρίψεις του νομίσματος (πλήθος περιπτώσεων Ν(Ω)) και το πλήθος των ευνοϊκών περιπτώσεων Ν(Α). Με βάση τον τύπο Ν(Α)/Ν(Ω) είναι σε θέση να υπολογίσουν την πιθανότητα Ρ(Α).

Όσον αφορά τον προγραμματισμό, οι ομάδες χρησιμοποιούν το έργο https://scratch.mit.edu/projects/991875532 και βλέπουν τον κώδικα υλοποίησής του. Το έργο αυτό δεν χρησιμοποιεί ML. Καλούνται να το υλοποιήσουν με ML.

4.Έλεγχος βημάτων 2 και 3 προς οργάνωση και κατεύθυνση λύσης

Γίνεται είσοδος στην πλατφόρμα Machine Learning for Kids. Οι μαθητές ακολουθούν τις 3 φάσεις της πλατφόρμας:

α) Εκπαίδευση με την προσθήκη ετικετών κορώνα και γράμματα και για κάθε μία ετικέτα γίνεται προσθήκη τουλάχιστον 8 παραδειγμάτων με τη χρήση του μικροφώνου.

β) Εκμάθηση με βάση τα παραδείγματα της προηγούμενης φάσης και Δοκιμή αν τα ποσοστά αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικά. Αλλιώς γίνεται επιστροφή στην πρώτη φάση, λαμβάνονται και άλλα δείγματα και μετά ξαναγίνεται εκπαίδευση)

γ) Υλοποίηση (στο περιβάλλον του scratch έχουν προστεθεί τα πλακίδια του μοντέλου «ρίψη νομίσματος»). Με το κλικ στην σημαία του έργου θα μηδενίζεται το σκορ και η μεταβλητή προσπάθειες. Κάθε φορά που ο χρήστης θα πατάει το πλήκτρο διάστημα θα γίνεται start listening, ο χρήστης θα εκφωνεί κορώνα ή γράμματα, θα γίνεται η τυχαία ρίψη του νομίσματος από τον υπολογιστή και θα αναφέρει είτε νίκη αυξάνοντας το σκορ είτε ήττα ανάλογα με το αποτέλεσμα)

5.Δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων

Τα μέλη των ομάδων ανταλλάσσουν απόψεις, ελέγχουν την εφαρμογή και ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για την πορεία της λύσης του εν λόγω προβλήματος.

6.Διαμόρφωση των στόχων

Οι ομάδες είναι σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως:

α. Ένα κέρμα είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε κατά τη ρίψη του η πιθανότητα του ενδεχομένου «εμφανίζεται κεφαλή» είναι 0,95. Το πείραμα αυτό είναι πείραμα τύχης;

β. Αν ρίξουμε ένα αμερόληπτο ζάρι 4 φορές ποια είναι η πιθανότητα να φέρουμε 4 διαφορετικά αποτελέσματα;

Κατόπιν γίνεται συζήτηση ως προς την εποπτευόμενη ML και δοκιμές του προγράμματος, εκσφαλμάτωση και εξάλειψη λαθών ώστε η εφαρμογή να έχει σωστή λειτουργικότητα.

7.Προσωπική μελέτη – Έρευνα

Οι μαθητές ατομικά μελετούν το Τρίγωνο του Pascal από το σχολικό εγχειρίδιο και καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα :

α) Το πλήθος των δυνατών αποτελεσμάτων σε 5 ρίψεις του νομίσματος (αρχικά με κατασκευή δενδροδιαγράμματος και κατόπιν σχεδιασμό του τριγώνου).

β) Την πιθανότητα να φέρουμε την ίδια ένδειξη και τις 5 φορές.

γ) Την πιθανότητα να φέρουμε όλες τις φορές γράμματα, αν ρίξουμε το νόμισμα 6 φορές.

8.Διαμοιρασμός αποτελεσμάτων ομάδας

Παρουσιάσεις έργων, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Συμπερασματικά

Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα με τα προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει επιβάλλουν την γαλούχηση των μελλοντικών πολιτών με δεξιότητες κατάλληλες για την αντιμετώπισή αυτών. Η παραδοσιακή καθηγητοκεντρική διδασκαλία είναι πλέον παρωχημένη και ακατάλληλη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές πρέπει να είναι στο επίκεντρο αυτής με τεχνικές που προβάλλουν τις δυνατότητές τους και να οικοδομούν την γνώση τους. Τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να αναπροσαρμοσθούν κατάλληλα και να εφαρμοσθούν τεχνικές διερευνητικής μάθησης και προσεγγίσεις STEM. Επίσης πρακτικές όπως η παιχνιδοποίηση κάνουν τη μάθηση πιο ελκυστική στους μαθητές και αποτελεσματική.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Арипова, Е. А., Ким, И. Л., & Сурков, Д. Ю. (2023). IS MATH FUN? Aripova Elena Azizovna, Kim Igor Lavrentievich, Surkov Dmitry Yurievich Teachers of Westminster International University in Tashkent. Образование и инновационные исследования международный научно-методический журнал, (4), 129-136.

Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. AI and Ethics, 2(3), 431-440.

Baran, M., Baran, M., Karakoyun, F., & Maskan, A. (2021). The influence of project-based STEM (PjbL-STEM) applications on the development of 21st century skills. Journal of Turkish Science Education, 18(4), 798-815. STEM PjBL

El Sayary, A. M. A., Forawi, S. A., & Mansour, N. (2015). STEM education and problem-based learning. In The Routledge international handbook of research on teaching thinking (pp. 357-368). Routledge.

Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Hirschmugl-Gaisch, S., & Huber, P. (2016, October). Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university. In 2016 IEEE frontiers in education conference (FIE) (pp. 1-9). IEEE.

Kertil, M., & Gurel, C. (2016). Mathematical modeling: A bridge to STEM education. International Journal of Education in mathematics, science and Technology, 4(1), 44-55.

Labov, J. B., Reid, A. H., & Yamamoto, K. R. (2010). Integrated biology and undergraduate science education: a new biology education for the twentyfirst century? CBE Life Science Education, 9, 10–16

Lane, D. (2021). Machine learning for kids: A project-based introduction to artificial intelligence. No Starch Press.

Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The scratch programming language and environment. ACM Transactions on Computing Education (TOCE), 10(4), 1-15.

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. Sustainability, 13(4), 2247.

Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). STEM: Country Comparisons International comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. Canberra: Australian Council of Learned Academies. Retrieved at: https://acola.org.au/wp/project-2/

LaForce, M., Noble, E., & Blackwell, C. (2017). Problem-based learning (PBL) and student interest in STEM careers: The roles of motivation and ability beliefs. Education Sciences, 7(4), 92.

NRC (2012). A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academies Press.

Ntourou, V., Kalogiannakis, M., & Psycharis, S. (2021). A study of the impact of Arduino and Visual Programming In self-efficacy, motivation, computational thinking and 5th grade students' perceptions on Electricity. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17(5), em1960. https://doi.org/10.29333/ejmste/10842

Owoc, M. L., Sawicka, A., & Weichbroth, P. (2019, August). Artificial intelligence technologies in education: benefits, challenges and strategies of implementation. In IFIP International Workshop on Artificial Intelligence for Knowledge Management (pp. 37-58). Cham: Springer International Publishing.

Prinsley, R., & Baranyai, K. (2015). STEM skills in the workforce: What do employers want? Canberra: Office of the Chief Scientist. Retrieved at

https://www.chiefscientist.gov.au/wpcontent/uploads/OPS09_02Mar2015_Web.pdf.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEM mania. Technology Teacher, 68(4), 20–26.

Stathopoulou, G., Xixi, Ch., Vlachodimitropoulou, A., Papastathakopoulos, P., Panagiotou, A., & Psycharis, S. (2022). Ekpaidefsi Montelon Ichou Meso Michanikis Mathisis: Mia STEM Prosengisi me Axiopoiisi tou Teachable Machine kai tou Scratch. Sto N. Alexandris, Ch. Douligeris. I. Karydis, S. Doukakis, V. Belesiotis, Th. Karvounidis (epim.), Praktika Ergasion 14ou synedriou «I Pliroforiki stin Ekpaidefsi», 4 - 6 Noemvriou 2022 (sel. 228-238). Panepistimio Peiraios: Ekdoseis EPY.

Taylor, P. (2016). Why is a STEAM curriculum perspectives crucial to the 21st century? Proceedings of the ACER Research Conference: Improving STEM learning: What will it take? (pp. 89-93). Camberwell: Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1299&context=research_c onference

Tedre, M., Toivonen, T., Kahila, J., Vartiainen, H., Valtonen, T., Jormanainen, I., & Pears, A. (2021). Teaching machine learning in K-12 computing education: Potential and pitfalls. arXiv preprint arXiv:2106.11034.

Tytler, R. (2020). STEM education for the twenty-first century. Integrated approaches to STEM education: An international perspective, 21-43.

Wood, D. F. (2003). Problem based learning. Bmj, 326(7384), 328-330.

Xixi, C., Vlachodimitropoulou, A., Stathopoulou, G., Panagiotou, A., Papastathakopoulos, P., & Psycharis, S. (2023). Electric Signals in Machine Learning Using AppInventor and Arduino. European Journal of Engineering and Technology Research, 1-7

Εργαστήρια για «Δεξιότητες στη Λήψη Αποφάσεων» στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου

Πέτρος Δημητρακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΑ & Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Τα τελευταία έτη έχουν εισαχθεί στην Ελλάδα τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» σε διακριτές ώρες του ωρολογίου προγράμματος του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου ως προσπάθεια να καλλιεργηθούν Δεξιότητες Ζωής. Στην εισήγηση παρουσιάζεται πρόταση για ενσωμάτωση σειράς 5 Εργαστηρίων σχετικών με τις «Δεξιότητες στη Λήψη Αποφάσεων» στη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Τα εργαστήρια καλύπτουν τα ακόλουθα θέματα: βασανιστικώς περίπλοκα προβλήματα, ερωτήσεις που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων, προφίλ ανθρώπων κατά τον τρόπο απόφασης, δεδομένα που εξετάζονται για τη λήψη αποφάσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δεξιότητες Ζωής, Λήψη Αποφάσεων, εργαστήρια, μάθημα Ιστορίας

Workshops on Decision-Making Skills in History Curriculum at 3rd Grade of Lower Secondary School

Petros Dimitrakopoulos, Philologist, MA & Master

Abstract

During the recent years, in Greece, “Skills Workshops” have been introduced as distinct part of Nursery, Primary and Lower Secondary Schools curriculum, in an effort to the development of Life Skills. In this paper, a proposal about the incorporation of 5 workshops on “Decision Making Skills” into Ancient History curriculum at the 3rd grade of Lower Secondary Schools is presented. The workshops cover the following issues: wicked problems, questions facilitating decision-making, profiles of decision-makers, data considered for decision-making.

Key-Words: Life Skills, Decision making, workshops, History curriculum

Εισαγωγή

Δεξιότητες Ζωής είναι το φάσμα των δεξιοτήτων του χαρακτήρα οι οποίες μας βοηθούν να διαχειριζόμαστε τις υποθέσεις της ζωής μας. Έχουν προταθεί πολλές ταξινομήσεις, από τις οποίες εδώ παρουσιάζεται η ακόλουθη (UNICEF-Azerbaijan, 2020).

Αυτεπίγνωση
Διαχείριση Άγχους Συναισθηματική ρύθμιση Θετική σκέψη Αυτοεκτίμηση

Διαπροσωπικές Δεξιότητες
Ενσυναίσθηση Ικανότητες για ακρόαση Διαχείριση διαμάχης Διαχείριση σχέσεων
Επικοινωνία με στιβαρότητα
Δεξιότητες Σκέψης
Στοχοθεσία Λήψη αποφάσεων Επίλυση προβλημάτων
Κριτική και Δημιουργική σκέψη Ικανότητες για εκτελεστική δράση
Ανθεκτικότητα (επανάκαμψη στις δυσκολίες / αντιξοότητες)

Πίνακας 1: Δεξιότητες Ζωής

Το μάθημα της Ιστορίας προσφέρεται για την οργάνωση εργαστηρίων με στόχο να καλλιεργηθούν δεξιότητες στη λήψη αποφάσεων. Ειδικά στο πλαίσιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, συζητείται σε όλο το σχολικό έτος πόσο ιστορικές αποφάσεις για περίπλοκα ζητήματα ελήφθησαν υπό την πίεση των γεγονότων.

Τα περισσότερα εργαστήρια που παρουσιάζονται σε αυτή την εισήγηση οργανώθηκαν το σχολικό έτος 2023-2024 σε τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, σε συνδυασμό με γεγονότα αποφάσεων.

Εργαστήρια για τις «Δεξιότητες στη Λήψη Αποφάσεων»

1ο Εργαστήριο

Βασανιστικώς Περίπλοκα Προβλήματα (Wicked Problems)

Γεγονός αποφάσεων: η προετοιμασία των Ελλήνων για την Επανάσταση

Τα βασικά χαρακτηριστικά των Βασανιστικώς Περίπλοκων Προβλημάτων είναι:

- Οι ρίζες του ζητήματος είναι περίπλοκες.
- Υποστηρίζονται πολλές ανταγωνιστικές απόψεις/αξίες για το ίδιο ζήτημα.
- Τίποτα δεν προδικάζει ότι η επιλογή που προκρίνουμε είναι η ορθή και αποτελεσματική.
- Σε κάθε προσπάθεια που κάνουμε για την αντιμετώπιση του ζητήματος προκύπτουν αλλαγές και εξελίξεις που δεν είναι απολύτως ελεγχόμενες.
- Η πρόκληση δεν έχει προηγούμενο.

Πηγή: Camillus (2008)

2ο Εργαστήριο

5 πρακτικές ερωτήσεις στο σταυροδρόμι αποφάσεων

Γεγονός αποφάσεων: η προετοιμασία των Ελλήνων για την Επανάσταση

Για τη διαμόρφωση κρίσεων, όταν βρισκόμαστε σε σταυροδρόμι αποφάσεων

μπορούμε να υποβάλουμε στον εαυτό μας τις ακόλουθες 5 ερωτήσεις:

- Ποιες είναι οι πραγματικές συνέπειες όλων των επιλογών που διαθέτουμε;
- Ποιες είναι οι «απαράγραπτες»/«πυρηνικές» υποχρεώσεις μας, τις οποίες

  οφείλουμε να τηρήσουμε με σεβασμό ζωών, δικαιωμάτων, αξιοπρέπειας

  άλλων προσώπων;

- Ποιο σχέδιο θα λειτουργήσει αποδοτικά-αποτελεσματικά στον πραγματικό κόσμο («στον κόσμο όπως είναι») και στις δεδομένες συγκυρίες;
- Ποιοι είμαστε εμείς; Ποια ταυτότητα έχουμε διαμορφώσει ως μέλη

  κοινοτήτων και πώς την εκφράζουμε στις δραστηριότητές μας;

- Ποια απόφαση με τις συνέπειές της μπορούμε να υποστηρίξουμε ψυχολογικά στη ζωή μας με διάρκεια;

Πηγή: Badaracco (2016)

3ο Εργαστήριο

Προφίλ ανθρώπων κατά τον τρόπο απόφασης

Γεγονός αποφάσεων: η προετοιμασία των Ελλήνων για την Επανάσταση

Περιπετειώδης	Λαμβάνει γρήγορες αποφάσεις.
Ντετέκτιβ	Αναζητεί πληροφορίες και δεδομένα.
Ακροατής	Συμβουλεύεται πολλούς, πριν αποφασίσει.
Σκεπτόμενος	Αναλύει προσεκτικά υπέρ και κατά.
Οραματιστής	Αναζητεί την πρωτοτυπία στην απόφαση, πέρα από τα καθιερωμένα.

Πίνακας 2: Προφίλ ανθρώπων κατά τον τρόπο απόφασης

Πηγή: Einhorn (2022)

4ο Εργαστήριο

Δεδομένα που εξετάζονται στη λήψη αποφάσεων

Γεγονός αποφάσεων:

η δράση του Ναυάρχου Παύλου Κουντουριώτη στους Βαλκανικούς Πολέμους

Κατηγορίες Δεδομένων	Πιθανοί κίνδυνοι
1.Αξιοσημείωτα ή εντυπωσιακά	Εσφαλμένη υπερεκτίμηση των δεδομένων και εγκλωβισμός σε άποψη βάσει της εντύπωσης που δημιουργούν
2.Εντασσόμενα σε πλαίσιο γεγονότων ή εξηγήσεων	Στενή ερμηνεία αποκλειστικά βασισμένη στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται
3.Εντοπιζόμενα σε μοτίβα	Τα επαναλαμβανόμενα δεδομένα συχνά δεν έχουν αξία για να προβούμε σε αξιόπιστη πρόβλεψη.

Πίνακας 3: Δεδομένα και Πιθανοί Κίνδυνοι

ΠΗΓΗ: Einhorn (2020)

5ο Εργαστήριο

Ερωτήσεις που θέτουμε κατά τη λήψη αποφάσεων

Γεγονός αποφάσεων:

Οι στρατιωτικές συγκρούσεις Ελλήνων - Οθωμανών την περίοδο 1821-1827

Ερωτήσεις Συμπεριφοράς	για το τι κάνουμε-έχουμε κάνει, για το τι δεν κάνουμε-έχουμε κάνει

Ερωτήσεις Γνώμης	για το ποιες απόψεις υπάρχουν σχετικά με ένα ζήτημα
Ερωτήσεις Συναισθημάτων	για τα συναισθήματα/τη συναισθηματική ανταπόκριση σχετικά με ένα ζήτημα
Ερωτήσεις Γνώσεων	για τις διαθέσιμες γνώσεις/πληροφορίες

Πίνακας 4: Ερωτήσεις για λήψη αποφάσεων

ΠΗΓΗ: Einhorn (2020)

Βιβλιογραφία

Badaracco, J. L. (2016). How to Tackle Your Toughest Decisions. *Harvard Business Review-Special Issue, Fall 2023*, 25-29.

Camillus, J.C. (2008). Strategy as a Wicked Problem. *Harvard Business Review-On-Point, Fall 2017,* 47-54.

Einhorn, C. S. (2022). What Are Your Decision-Making Strengths and Blind Spots? *Harvard Business Review-Special Issue, Fall 2023,* 66-68.

Einhorn, C.S. (2020). How to Make Rational Decisions in the Face of Uncertainty. *Harvard Business Review-Special Issue, Fall 2023*, 30-32.

UNICEF-Azerbaijan. (2020). *Knowledge Brief - Basic Life Skills Curriculum.* Ανακτήθηκε 14 Αυγούστου 2024 από

https://www.unicef.org/azerbaijan/media/1541/file/basic%20life%20skills.pdf.

Η ήπια δεξιότητα της διαπραγμάτευσης ως παράγοντας για την επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον

Καλαμπίχης Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Διευθυντής Γυμνασίου
Μπαρδάκας Σταύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83, M.Sc.
Ρόκα Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον κρίσιμο ρόλο της διαπραγμάτευσης στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, διερευνάται πως η ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας μπορεί να συμβάλλει στην επίλυση διαφωνιών και στην οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, παρουσιάζονται εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των διαπραγματευτικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα της μελέτης υπογραμμίζουν ότι η επένδυση στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων όπως η διαπραγμάτευση, είναι απαραίτητη για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών/τριών και την προετοιμασία τους για τις προκλήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου.

Λέξεις-Κλειδιά: Δεξιότητες 21ου αιώνα, επίλυση συγκρούσεων, παρεμβατικά προγράμματα

Negotiation: A soft skill for effective conflict resolution in schools

Kalambichis Emmanuel, Informatics teacher, High School Principal
Bardakas Stayros, Mechanical Engineering teacher, M.Sc.
Roka Athina, Physical Education teacher, M.Sc.

Abstract

This study examines the critical role of negotiation in effectively managing conflicts within the school environment. Through a literature review, this study explores how the development of this specific skill can contribute to resolving disputes and building collaborative relationships among members of the school community. Additionally, educational intervention programs aimed at empowering students' negotiation skills are presented. The results of the study highlight the importance of investing in the development of soft skills such as negotiation for the holistic development of students and their preparation for the challenges of an ever-changing world.

Key-Words: 21st century skills, conflict management, intervention programs

Εισαγωγή

Εκτός από τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, η επιτυχία στη ζωή συνδέεται και με την καλλιέργεια ενός συνόλου ικανοτήτων που σχετίζονται με τον χαρακτήρα, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Αυτές οι δεξιότητες, γνωστές

και ως "ήπιες δεξιότητες", διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αρμονική εξέλιξη, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, συμβάλλοντας παράλληλα και στην επαγγελματική επιτυχία. Η ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων δεν είναι μια εύκολη και άμεση διαδικασία. Προϋποθέτει χρόνο, αφοσίωση και συνεχή προσπάθεια. Ωστόσο, πρόκειται για μια επένδυση με πολλαπλά οφέλη, καθώς παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για την επίτευξη των στόχων σε κάθε τομέα της ζωής. Η δεξιότητα της διαπραγμάτευσης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, καθώς στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου η συνεργασία και η αλληλεξάρτηση διαδραματίζουν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο, η ικανότητα επίτευξης αμοιβαία επωφελών συμφωνιών καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο κομμάτι της σύγχρονης σχολικής καθημερινότητας. Μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με διαφωνίες, ασυμφωνίες, και εντάσεις. Η αποτελεσματική διαχείριση αυτών των συγκρούσεων αποτελεί ύψιστης σημασίας ζήτημα, καθώς η άρτια επίλυσή τους συμβάλλει στην αρμονική λειτουργία του σχολείου, στην πρόληψη μελλοντικών συγκρούσεων και στην καλλιέργεια ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τον ρόλο της διαπραγμάτευσης στην πρόληψη και στην επίλυση συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από τρία κεφάλαια, εξετάζονται οι ήπιες δεξιότητες και οι μορφές τους, η δεξιότητα της διαπραγμάτευσης και η συμβολή της στην επίλυση συγκρούσεων και η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που μπορούν να υλοποιηθούν στο σχολικό πλαίσιο για την ενίσχυση της δεξιότητας της διαπραγμάτευσης στους/στις μαθητές/τριες, στους/στις εκπαιδευτικούς και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ορισμός και κατηγορίες Ήπιων Δεξιοτήτων

Στο δυναμικό εργασιακό περιβάλλον του 21ου αιώνα, η έμφαση έχει μετατοπιστεί από τις αποκλειστικά τεχνικές δεξιότητες και θεωρητικές γνώσεις προς ένα ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων, γνωστών ως "ήπιες δεξιότητες" ("soft skills"). Ο όρος αυτός περιλαμβάνει ένα σύνολο ουσιαστικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η ομαδικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η προσαρμοστικότητα και η ηγεσία. (Βογιατζής, 2018). Η έννοια της "δεξιότητας" εμφανίζεται για πρώτη φορά τον 13ο αιώνα, όπως τεκμαίρεται από το λεξικό Merriam-Webster (Touloumakos, 2020). Αρχικά, ερμηνευόταν με ποικίλους τρόπους, εστιάζοντας στην επιδεξιότητα και τον συντονισμό στην εκτέλεση εργασιών, κυρίως σωματικών, στην ικανότητα αποτελεσματικής και άμεσης εφαρμογής των γνώσεων στην πράξη και στην επίκτητη ικανότητα να εκτελεί κανείς κάτι με δεξιοτεχνία, μέσω εξάσκησης. Στα επόμενα χρόνια, ακολούθησε μια διαδικασία διεύρυνσης και εμπλουτισμού με αποτέλεσμα στην καθημερινή ομιλία να γίνεται λόγος σε «ό,τι δεν είναι δεξιότητα» (Hart, 1978). Χαρακτηριστικά, ο όρος "δεξιότητα" υπερβαίνει τα όρια των σωματικών ικανοτήτων ενσωματώνοντας ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες, όπως, στάσεις και πεποιθήσεις, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, θελήσεις και προδιαθέσεις (Clarke & Winch, 2006; Payne, 2004). Αυτή η πολυδιάστατη αντίληψη οδήγησε στην

κατηγοριοποίηση και υποκατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων (γενικές, ήπιες, διαπροσωπικές).

Οι ήπιες δεξιότητες συχνά αναφέρονται ως διαπροσωπικές ή ανθρώπινες δεξιότητες. Αυτές περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας, της ομαδικής εργασίας, της επίλυσης προβλημάτων, της προσαρμοστικότητας, της δημιουργικότητας, της διαχείρισης του χρόνου, της ηγεσίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ήπιες-δεξιότητες θεωρούνται ζωτικής σημασίας στη σύγχρονη εκπαίδευση καθώς συμπληρώνουν τεχνικές ή σκληρές δεξιότητες. Αυτές "εκτιμώνται" όλο και περισσότερο από τους εργοδότες καθώς συμβάλλουν στη συνολική επιτυχία στον χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της βελτιωμένης συνεργασίας, της καινοτομίας, της ικανοποίησης των πελατών (Mukhametkairov et al., 2023).

Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων δύναται να επηρεάσει θετικά και την ποιότητα της προσωπικής ζωής, καθώς φαίνεται να ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αυτοπεποίθηση, την ψυχική ευεξία (Goleman, 2015). Ο τρόπος μέτρησης και αξιολόγησης αυτών των δεξιοτήτων παραμένει ένα αντικείμενο περαιτέρω έρευνας (Robbins & Judge, 2018). Αλλά και η κατηγοριοποίηση των ήπιων δεξιοτήτων ποικίλλει, με κάποιες προσεγγίσεις να εστιάζουν σε γενικές κατηγορίες, ενώ άλλες υιοθετούν μια πιο λεπτομερή ανάλυση, διακρίνοντας υποκατηγορίες και επιμέρους δεξιότητες. Αναλυτικά, οι βασικές κατηγορίες περιλαμβάνουν:

(α) *Προσωπικές δεξιότητες*: Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση, την αυτοδιαχείριση και την συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 2015). Αυτογνωσία είναι η ικανότητα να γνωρίζει κανείς τα δυνατά και αδύναμα σημεία του, τις αξίες του, τα κίνητρά του. Αυτοπεποίθηση είναι η πίστη στις ικανότητες και δυνατότητες του ατόμου. Αυτοδιαχείριση αποτελεί την ικανότητα στοχοθεσίας, διαχείρισης χρόνου, αποτελεσματικής αντιμετώπισης άγχους (Dessler et al., 2016). Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, διαχείρισης συναισθημάτων του εαυτού του και των άλλων (Payne, 2004).

(β) *Διαπροσωπικές δεξιότητες*: Ικανότητες που αφορούν την επικοινωνία, την ενεργή ακρόαση, την ενσυναίσθηση, την επίλυση συγκρούσεων, την ομαδική εργασία (Arthur et al., 2015). Επικοινωνία είναι η ικανότητα έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων με σαφή και αποτελεσματικό τρόπο, γραπτά και προφορικά. Ενεργή ακρόαση είναι η ικανότητα να ακούει κανείς προσεκτικά και με ενσυναίσθηση τον συνομιλητή του. Η ενσυναίσθηση αφορά την ικανότητα να κατανοεί και να μοιράζεται τα συναισθήματα των άλλων (Gibert & Moula, 2017). Επίλυση συγκρούσεων είναι η ικανότητα επίλυσης διαφωνιών ειρηνικά και παραγωγικά (Robbins & Judge, 2018). Η ομαδική εργασία αφορά την ικανότητα να συνεργάζεται κανείς αποτελεσματικά με άλλα άτομα για την επίτευξη κοινών στόχων (Hart, 1978).

(γ) *Νοητικές δεξιότητες*: Ικανότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, τη μάθηση (De Wit et al., 2018). Κριτική σκέψη είναι η ικανότητα να αξιολογεί κανείς κριτικά πληροφορίες, ιδέες, επιχειρήματα

(Pomerantz et al., 2017). Η επίλυση προβλημάτων αφορά την ικανότητα αναγνώρισης, ανάλυσης, επίλυσης προβλημάτων οργανωμένα και αποτελεσματικά (Kanitz et al., 2016), ενώ η λήψη αποφάσεων είναι η ικανότητα επιλογών, παίρνοντας τεκμηριωμένες αποφάσεις (Dessler et al., 2016). Η μάθηση αποτελεί την ικανότητα απόκτησης νέων γνώσεων-δεξιοτήτων με ταχύτητα και ευελιξία (Phillips & ASTD, 2010).

(δ) Επαγγελματικές δεξιότητες: Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ηθική, την ακεραιότητα, την ευθύνη, την προσαρμοστικότητα (Robbins & Judge, 2018). Επαγγελματική ηθική είναι η δέσμευση σε ηθικές αρχές, κανόνες συμπεριφοράς στο εργασιακό περιβάλλον. Ακεραιότητα είναι η ειλικρίνεια, η αξιοπιστία, η συνέπεια λόγων-πράξεων. Η ευθύνη αφορά την ανάληψη ευθύνης πράξεων και αποφάσεων του ατόμου (Dessler et al., 2016). Προσαρμοστικότητα είναι η ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, αλλαγές, προκλήσεις (De Wit et al., 2018).

(ε) Ηγετικές δεξιότητες: Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την έμπνευση, την καθοδήγηση, την κινητοποίηση, την ηγεσία ομάδων (Robbins & Judge, 2018). Έμπνευση είναι η ικανότητα παρακίνησης και ενθάρρυνσης άλλων ατόμων να εργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων. Καθοδήγηση είναι η ικανότητα παροχής συμβουλών και υποστήριξης σε άλλα άτομα (Arthur et al., 2015). Ηγεσία ονομάζεται η ικανότητα ενός ατόμου να καθοδηγεί και να ηγείται ομάδων προς την επίτευξη στόχων (Robbins & Judge, 2018).

Η κατηγοριοποίηση των ήπιων δεξιοτήτων αποτελεί ένα σύνθετο και διαρκώς εξελισσόμενο ζήτημα. Ορισμένες δεξιότητες μπορεί να εντάσσονται σε περισσότερες από μία κατηγορίες, ενώ νέες δεξιότητες μπορεί να αναδύονται με την πάροδο του χρόνου. Εν κατακλείδι, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων αποτελεί απαραίτητο εφόδιο επιτυχίας σε όλα τα επίπεδα της ζωής. Η αναγνώριση των διαφορετικών κατηγοριών-υποκατηγοριών αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να εστιάσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τους ατομικούς και επαγγελματικούς τους στόχους.

Η δεξιότητα διαπραγμάτευσης ως κλειδί για την επιτυχή διαχείριση συγκρούσεων: Ένα πλαίσιο επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης

Η διαπραγμάτευση και η διαχείριση συγκρούσεων αποτελούν αλληλένδετες δεξιότητες και διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην επίλυση προβλημάτων σε διάφορα πλαίσια, από τις διεθνείς σχέσεις μέχρι τις καθημερινές διαφωνίες. Ο όρος "διαπραγμάτευση" προέρχεται από τη λατινική λέξη "negotiates" που σημαίνει "διεξάγω συναλλαγές". Οι Lumumba και Abdullah (2015) την ορίζουν ως μια διαδικασία λήψης αποφάσεων όπου δύο ή περισσότερες πλευρές συζητούν και αποφασίζουν για θέματα που τους αφορούν. Σύμφωνα με τους Lewicki και συν. (2016, σελ. 3), η διαπραγμάτευση ορίζεται ως «*μια μορφή λήψης αποφάσεων στην οποία δύο ή περισσότερα μέρη συζητούν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια να επιλύσουν τα αντίθετα συμφέροντά τους*». Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: τον προγραμματισμό, τον καθορισμό των κανόνων, τη διευκρίνιση των θεμάτων και την επίλυση προβλημάτων (Lumumba & Abdullah, 2015).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαπραγμάτευση δεν αποτελεί απλώς μια συζήτηση. Αντιθέτως, πρόκειται για μια στρατηγική διαδικασία που αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσω της επικοινωνίας και των αμοιβαίων υποχωρήσεων (Turk, 2013).

Η διαχείριση συγκρούσεων επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των διαφωνιών που προκύπτουν όταν τα συμφέροντα δύο ή περισσότερων μερών συγκρούονται (Whiteside, 2016). Η δεξιότητα διαπραγμάτευσης μπορεί να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς παρέχει ένα πλαίσιο διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, το οποίο επιτρέπει στους αντιμαχόμενους να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις ανησυχίες ο ένας του άλλου, να εντοπίσουν κοινά σημεία και να βρουν λύσεις που ωφελούν κάθε πλευρά (Benson & Chau, 2017). Στα πλαίσια της διαχείρισης συγκρούσεων μέσω της διαπραγμάτευσης, οι αντιμαχόμενες πλευρές μπορούν να κατανοήσουν τις διαφορετικές οπτικές, να βρουν κοινό έδαφος και να φτάσουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις που προάγουν την ομόνοια και τη συνεργασία (Turk, 2013).

Οι Benson και Chau (2017) διακρίνουν δύο βασικές μορφές διαπραγμάτευσης: τη διαλεκτική και την ολοκληρωτική. Η μεν διαλεκτική χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό και σκληρή διαπραγμάτευση, όπου η μία πλευρά επιδιώκει να κερδίσει με κάθε κόστος, αδιαφορώντας για τους στόχους της άλλης πλευράς, καταλήγοντας συνήθως σε λύσεις τύπου "win-lose", όπου ο ένας κερδίζει και ο άλλος χάνει. Η δε ολοκληρωτική διαπραγμάτευση αποσκοπεί στην εξεύρεση λύσεων "win-win", από τις οποίες ωφελούνται και οι δύο πλευρές. Αυτό προϋποθέτει πως οι διαπραγματευτές κατανοούν τις ανάγκες και τα συμφέροντα του άλλου μέρους και συνεργάζονται για την επίτευξη αμοιβαία επωφελών λύσεων (Turk, 2013).

Η επιτυχής διαπραγμάτευση βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων:

- Δεξιότητες επικοινωνίας (λεκτικής και μη λεκτικής), όπως η έκφραση των σκέψεων και των αναγκών με σαφήνεια και πειστικότητα και η προσοχή στη γλώσσα του σώματος και στα μη λεκτικά νοήματα (Sharma, 2018).
- Δεξιότητες δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης που βασίζονται στην αξιοπιστία, στην ειλικρίνεια, στη διαφάνεια και στον σεβασμό στις προσωπικές δεσμεύσεις (Ay Ceviker et al., 2021).
- Δεξιότητες ευελιξίας και δημιουργικότητας, όπως η σκέψη εκτός πλαισίου, η διατύπωση εναλλακτικών λύσεων, η προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και η αναγνώριση και αξιολόγηση διαφορετικών προοπτικών (Sharma, 2018).
- Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους και των συγκρούσεων, η οικοδόμηση σχέσεων και η διαπραγμάτευση με τρόπο που προάγει την αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό (Sharma, 2018).
- Ηγετικές ικανότητες δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία, την παροχή σαφών οδηγιών και τη δίκαιη και φιλική συμπεριφορά και μπορεί να εμπνεύσει τους διαπραγματευτές να ενεργήσουν

με αυτοπεποίθηση και να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους με αποτελεσματικότητα, διατηρώντας παράλληλα μια στάση σεβασμού προς το άλλο μέρος (Sharma, 2018).

Η εκμάθηση δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης σε νεαρή ηλικία μπορεί να θέσει τα θεμέλια για πιο εποικοδομητικές αλληλεπιδράσεις σε όλους τους τομείς της ζωής. Σύμφωνα με τον Whiteside (2016), η διαπραγμάτευση αποτελεί μια βασική ικανότητα που αναπτύσσεται κατά την εφηβεία. Η ικανότητα των μαθητών/τριών να διαπραγματεύονται αποτελεσματικά μπορεί να συμβάλλει στην επίλυση διαφωνιών με συμμαθητές/τριες, στη διαχείριση συγκρούσεων με εκπαιδευτικούς και γενικότερα στη δημιουργία θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Η εφαρμογή στα σχολεία προγραμμάτων που εστιάζουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, όπως η μεσολάβηση από συνομηλίκους (peer mediation), προσφέρει μια εναλλακτική προσέγγιση στην επίλυση συγκρούσεων, θέτοντας στο επίκεντρο τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, (Ay Ceviker et al., 2021).

Επιπλέον, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχή διαπραγμάτευση στο σχολικό πλαίσιο, καθώς επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με σαφήνεια, να ακούν προσεκτικά τις απόψεις των άλλων και να βρίσκουν κοινό έδαφος για την επίλυση διαφωνιών (Benson & Chau, 2017; Sharma, 2018) και να αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης, κατανόησης, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (Ay Geviker et al., 2021). Μάλιστα, η δεξιότητα της ενσυναίσθησης φαίνεται να αποτελεί βασικό στοιχείο για μια εποικοδομητική διαπραγμάτευση, μιας και οι μαθητές/τριες που μπορούν να αντιληφθούν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων είναι πιο πιθανό να προσεγγίσουν τη διαπραγμάτευση με σεβασμό και ανοιχτό μυαλό, αυξάνοντας τις πιθανότητες μιας επιτυχημένης έκβασης (Ay Ceviker et al., 2021; Benson & Chau, 2017; Sharma, 2018).

Παρεμβατικά προγράμματα ενίσχυσης της δεξιότητας διαπραγμάτευσης στην επίλυση συγκρούσεων

Η εκπαίδευση στη διαπραγμάτευση μπορεί να γίνει μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, όπως η προσομοίωση συγκρούσεων, η ανάθεση ρόλων και η συζήτηση ηθικών διλημμάτων (Benson & Chau, 2017). Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην εφαρμογή των δεξιοτήτων που απέκτησαν, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και κατανοούν τις επιπτώσεις των αποφάσεών τους. Μακροπρόθεσμα, η ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών/τριών να διαπραγματεύονται αποτελεσματικά συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικά υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, ικανών να διαχειρίζονται τις διαφωνίες και να χτίζουν υγιείς σχέσεις.

Εκτιμώντας τη σπουδαιότητα της δεξιότητας διαπραγμάτευσης, πλήθος σχολικών μονάδων υιοθετούν προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην καλλιέργεια και την ενίσχυσή της. Τα προγράμματα αυτά ποικίλλουν σε μορφή και περιεχόμενο, αλλά μοι-

ράζονται τον κοινό στόχο να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για να γίνουν αποτελεσματικοί/ές διαπραγματευτές/τριες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα πιο ευρέως εφαρμοσμένα παρεμβατικά προγράμματα προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να θεωρηθούν τα προγράμματα «*Εκπαίδευσης Επίλυσης Συγκρούσεων*» (*Conflict Resolution Education*), το πρόγραμμα «*Peace Education*» (Johnson & Johnson, 1995) και τα «*Προγράμματα Διαμεσολάβησης από Συνομηλίκους*» (*Peer Mediation Programs*).

Τα *Προγράμματα Εκπαίδευσης Επίλυσης Συγκρούσεων* εστιάζουν στις ικανότητες ενός ατόμου να επιλύει πρόθυμα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν άλλα άτομα, να θέτει όρια, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να σκέφτεται διορατικά, να ελέγχει τα συναισθήματά του, να σκέφτεται δημιουργικά στην επίλυση προβλημάτων και να αναλύει κριτικά τις συγκρούσεις (Rasyid et al., 2022). Οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα, αναμένεται να βελτιωθούν ως προς την ικανότητα να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να σέβονται ο ένας τον άλλον, να εφαρμόζουν τις αρχές και τις κατάλληλες μεθόδους επίλυσης συγκρούσεων και να είναι από κοινού υπεύθυνοι για την ειρηνική επίλυσή τους (Whiteside, 2016). Αυτά τα προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν όχι μόνο μαθητές/τριες, αλλά και διαχειριστές, εκπαιδευτικούς και γονείς, με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων επίλυσης συγκρούσεων (Malherbe, 2023).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα *Peace Education* (Johnson & Johnson, 1995), αποτελεί έναν τύπο εκπαίδευσης που παρέχει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, στοιχεία που βοηθούν στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων και την επίλυση συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο. Βοηθά στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και επίλυση προβλημάτων μέσω καταιγισμού ιδεών ή συναίνεσης, η αναγνώριση των ατομικών συμφερόντων και των συμφερόντων των άλλων, η δημιουργία εναλλακτικών λύσεων, η αξιολόγηση των δεδομένων και η επίτευξη συμφωνιών (Turk, 2018). Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος σε μαθητές/τριες συνέβαλε τόσο στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων, όσο και στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών (Turk, 2018). Η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία της επίλυσης συγκρούσεων και στην ειρηνική επίλυσή τους, αλλά και στην αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, των μαθητών και όλων των μελών μιας σχολικής κοινότητας (Shellman, 2011).

Τα *Προγράμματα Διαμεσολάβησης από Συνομηλίκους* μετατοπίζουν την εστίαση από προσεγγίσεις με επίκεντρο τον δάσκαλο σε προσεγγίσεις με επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια, προωθώντας την αυτονομία των μαθητών/τριών και την κοινή ευθύνη στην επίλυση συγκρούσεων (Shellman, 2011). Στοχεύουν στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, όπως ενεργή ακρόαση, αποτελεσματική επικοινωνία, οικοδόμηση εμπιστοσύνης και επίτευξη αμοιβαία επωφελών αποτελεσμάτων. Συμβάλλουν επίσης, στη δημιουργία ενός ασφαλέστερου σχολικού περιβάλλοντος μειώνοντας τις βίαιες συμπεριφορές και προωθώντας τη συνεργασία (Rasyid et al., 2022), στην πρόληψη

ανεπιθύμητων κοινωνικών φαινομένων, στην επίλυση συγκρούσεων μέσω συμφιλίωσης και στη βελτίωση του συνολικού εκπαιδευτικού κλίματος (Davis, 2022; Santamaría-Villar, 2021). Μέσω των προγραμμάτων διαμεσολάβησης από συνομηλίκους, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαπραγμάτευσης, όπως η ενεργητική ακρόαση, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και η επίτευξη win-win λύσεων (Gu et al., 2015).

Η αποτελεσματική υλοποίηση κάθε προγράμματος στηρίζεται στα ακόλουθα βασικά στοιχεία:

- Σχεδιασμός με βάση την ηλικία και το επίπεδο ωριμότητας: Η προσέγγιση και οι δραστηριότητες οφείλουν να ταιριάζουν στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών (Sharma, 2018).
- Ενεργός συμμετοχή: Η άμεση εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αφομοίωση των επιδιωκόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων (Whiteside, 2016; Shellman, 2011).
- Εστίαση στις δεξιότητες**:** Το πρόγραμμα συνίσταται να εστιάζει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, όπως η ενεργητική ακρόαση, η σαφής επικοινωνία, η δημιουργία λύσεων win-win και η επίλυση συγκρούσεων (Sharma, 2018).
- Συνεργασία με εκπαιδευτικούς: Η υποστήριξη και η καθοδήγηση από τη διεύθυνση του σχολείου και τους/τις εκπαιδευτικούς διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή κάθε παρεμβατικού προγράμματος (Rasyid et al., 2022; Whiteside, 2016).

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθούμε στα πολλαπλά οφέλη που απορρέουν από την υλοποίηση των παραπάνω παρεμβατικών προγραμμάτων. Μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε δραστηριότητες ενίσχυσης της δεξιότητας διαπραγμάτευσης, οι μαθητές/τριες ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, καθώς αποκτούν εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες και μαθαίνουν να υπερασπίζονται αποτελεσματικά τις απόψεις και τα συμφέροντά τους (Santamaría-Villar, 2021). Επιπλέον, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, μιας και η διαπραγμάτευση βασίζεται τόσο στην αποτελεσματική επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική), όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, σαφούς έκφρασης και δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης (Gu et al., 2015). Τέλος, τα προγράμματα αυτά βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων όπως η διαχείριση συναισθημάτων, η διατύπωση προτάσεων και η επίτευξης win-win λύσεων (Gu et al., 2015) και τους/τις προετοιμάζουν για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον, από την ακαδημαϊκή καριέρα και την εύρεση εργασίας έως τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επιχειρηματικότητα (Turk, 2018).

Επίλογος-Συμπεράσματα

Οι ήπιες δεξιότητες (soft skills) αποτελούν ένα σύνολο βασικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά. Περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, η καλλιέργεια και η ανάπτυξή των οποίων επηρεάζει θετικά την ποιότητα της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Η καλλιέργεια και η ενίσχυση της δεξιότητας διαπραγμάτευσης σε νεαρή ηλικία μπορεί να θέσει τα θεμέλια για πιο εποικοδομητικές αλληλεπιδράσεις σε όλους τους τομείς της ζωής και κρίνεται απαραίτητη για την ανάπτυξη ουσιαστικών δεξιοτήτων ζωής. Συνεπώς, η υιοθέτηση παρεμβατικών προγραμμάτων στα σχολεία που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της διαπραγματευτικής ικανότητας, μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων, στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης και στη δημιουργία ενός πιο θετικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης στους/στις μαθητές/τριες αποτελεί μια κρίσιμη επένδυση για το μέλλον τους. Η υιοθέτηση παρεμβατικών προγραμμάτων στα σχολεία προς αυτήν την κατεύθυνση, μπορεί να θέσει τις βάσεις για την ανάπτυξη πιο ειρηνικών και συνεργατικών κοινωνιών. Κλείνοντας, ας έχουμε κατά νου ότι η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων αποτελεί μια συνεχή διαδικασία αυτοβελτίωσης, η οποία μπορεί να μας χαρίσει τα κλειδιά για μια πιο ισορροπημένη, ευτυχισμένη και επιτυχημένη ζωή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arthur, M. B., Shaw, J. C., & Taylor, J. S. (2015). *Human resource management.* Routledge.

Ay Ceviker, S., Keskin, H. K., & Akıllı, M. (2019). Examining the effects of negotiation and peer mediation on students' conflict resolution and problem-solving skills. *International Journal of Instruction, 12*(3), 717-730.

Benson, G. E., & Chau, N. (2017). Negotiation skill development exercise. *Marketing Education Review, 27*(2), 80-85.

Bogiatzis, G. (2018). *Hpies dexiotites: Kleidia gia tin epityxia stin epoxi tis texnologias.* Athina: Ekdoseis Dioptra.

Clarke, L., & Winch, C. (2006). A European skills framework?—but what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. *Journal of Education and Work*, *19*(3), 255–269.

Davis, M. (2022). Don't Fight, Mediate. *Journal of Invitational Theory and Practice, 3*(2), 85-96. doi: 10.26522/jitp.v3i2.387

De Wit, H., Bosch, G., & Poelstra, H. (2018). *Soft skills for the 21st century workplace.*

Dessler, G., Cole, G. A., & LePine, J. A. (2016). *Strategic human resource management.* Pearson.

Gibert, A., & Moula, N. (2017). Soft skills and employability: A review of the literature. *Journal of Education and Vocational Training*, *60*(4), 381-402.

Goleman, D. (2015). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Harper Collins.

Gu, X., Chen, S., Wenbo, Z., & Lin, L. (2015). An intervention framework designed to develop the collaborative problem-solving skills of primary school students. *Educational Technology Research and Development 63*(1), 143-159. doi:10.1007/s11423-014-9365-2

Hart, W. A. (1978). Against Skills. *Oxford Review of Education, 4*(2), 205–216.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 1*(4), 417-438. doi:10.1207/s15327949pac0104_8

Kanitz, S., Kock, N., & Bachmann, M. (2016). The concept of adaptability and its relevance for human resource management. *Human Resource Management Review, 26*(4), 379-394.

Lewicki, R. J., Barry, B., & Saunders, D. M. (2016). *Essentials of negotiation*. Boston, MA: McGraw-Hill/Irwin.

Lumumba, P., & Abdullah, H. (2018). Role of negotiation in the completion of conflict: An theoretical perspective. *International Journal of Science and Research, 6*(12), 680-682. doi: 10.21275/ART20178517

Malherbe, K. (2023). Promoting self-awareness and conflict management skills in a multicultural setting. *African Journal of Health Professions Education*, *15*(2), 23-25. doi: 10.7196/ajhpe.2023.v15i2.1641

Mukhametkairov, A. E., Kudysheva, A. A., Kulsharipova, Z. K., Syrymbetova, L. S., & Shaimerdenova, A. G. (2023). Development of soft skills of high school students as an opportunity to implement the requirements of modern education. *Pedagogy Series 109*(1), 108-116.

Payne, J. (2004). "*The changing meaning of skill*," in SKOPE Issues Papers [Warwick University: ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (SKOPE)].

Pomerantz, E. M., Park, J., & Hannah, S. T. (2017). Critical thinking skills: A framework for promoting critical thinking in higher education. *Journal of Adult Education, 48*(3), 1-22.

Phillips, P. P., & American Society for Training and Development. (2010). *ASTD Handbook of Measuring and Evaluating Training*. American Society for Training & Development.

Rasyid, H., Muchsin, Hambali, & Faudi (2022). Conflict resolution education in improving learning motivation for junior high school. *The Proceeding Book of the 5th International Conference on Multidisciplinary Research*, *5*(1), 119-125. doi:10.32672/pic-mr.v5i1.5263

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Organizational behavior.* Pearson.

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology, 12*.

Sharma, A. (2018). Factors affecting the abilities of effective influencer and negotiator: An empirical investigation. *Psychology and Education 55*(1), *510-518.* doi:10.48047/pne.2018.55.1.63

Sellman, E. (2011). Peer Mediation Services for conflict resolution in schools: What transformations in activity characterise successful implementation? *British Educational Research Journal 37*(1), 45-60.

Touloumakos, A. K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Frontiers in Psychology, 11*.

Turk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, Peace Education and Peer Mediation: A Meta-Analysis Study. *International Education Studies, 11*(1), 25-43. doi:10.5539/ies.v11n1p25

Whiteside, R. (2016). Peer mediation as a viable option for school Conflict Resolution Programs. *Undergraduate Journal of Service Learning and Community-Based Research, 5,* 1–10. https://doi.org/10.56421/ujslcbr.v5i0.237

Ένα πρόγραμμα e-twinning, 4 χώρες, 22 δραματοποιημένοι Ευρωπαϊκοί μύθοι

Μαρία Παρούση, Εκπαιδευτικός, M.Sc. Αγγλικών
Δρ. Μιχαήλ Κατσικαδέλης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα έργο e-twinning που υλοποιήθηκε από τους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Πατρών, σε συνεργασία με δημοτικά σχολεία της Πολωνίας, της Ολλανδίας και της Τουρκίας, με στόχο την ανταλλαγή και δραματοποίηση εθνικών μύθων. Οι μαθητές μας κατανεμημένοι σε ομάδες επέλεξαν από έναν ελληνικό μύθο, με σκοπό τη δημιουργία περιλήψεων αλλά και της πρώτης σκηνής κάθε μύθου, ακολουθώντας την προσέγγιση της συγγραφικής διαδικασίας. Οι διαδικτυακοί μας συμμαθητές κλήθηκαν να ολοκληρώσουν τις υπόλοιπες σκηνές κάθε μύθου, δηλαδή μια σκηνή ανά χώρα. Έτσι δημιουργήθηκαν 22 μικρά θεατρικά έργα, σε 4 κύκλους, τα οποία οι μαθητές μας επιμελήθηκαν γλωσσικά και φιλοτέχνησαν σε flipbooks, χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό εργαλείο flipsnack. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν φαίνεται να ενισχύουν την υπόθεσή μας ότι η χρήση του e-twinning, ενσωματωμένη σε ένα υβριδικό πλαίσιο μάθησης, κινητοποιεί τα εγγενή κίνητρα των μαθητών, ενδυναμώνει τις συγγραφικές τους δεξιότητες, ωθεί τις μεταγνωστικές στρατηγικές τους, προάγει την αυτόνομη συνεργατική, διαπολιτισμική μάθηση και διασφαλίζει την ανάπτυξη μιας σειράς νέων γραμματισμών.

Λέξεις κλειδιά: e-twinning, δημιουργική γραφή, προσέγγιση της συγγραφικής διαδικασίας, δεξιότητες διαμεσολάβησης, διαπολιτισμική μάθηση

An twinning project, four countries, twenty-two dramatized European myths

Maria Parousi, Teacher, M.Sc. English
Dr. Michail Katsikadelis, Physical Education Counselor, D.E. Achaia

Abstract:

This paper presents an e-twinning project implemented by the 6th graders of the Experimental Primary School of the University of Patras, in collaboration with primary schools in Poland, the Netherlands and Turkey, with the aim of exchanging and dramatizing national myths. Our students, divided into groups, undertook to deal with a Greek myth. Once the appropriate information was identified, pupils created both summaries and the first scene of each myth, following the process approach to writing. After studying the summaries and the theatrical dramatizations, our online classmates were challenged to complete the remaining scenes of each myth, i.e. one scene per country. Thus, 22 short theatrical plays were created, in 4 cycles, which our class checked for accuracy and appropriacy. Finally, our students collected all the dramatized myths and created flipbooks, using the educational tool flipsnack. The emerging conclusions appear to reinforce our hypothesis that the use of e-twinning, integrated into a hybrid

learning framework, enhances students' inherent motivation, which in turn strengthens their writing skills and subskills, augments their metacognitive strategies, promotes autonomous collaborative, intercultural learning and ensures the development of a series of New Literacies. The project was awarded a National Quality Label.

Key-words: *twinspace, creative writing, mediation skills, intercultural learning*

Introduction

Over the past several years, research has substantiated the benefits that computer assisted language learning (CALL) can bring to the EFL learning environment. Computer is a tool and resource which, turning traditional passive teaching into a dynamic learning process, attracts young learners' attention. By stimulating learners' interest and motivation a number of pedagogical benefits can be ensured, such as cooperative/ collaborative skills, language exploration and thus internalization and learner autonomy.

The present paper aims to explore whether the use of twinspace, i.e., the electronic platform of e-twinning, can enhance primary school learners' writing skills through collaborative autonomous learning, following the norms of creative writing and the 5 steps of process approach, while simultaneously promote intercultural awareness.

The present work is organized in seven sections. The first section outlines the theoretical background that underlies the design of the project, whereas the second one provides a brief description of the procedure and the learning objectives of the present work, followed by section three , where the means of communication and cooperation among the involved schools is explained. In the next section (4), the use of technology is presented, whilst assessment techniques are commented in section five. Documentation of the impact and the learning outcomes of the project is attempted in the sixth section. The paper closes with recommendations for improvement.

Theoretical background

E-twinning collaborative projects

E-twinning is defined as the community for European schools, a free and secure platform for teachers to connect, develop collaborative projects and share ideas across Europe, using the internet and its tools.

In recent decades, research has proven the multiple and significant benefits that the use of computers and the Internet brings to education in general and to foreign languages in particular (Carrier, M. (1997) Campbell, AP (2003c), Crystal, D. (2006), Warshauer, M., & Kern, R. (Eds.) (2000)). According to the theoretical approach of the "Unified Curriculum for Foreign Languages" at school (UC-FL), the appropriate use of the Internet favours the acquisition of knowledge, as it can attract interest and ensure the active participation of students in the learning process.

For decades, educators have become increasingly convinced of the importance of co-operative learning in the classroom, as it increases the ability of students to work together, keeps them more engaged in the process, and better reinforces the material being learned. Undeniably, through the implementation of educational work plans the internet can promote exploratory, collaborative, and intercultural learning. A special type of such work plans are cooperative projects carried out between 'twinned' international classrooms, which appear to effectively contribute to the achievement of important teaching goals and learning objectives, since they capitalize on real communication situations that do make sense for students. Indeed, via the website http://www.etwinning.net, it is possible to launch collaboration among international classrooms, which seek cooperation with the help of *Twin Space*, the collaborative platform of e-twinning.

Following the same theoretical approach, C. Galvin et al (2006) emphasize that both the philosophy and the educational goals of e-twinning programs contribute a great deal to the new learning model that places the student at the very heart of the learning process, challenging them to undertake an active role, as well as the responsibility for their own learning, experimenting with the language, crucial steps that gradually lead to learner autonomy. According to Warschauer & Meskill (2000), asynchronous communication is one of the key means of facilitating interaction between "discourse communities". One form of such communication is the twinspace platform. Dieu (2004), referring to the use of the Blog, argues that it is, in fact, a content management tool that allows for many pedagogical uses and offers the student the ability and dynamics to develop both electronic literacy and language skills. Chun & Plass (2000, p.p.152 -160), on the other hand, claim that multimedia help language learning and assimilation, due to the availability of authentic material and the communication / teamwork capabilities they provide. In addition, a large number of studies have substantiated the view that collaborative learning is undoubtedly more effective than traditional face-to-face teaching, as it focuses on increased student participation (Alavi, Wheeler & Valacich, 1995; Piccoli, Ahmad & Ives, 2001; Wu, Bieber, Hilz & Han, 2004). Evidently, applying participatory learning techniques assists the teacher in organizing a classroom environment that motivates learners to actively participate in the act of teaching, by interacting and thus learning from one another. It is essentially one of the main pillars of the 'New School', as it engages students in activities that require interaction, exchange of knowledge and experiences, reflection and mutual-feedback, concepts that lie at the very heart of the student-centred approach. Accordingly, using the possibilities of twin space, as a communication tool, we observe that the scope for collaborative, intercultural learning is unquestionably expanded.

Myths and Classroom Reality

"Fairy tales and myths, constituting narrations full of exaggerations and contradictions, are here to entertain, to enchant, to teach in their indirect way, but also to reach the Aristotelian purification through escalating tension: to relieve and purify. With a simple style and descriptive speech, these exceptional species are full of challenging

undertakings and plot twists "(Souliotis, 2012). Keeping in mind the above "navigation instructions", as is the title of the book from which the above excerpt was taken, we endeavoured to transform the narrative speech of the myths into written conversational exchanges, focusing on a literary and theatrical form that could depict such an exchange. Consequently, our learners were challenged to invent the appropriate dialogues, by applying the basic principles of creative writing. The aim was, as

Papamargariti (2015) stresses, to encourage the young writers to practise, to experiment with words and meanings with the ultimate goal of acquiring writing and literary skills, but also to develop their imagination and creativity. According to Halliwell (1992), children are fond of using their imagination, which in turn helps them unfold their creativity. In the classroom, this ability plays a crucial role in the learning process. As Gardner (1983) aptly puts it, it is the interconnection between the ‘student world’ and classroom reality that provides the context for the expression and practice of multiple intelligences.

Creative writing, dramatization and mediation skills

Creative writing is a form of writing where creativity is at the forefront of its purpose. It encompasses a number of different genres and styles outside the more formal scope of technical writing. Essentially, writers use their imagination and creativity in order to tell a story by means of strong written visuals with an emotional impact. Fanouraki (2010) argues that the span of its pedagogical role is of vital importance, as it can promote spirit alertness and revitalize the goal of the teacher. Through creative writing, written speech production is encouraged in a playful way, free from strict learning and evaluation contexts. As Papamargariti (ibid) points out, this writing method approaches experientially such elements as the word, the sentence and consequently the text, with a view to generating new scripts. This theory challenges the reader to rewrite the story, acting as a potential creator, a process that is followed in our case as well, where the reception of the myth from exclusively passive becomes experientially active. That is, the learners are challenged to step out of reality into a new realm inspired by imagination, adding a creative splash onto the selected myths.

On the other hand, dramatization as a learning tool, is a learning approach that can complement or reinforce the traditional way of teaching, constantly transforming the teaching-learning process. According to Bolton (1979), it is a method that shifts the focus from experiencing action to principally comprehending it. Dramatization, being a mode of fictional representation through dialogue invention, is one of the literary genres, most appropriate for mobilizing learners’ interest, desire, imagination and spontaneity. Working within a safety context, they generate a script- summaries and scenes in our case- experimenting with words in the foreign language, placing them in phrases and eventually in sentences. In this way, not only do they retain and assimilate familiar vocabulary and further enrich it, but they also do get familiarized with the concepts of cohesion and coherence, learning, thus, how to form a united whole accurately and

appropriately. Dramatization, then, is a form of creative writing, the application of which in the foreign language classroom can also promote the student's mediation skills.

By this we mean the cultivation of skills that facilitate the student to transfer messages from one language (source) to another (target language). That is, to transform a textual genre, i.e., narrative form of a Greek myth into both a summarized form and a dialogue format in English. The Common European Framework for Language Teaching (CEFR) places particular emphasis on the development of mediation strategies, which, as it is emphasized, is a fundamental method for the improvement of students' language and communication skills. According to Dendrinos (2006), Schaffner (1996) and Katan (1999), the mediator not only interprets but also creates messages for readers or listeners of a different linguistic or cultural background, acting as an "interlinguistic mediator" (Taft, 1981).

Taking into consideration the aforementioned theoretical background, as well as the experience of our multi-year participation in e-twinning projects, we proceeded to the implementation of the project at hand, as coordinators and in collaboration with one Polish, one Dutch and one Turkish primary school. National myths were exchanged, dramatized per school, and continued in rotation by each partner. Thus, Greece started by uploading six (6) myths in a concise (summary) and dramatized form (creation of the first scene), whereas the partners were invited to complete the dramatization by adding their own scene. The process continued until each school sent their own myths in a concise and dramatized form and, also, added their part to each partner myth.

The task took place in four phases. Through the implementation process we noticed that pupils' intrinsic motivation was stimulated; this helped towards strengthening their writing skills and metacognitive strategies, promoting autonomous collaborative learning by involving students in processes which aimed at activating and practising language, reasoning, stochastic, creative and psycho-social skills. Furthermore, multicultural consciousness was triggered, which in turn prompted the development of intercultural communication skills, while the advancement of a series of e-literacies was ensured.

The task

The beginning of our 'online journey'

Cooperation was launched in mid-September 2013 and ended in mid -June 2014. Contacts with partners were made through twinspace platform and the 'internet journey' to the European myths initiated. Simultaneously, imagination, creativity and mind sharpening also commenced, as the students were challenged to become playwrights by turning well- known European myths into small theatrical plays.

The project was implemented at the Experimental Primary School of the University of Patras. The participating Greek students were thirty (30) sixth graders (17 boys and 13 girls), about twelve years of age. From the outset, they displayed a feeling of energetic interest and a strong desire to be involved in the particular project. Likewise, partners being of similar age, appeared to share the same enthusiasm, as project assessment and final products demonstrated.

The implementation procedure

Preparations started. Activities to be incorporated into the project were pre-planned in a draft form, as our intention was to design the activities in detail in close cooperation with our partners. Simultaneously, students introduced themselves to their partners by creating their personal profiles on the programme's platform, through which they also exchanged personal information, interests, likes and dislikes.

Soon after, students were divided into six (6) groups of five (5) members each. Each group's initial task was to choose a Greek myth to deal with. As it is widely accepted, the internet provides abundance of information that confuses the reader and narrows their concentration span. To this end, the teacher in charge in close cooperation with the ICT teacher, designed short tutorials in the school's lab, focusing students' attention on safe net navigation as well as on ways of apt information gathering. They were provided with appropriate guidance, i.e., guidelines and specially designed worksheets, instructing them how to effectively search particular websites with a view to locating the necessary information, analysing and appropriately re-synthesizing it.

Once clarifications were made and pupils felt secure enough, each group started creating both the summary and the first scene of the selected myth, following specific rules that were set in advance, relying on the Process Approach to Writing. It is a process based on the principle that if students receive formative feedback during the process of writing, their final written products will certainly improve (White & Arndt 1991, Chandler, 2003, Raimes, A. (1985). Hence, our pupils following the five steps of the process, i.e., prewriting, writing, revision, editing & publishing, came up with the expected summaries and scenes, which they posted on the e-twinning platform**.**

It should be emphasized here that there was a serious attempt, so as every single member of the group participate actively, by applying Jacobs & Ball's two criteria (1996), i.e., positive interdependence, as students were encouraged to take reciprocal action, and individual accountability encouraging teams to ensure that each member contributes to the implementation of the task. More specifically, each group consisted of the students who were responsible for collecting and evaluating the appropriate material, those who processed it with a view to creating the summaries of the myths, whereas every single member participated in the generation of each theatrical scene. Experimenting with the English language, using their imagination, providing their creative touches and working collaboratively, they drafted, re-drafted, designed, and evaluated

their work, before rendering it its final form. In this way, learners' sheer, self-reliant involvement was ensured, their creative contribution was assured, and, last but not least, communicative interaction with online classmates was guaranteed.

When the summaries of the myths and the first scene of their theatrical depiction were uploaded on twin space by all schools, partners took it in turns to complete their part. Accordingly, each country picked up the threads of work done by another partner and added their own artistic touch to the play. Consequently, a complete dramatized myth was composed of four scenes, one per country. The procedure continued until each school sent their national myths in a concise and dramatized form and concluded with the completion of all produced plays.

In order to further both interaction among online classmates and consolidation of the myths, each country created "True / False" statements, which had to be answered by each school separately.

When the four phases came to an end, the Greek learners, divided in groups, collected all the dramatized myths, checked them for accuracy and appropriacy and created digital flip books (for all digital books see References / Websites: Digital Books).

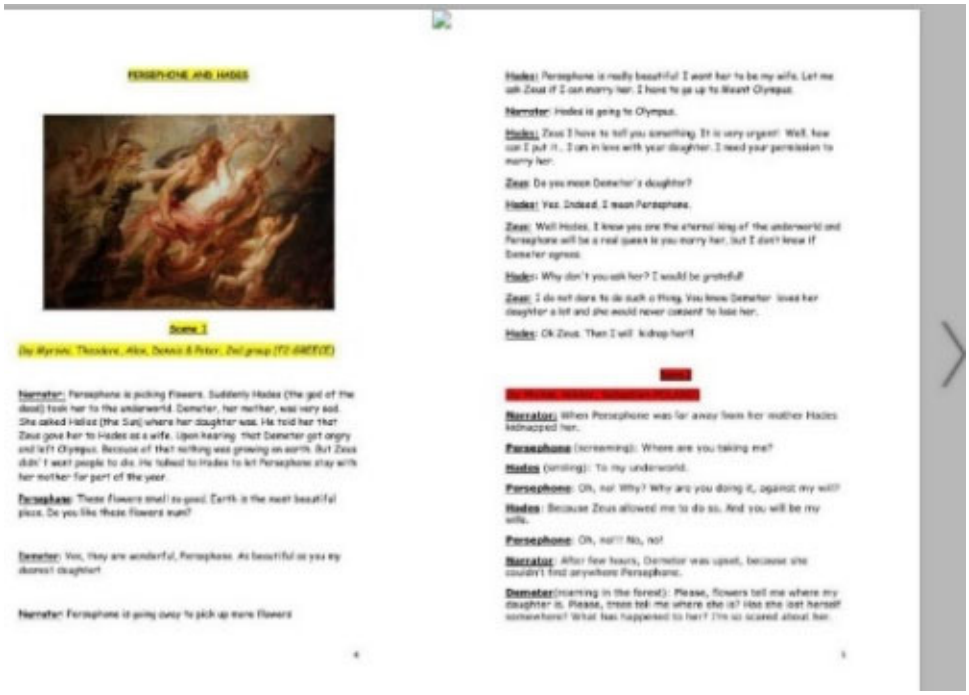


Figure 1: Persephone and Hades-Greek Myth

Teaching / Learning aims

Being aware of our students' learning potential, our primary target was to create learning opportunities, motivate them and push them forward to achieve as much as possible out of this project. More specifically, we aimed at:

● writing skills and subskills promotion by focusing learners 'attention on the process by which they would generate their written products rather than on the products themselves.

● an effective group-collaboration within the classroom and a fruitful communicative interaction with our online classmates.

● learner autonomy, by encouraging them to make their own choices, to experiment, to make mistakes, to provide and receive feedback, to evaluate their work, steps that gradually help learners take control and responsibility for their own learning.

● enhancement of e-literacies, by prompting students to learn to handle a range of educational tools.

● discovering the importance of the cross-curricular approach to exploring a task by integrating more than one school subjects.

● cultivation of a multicultural communication by increasing understanding of culturally mediated communication phenomena.

Communication and exchange among partner schools

Having experienced exceptional cooperation with the Polish colleague in the past, as we had already undertaken another eTwinning project, which was awarded a National and a European quality label, we decided to strike up the band again! Thus, we jointly started meticulously redefining each activity the Greek pupils had already pre-planned as already mentioned. The means of communication was also decided; email messages and skype connections were mostly preferred for exchanging information, for discussing and solving any problems that might arise, for reshaping activities if needed, etc.

At the very beginning the following steps were decided:

a. the use of file archives & image gallery, so that the respective administrators / students could easily and effortlessly register their activities,

b. the management of the project diary,

c. the creation of Voki,

d. the construction of an e-book, which would include all the plays generated,

e. fixed chat sessions for learners.

These decisions were communicated to our partners, who approved them very eagerly. The proposal for chat sessions was the one that delighted all the students involved

without exception. The ‘online classmates’, working in mixed groups belonging to different nationalities, collaborated effectively and functioned as creative co-playwrights. There was a smooth exchange of information and the tasks progressed quite efficiently. Accordingly, for the production of each short play, properly regulated collaboration and well-tempered contribution were of utmost significance. In every single phase, each country was expected to present both a summary of the selected myth and its first scene, whereas the partner countries were challenged to study the myths of their partners with a view to creating their own scene, acting as theatrical co-writers.

As for our proposals regarding the creation of the "Right / Wrong" activity, the initiative of checking all dramatized myths for accuracy and appropriacy, as well as the construction of an e-book comprising all the generated myths, were unanimously accepted and well praised.

Use of technology

In order to enable learners to locate and filter the appropriate information about the Greek myths, they were taught how to adopt a critical attitude towards the abundance of information provided on the internet, method that assisted them in strengthening their reasoning, high order thinking skills.

Furthermore, they created their personal profiles on which they commented quite frequently, they were instructed by the ICT teacher how to handle a series of tools such as, constructing vokis and posting them on the twinspace platform, preparing complex power point presentations, participating in chat sessions with partners, which proved extremely creative, and so on.

In addition, they were given access to the accounts and the secretary of each group undertook the task of uploading the generated theatrical scenes and summaries on the platform, under the supervision of their classmates.

What proved quite entertaining, were their consecutive attempts to create a digital book, as they tried a great deal of educational tools, before they came up with the particular tool of flipsnack.

In conclusion, every single student, getting familiarized with technology and making wise use of it, enjoyed its benefits regarding collaborative learning, and acknowledged its assistance in effectively meeting the pedagogical objectives of the project.



Figure 2: voki constructing platform

Assessment and evaluation

At the start of the project, the participants were provided with a brief pre-questionnaire that would gauge pre-knowledge and give the teacher an idea regarding learners' views on certain issues, closely interwoven with the project's teaching goals and learning objectives. The same questionnaire, named post-questionnaire, was handed out as soon as the project was over. The aim was to discover the extent to which their involvement had affected their original views and how much they had subconsciously used it to their advantage.

More specifically, pre-questionnaire included the following questions:

- I enjoy reading Greek myths.
- I enjoy reading myths and stories of other European countries.
- I enjoy writing summaries in either Greek or English.
- I enjoy devising dialogues based on a story.
- I find writing using the method of process approach really interesting.
- Learning foreign languages is important for me.
- I enjoy participating in e-twinning projects.
- I am interested in finding out about different cultures and people.

Regarding the post-questionnaire, the statements were slightly reformulated. The simple past tense was employed instead of simple present, i.e., *I enjoyed reading Greek myths, or, I found writing using the process approach method really interesting, etc*., as it was meant to be filled in at the end of the project. Another difference was the incorporation of the final question, " *I would like to take part in a similar project in the future"*. As this may be obvious, the response to it was unanimously positive.

The processing of the results demonstrated that the majority of the participants changed their mind concerning the statements 3 and 5. More specifically, in the pre-questionnaire, only eighteen (18) out of thirty (30) pupils answered positively, whilst in the post-questionnaire nine more students, (27 out of 30), admitted that writting a summary following the process approach was both enjoyable and interesting.

While the project was in progress, there was ongoing and consistent informal assessment using a variety of simple, short yet challenging assessment activities, thus providing pupils with critical feedback and stimulating them, in an effort to make learning useful and effective. Such activities were exploration tables at the end of each cycle, peer-quizzes meant for the partners, brief questionnaires, oral interviews between the teacher and the members of each group, worksheets for assessing their own work as well as their collaborators within the teams, etc.

Learning outcomes and impact of the project

Although the project was of small scale and it might be a pitfall to support generalizability, yet the findings highlight issues that appear to have had positive implications for our EFL classroom. More specifically, the implementation of the four-phased task under discussion, in cooperation with European students, and therefore by means of ICT, aimed at and, to a very satisfactory degree, succeeded in promoting students' active participation in the learning process.

All the involved learners, through the interdisciplinary approach, managed to negotiate effectively new intercultural concepts, exploiting real and thus meaningful communication situations that favoured both linguistic and intercultural learning.

Boosting learner autonomy, encouraging creativity, promoting critical thinking and higher- order reasoning skills, constitute another desideratum, which eventually appeared to have been met. Learners did not merely remain passive recipients, expecting the teacher to do most of the work. On the contrary, they did manage to become active, autonomous participants, acknowledging the role their teacher had to serve within the classroom environment; the role of the facilitator, who was there to offer support and advice when needed and to provide the scaffolding skills when necessary. Attaining such autonomy was a persistent and gradual challenge, as students were progressively trained on how to handle the requirements and needs that arose before and while carrying out the tasks.

Regarding advancement of their writing skills and subskills, with the application of process writing, our students learned to focus on the process by which they produced their summaries and dialogues, rather than on reproducing a model text. Having had the chance to draft and redraft, revise, edit and provide and receive feedback before coming up with the final version of their texts, they realized that writing should be treated as a creative act, which requires intervention in the writing process itself.

As for collaborative skills, cooperation within their groups, as well as interaction with the partners, proved to have progressed smoothly and efficiently. To optimize the power of collaboration and enable learners to work towards a common goal, we tried first to build a trustworthy environment. We taught them how to interact, engage and synergize while working towards a common goal. To respect the opinion of the others, to listen and learn to compromise, to communicate their ideas as clearly as possible and to take responsibility for mistakes.

Last but not least, the cross-curricular approach adopted for the completion of the task at hand, moving between the fields of mythology, geography, foreign language, arts and ICT, presented learners with the unique opportunity for a thrilling, inspiring multi-cultural journey.

Judging by the quite successful final products, i.e., the creation of dramatized European myths and their incorporation into a digital book, which exist on both the school website and that of the teacher's in charge, we can argue that apart from the students involved, the project has also helped upgrade the school's profile, since fellow E.F.L teachers seemed interested in both the implementation of a similar project and the utilization / integration of our dramatized myths in their teaching practice.

Recommendations

Teaching is undeniably one of the most difficult and challenging tasks, and as Johnson (2002) eloquently puts it, "there are no wonder techniques or 'killer' instructional formats". Yet, such practices as incorporating cooperative projects in the learning process can make a difference in classroom reality, which was noticeable in our case.

Nevertheless, things would have been a lot more stimulating, engaging, and enjoyable, if a further stage was designed and incorporated, that of performing the dramatized myths. Indeed, if pupils were invited to act out their partners' myths, the project would have been a more complete piece of work. We are convinced of the endeavour's success, as we tried it out a little later, with another project entitled "Folk tales in puppet theatre", in cooperation with primary schools from nine European countries. The results absolutely vindicated our experimentation.

Acknowledgements

The authors would like to thank all learners, teachers, and schools for their active

participation in the implementation of the project. They would also like to acknowledge the contribution of both the mainstream teacher of the Greek Language, for her invaluable help regarding the teaching of the norms of dramatization, and the ICT teacher, for instructing learners how to safely navigate the internet and how to use particular tools.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alavi, M., Wheeler, B.C., Valacich, J.S., (1995) 'Using IT to reengineer business education: An exploratory investigation on collaborative telelearning', in *MIS Quarterly, 19/3*: 293-312.

Bolton, G. (1979) Towards a Theory of Drama in Education, *Longman Group Ltd.*

Campbell, A. P. (2003c) 'Weblogs for use with ESL classes', in *The internet TESL Journal*, IX/2.

Carrier, M. (1997) 'ELT online: the rise of the Internet', in *ELT Journal*, 51/3: 279-309.

Chandler, J. (2003) 'The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing', in *Journal of Second Language Writing, 12:* 267-296.

Chun, D. M., & Plass, J. L. (2000) 'Networked multimedia environments for second acquisition', in Warschauer, M. & Kern, R. (Eds), *Network-based Language Teaching: and Practice* (pp.151-170). Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2006) '*Language and the Internet'*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dieu, B. (2004) 'Blogs for Language Learning', in *TESOL Essential Teacher, 1/4*: 26-30.

Galvin C., Gilleran A., Hogenbirk P., Hunya M., Selinger M., Zeidler B. (2006), 'Pedagogical Advisory Group: 'Reflections on etwinning, pedagogical issues in etwinning ' www.e-twinning.net

Jacobs , M. G. & Ball, J. (1996) ‘An investigation of the structure of group activities in ELT coursebooks’, in *ELT Journal, 50/2*: 99-106.

Johnson, J. (2002) ‘Reflections on Teaching a Large Enrollment Course Using a Hybrid Format’, *in Teaching with Technology Today 8/6.*

Piccoli, G., Ahmad, R. & Ives, B. (2001) 'Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training', in *MIS Quarterly, 25/4*: 401-426.

Raimes, A. (1985) 'What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing'.*TESOL Quarterly*, 19/2: *229-258.*

Warshauer, M., & Kern, R. (Eds.) (2000) *'Network-based language teaching: Concepts and practice'*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wu , D., Bieber, M., Hiltz, S. R. & Han, H. (2004) 'Constructive learning with participatory examinations', in *Proccedings of the 37th Hawaii International conference on System Sciences*.

Παραγωγή προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού τεχνολογίας στα Etwinning projects. Μια μελέτη περίπτωσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Σκαρβελάκης Βασίλειος, Π.Ε.81, M.Sc, MBA, C. MedL, Υπ. Διδάκτορας.
Κατεργιαννάκης Εμμανουήλ Π.Ε.03, MspEd, MedL

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει ένα eTwinning έργο που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023-2024, με στόχο την ανανέωση της διδασκαλίας της ενότητας "Δημιουργία Τεχνικών Σχεδίων" στο μάθημα της Τεχνολογίας και την παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα αυτό. Το έργο επιδιώκει να προσφέρει μια σύγχρονη προσέγγιση στη διδασκαλία, αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα και καινοτόμες μεθόδους για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών. Στο πρώτο μέρος της έρευνας, παρουσιάζεται η περίπτωση του έργου, με ανάλυση των σκοπών και στόχων του, καθώς και μια θεωρητική προσέγγιση σε διάφορα θέματα που σχετίζονται με τη διαδικασία του έργου. Στο δεύτερο μέρος, εξετάζονται οι μέθοδοι και η διαδικασία υλοποίησης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, ακολουθούμενη από ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος, παρουσιάζονται σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τη διαδικασία, την ανάλυση των αποτελεσμάτων, καθώς και τις προοπτικές για την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τα σχολικά βιβλία στον τομέα της Τεχνολογίας και των τεχνικών μαθημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: eTwinning, Τεχνολογία,Δημιουργία Τεχνικών Σχεδίων,Εκπαιδευτικό Υλικό,Ψηφιακός Γραμματισμός

Abstract

This study examines an eTwinning project implemented during the 2023-2024 school year, aiming to renew the teaching of the "Technical Drawing" unit in the Technology course and to develop new educational material for this subject. The project seeks to offer a modern approach to teaching by utilizing digital tools and innovative methods to enhance students' digital literacy. The first part of the study presents the case of the project, providing an analysis of its aims and objectives, as well as a theoretical approach to various issues related to the project's implementation process. The second part examines the methods and the implementation process, both at a theoretical and practical level, followed by an analysis of the results. The third and final part presents key conclusions regarding the process, the analysis of the results, and the prospects for broader educational policy related to school textbooks in the field of Technology and technical subjects.

Key-words: eTwinning,Technology,Creation of Technical drawings,Educational material,Digital Literacy

1. Εισαγωγή

• Σύντομη Περιγραφή του Πρότζεκτ

Το παρόν έργο εντάσσεται στο πλαίσιο των eTwinning προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, τα οποία χρηματοδοτούνται μέσω του ΕΣΠΑ και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά διεξάγονται διαδικτυακά και περιλαμβάνουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές, καθώς και τη διαδικτυακή διασύνδεση μεταξύ σχολείων. Έχουν σημαντική επίδραση ιδιαίτερα στα σχολεία της επαρχίας, όπου η πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους είναι περιορισμένη, συμβάλλοντας στην εξάλειψη του ψηφιακού αναλφαβητισμού. Τα eTwinning προγράμματα αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού, ιδίως για μαθητές μικρότερης ηλικίας, οι οποίοι συχνά δεν διαθέτουν την αυτονομία ή την πρόσβαση σε περιβάλλοντα που μπορούν να ικανοποιήσουν την επιστημονική τους περιέργεια.

Στην παρούσα περίπτωση, το έργο διεξήχθη σε τάξη της Α' Γυμνασίου σε σχολείο της επαρχίας της Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου, σε συνεργασία με σχολείο της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής.

• Σκοπός και Στόχοι του Έργου

Το παρόν έργο ξεκίνησε από μια πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών- ερευνητών, με την προοπτική να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική και ερευνητική τους εμπειρία μέσω της συμμετοχής σε έργα eTwinning που υποστηρίζονται από την ελληνική επιτροπή eTwinning του Υπουργείου Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ανάγκη για ανανέωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στο μάθημα της τεχνολογίας, καθώς το υπάρχον βιβλίο της τεχνολογίας, το οποίο δημιουργήθηκε πριν από τη γέννηση των σημερινών μαθητών, δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης γενιάς.

Μετά από συζητήσεις και συναντήσεις, αποφασίστηκε να διεξαχθεί έρευνα μεταξύ των μαθητών για την ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού στο μάθημα της τεχνολογίας. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη βελτίωση του περιεχομένου του βιβλίου, το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες και τεχνολογικές δεξιότητες των μαθητών. Οι μαθητές αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό αυτή τη νέα πρόκληση και, όταν τους προτάθηκε η συμμετοχή στο έργο, ανταποκρίθηκαν θετικά, προσκομίζοντας άμεσα τα απαραίτητα έντυπα συγκατάθεσης υπογεγραμμένα από τους γονείς ή κηδεμόνες τους.

Η ενότητα που τελικά επιλέχθηκε για ανανέωση με σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις ήταν αυτή της "Δημιουργίας τεχνικών σχεδίων". Η επιλογή αυτή βασίστηκε στην εμπειρία των εκπαιδευτικών και στις παρατηρήσεις που είχαν γίνει τα προηγούμενα χρόνια σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας. Η συγκεκριμένη ενότητα θεωρείται συχνά δύσκολη, καθώς

περιλαμβάνει προαπαιτούμενα που αφορούν την εικαστική αγωγή, η οποία είτε διδάσκεται από μη εξειδικευμένο προσωπικό, είτε δεν παρέχεται καθόλου σε ορισμένα σχολεία της επαρχίας.

Η προσέγγιση αυτή στόχευε στη δημιουργία ενός πιο προσβάσιμου και σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα ήταν περισσότερο συμβατό με τις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών, προωθώντας τη συμμετοχική μάθηση και την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

• Σημασία της δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες

◦ Ανάπτυξη θετικής στάσης προς την τεχνολογία

Η ανάπτυξη θετικής στάσης προς την τεχνολογία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή ενσωμάτωσή της στη διαδικασία της μάθησης και της καθημερινής ζωής. Η στάση των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνολογία επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη γενικότερη υιοθέτηση νέων τεχνολογιών (Teo, 2009).

• Εξοικείωση με τη χρήση και εύρεση πόρων για εκπαιδευτικές ανάγκες

Η εξοικείωση με τη χρήση και εύρεση πόρων για εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική διδασκαλία και την επιτυχή μάθηση.

Η εξοικείωση με την ευρεία γκάμα εκπαιδευτικών πόρων, από παραδοσιακά βιβλία μέχρι ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες μάθησης, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους στρατηγικές στις ποικιλόμορφες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους (Mishra & Koehler, 2006). Η ικανότητα να επιλέγουν κατάλληλους πόρους που ανταγωνίζονται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού και ενσυνείδητου μαθησιακού περιβάλλοντος (Garrison & Vaughan, 2008).

Η διαδικασία εύρεσης εκπαιδευτικών πόρων απαιτεί ικανότητα στην αξιολόγηση της ποιότητας και της καταλληλότητας των διαθέσιμων υλικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να κρίνουν την ακαδημαϊκή εγκυρότητα, τη σχετικότητα και την εφαρμοσιμότητα των πόρων προτού τους ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους (Mishra & Koehler, 2006). Η αξιολόγηση των πόρων περιλαμβάνει την αναγνώριση των στόχων μάθησης που υποστηρίζονται, την ποιότητα του περιεχομένου και την ευχρηστία των εργαλείων (Schmidt et al., 2009).

• Χρήση του διαδικτύου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

Η χρήση του διαδικτύου έχει αναδείξει νέες διαστάσεις στην κοινωνικοπολιτισμική ζωή, επηρεάζοντας ποικιλία τομέων, από την εκπαίδευση και την κοινωνική

αλληλεπίδραση μέχρι τις πολιτισμικές πρακτικές και τις κοινωνικές κινήσεις. Το διαδίκτυο, ως εργαλείο και πλατφόρμα, έχει μεταμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, δημιουργούν και καταναλώνουν πολιτισμικό περιεχόμενο (Castells, 2001). Η κατανόηση της χρήσης του διαδικτύου εντός του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου απαιτεί ανάλυση των επιπτώσεων της ψηφιακής τεχνολογίας στις κοινωνικές δομές και τις πολιτισμικές διαδικασίες (Rheingold, 2012).

Το διαδίκτυο έχει επαναστατήσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν κοινωνικά, διευκολύνοντας την επικοινωνία και τη δικτύωση σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook, το Twitter και το Instagram έχουν επηρεάσει τις κοινωνικές σχέσεις και τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, παρέχοντας στους χρήστες τη δυνατότητα να συνδέονται με άλλους, να μοιράζονται εμπειρίες και να δημιουργούν κοινότητες γύρω από κοινά ενδιαφέροντα και αξίες (boyd & Ellison, 2007). Αυτές οι πλατφόρμες έχουν ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και δημιουργούν νέες προκλήσεις όπως η ιδιωτ

Το διαδίκτυο έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στη διοργάνωση και διάδοση κοινωνικών κινημάτων και πολιτικών διαμαρτυριών. Κινήματα όπως το Arab Spring και το Black Lives Matter έχουν χρησιμοποιήσει το διαδίκτυο για να οργανώσουν διαμαρτυρίες, να διαδώσουν πληροφορίες και να κινητοποιήσουν υποστήριξη (Tufekci, 2017). Οι ψηφιακές πλατφόρμες παρέχουν εργαλεία για την οργάνωση κοινωνικών κινήσεων, την κινητοποίηση των πολιτών και τη δημιουργία συνθηκών για δημόσια διαβούλευση και συμμετοχή (Castells, 2012). Ωστόσο, η εξάρτηση από τα ψηφιακά μέσα μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα όπως η διάδοση ψευδών πληροφοριών και η συντριβή της δημοκρατικής διαβούλευσης (Morozov, 2011).

• Εξάλειψη του ψηφιακού αναλφαβητισμού σε μαθητές γυμνασίου

Ο ψηφιακός αναλφαβητισμός, δηλαδή η έλλειψη ικανοτήτων χρήσης και κατανόησης των ψηφιακών τεχνολογιών, αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην εκπαίδευση και τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα για μαθητές γυμνασίου, η εξάλειψη του ψηφιακού αναλφαβητισμού μέσω διαδικτυακών πρότζεκτ είναι ουσιαστική για την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να αξιοποιήσουν πλήρως τις τεχνολογίες και να προετοιμαστούν για τις μελλοντικές προκλήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας (Hernandez et al., 2020).

Η εξάλειψη του ψηφιακού αναλφαβητισμού, γενικά,είναι κρίσιμη για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Η ικανότητα να χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες με αποτελεσματικότητα και κριτική σκέψη ενισχύει την πρόσβασή τους σε πληροφορίες, τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και τη δημιουργικότητά τους (Bauer & Kenton, 2005).Ο ψηφιακός γραμματισμός, περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αναζήτηση και η αξιολόγηση πληροφοριών, η χρήση εργαλείων για την παραγωγή περιεχομένου, και η κατανόηση της ψηφιακής ασφάλειας και των διαδικτυακών συμπεριφορών (Jenkins et al., 2009).

Τα διαδικτυακά πρότζεκτ μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Μέσω αυτών των πρότζεκτ, οι μαθητές γυμνασίου έχουν την ευκαιρία να εργαστούν σε συνεργατικά έργα που απαιτούν τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογιών. Αυτή η πρακτική προσέγγιση τους επιτρέπει να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις, προάγοντας την ενεργό μάθηση και την εφαρμογή των ψηφιακών δεξιοτήτων τους (Koh & Hill, 2009).

Για την επιτυχή εφαρμογή διαδικτυακών πρότζεκτ, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη ορισμένοι παράγοντες. Καταρχάς, η κατάλληλη επιλογή εργαλείων και πλατφορμών που ανταγωνίζονται τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών είναι κρίσιμη (Mishra & Koehler, 2006). Η ενσωμάτωσή τους σε διδακτικές στρατηγικές που προάγουν την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία και την απόκτηση δεξιοτήτων (Puentedura, 2014). Επιπλέον, η παροχή καθοδήγησης και ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτικούς είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και την αποδοτική αξιοποίηση των τεχνολογιών (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

- Θεωρητικό Πλαίσιο

• Ειδική Αγωγή και Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Η ειδική αγωγή έχει γνωρίσει σημαντική πρόοδο τις τελευταίες δεκαετίες, με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των ιδιαιτεροτήτων τους. Η εκπαιδευτική τεχνολογία διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία, προσφέροντας νέες δυνατότητες και εργαλεία για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες (Smith, 2020).

Η τεχνολογία στην εκπαίδευση λειτουργεί ως μια γέφυρα που ενώνει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας με σύγχρονες καινοτομίες, επιτρέποντας την εξατομίκευση της μάθησης. Για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως είναι τα λογισμικά υποστηρικτικής τεχνολογίας και οι διαδραστικοί πίνακες, επιτρέπει την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ατομικές τους ανάγκες (Johnson & Hegarty, 2021).

Έρευνες δείχνουν ότι η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να βελτιώσει την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διευκολύνει την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών. Για παράδειγμα, η χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών που προσαρμόζουν το περιεχόμενο ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να προοδεύσουν με το δικό τους ρυθμό (Blackhurst, 2022).

Η επιτυχής ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην ειδική αγωγή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

• Βασικές αρχές της ειδικής αγωγής

Η ειδική αγωγή αποτελεί ένα κρίσιμο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αποσκοπεί στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών ή δυσκολιών τους. Οι μαθητές ηλικίας 12-14 ετών διανύουν μια ιδιαίτερη αναπτυξιακή περίοδο, κατά την οποία οι ανάγκες τους είναι πολυδιάστατες, περιλαμβάνοντας τόσο ακαδημαϊκές όσο και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους (Tomlinson, 2017). Για να επιτευχθεί η βέλτιστη εκπαιδευτική υποστήριξη σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν ορισμένες βασικές αρχές της ειδικής αγωγής.

Μία από τις θεμελιώδεις αρχές της ειδικής αγωγής είναι η εξατομικευμένη προσέγγιση, η οποία απαιτεί την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Η πολυαισθητηριακή μάθηση είναι άλλη μια βασική αρχή της ειδικής αγωγής, ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές 12-14 ετών, καθώς ενισχύει την κατανόηση και τη μνήμη μέσα από την ταυτόχρονη χρήση πολλών αισθήσεων (Scott, 2019).

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL-Universal design for learning) προωθεί τη δημιουργία ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ειδικές ανάγκες (Meyer et al., 2014).

Η υποστηρικτική τεχνολογία παίζει έναν κεντρικό ρόλο στην ειδική αγωγή για μαθητές ηλικίας 12-14 ετών. Η χρήση εργαλείων, όπως λογισμικά ανάγνωσης κειμένου, διαδραστικές εφαρμογές και άλλες ψηφιακές πλατφόρμες, μπορεί να διευκολύνει την πρόσβαση στη μάθηση και να προωθήσει την αυτονομία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Bryant, Bryant, & Smith, 2019).

Η συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί επίσης κεντρική αρχή της ειδικής αγωγής. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ενισχύει την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Hornby, 2011).

Η Θετική Συμπεριφορική Υποστήριξη είναι μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και στην αποτροπή των αρνητικών, μέσω της χρήσης θετικών ενισχυτών, όπως επιβραβεύσεις και ενθάρρυνση (Sugai & Horner, 2020).

Η ενσωμάτωση και η κοινωνική συμπερίληψη αποτελούν βασικές αρχές της ειδικής αγωγής, επιδιώκοντας να προάγουν την πλήρη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου (Ainscow & Miles, 2019).

• Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικές Ανάγκες

Οι μαθησιακές δυσκολίες και οι ειδικές ανάγκες αποτελούν ένα κρίσιμο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής, καθώς επηρεάζουν ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού παγκοσμίως. Η κατανόηση και η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση που να συνδυάζει τη γνώση από τη ψυχολογία, την παιδαγωγική και τη νευροεπιστήμη (Mitchell, 2018).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται,σε ένα σύνολο διαταραχών που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να μάθει και να χρησιμοποιεί δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά και η ομιλία. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει διαταραχές όπως η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσπραξία,και οι διαταραχές επεξεργασίας ακουστικών ή οπτικών πληροφοριών (Lerner & Johns, 2015).

• Κατηγορίες και χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών (ΔΔ, ΔΑ, ΔΕΠ, Αυτισμός κ.ά.)

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα ευρύ φάσμα διαταραχών που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να κατακτήσει και να χρησιμοποιήσει ακαδημαϊκές, γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, και είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι διακριτές τους κατηγορίες και τα χαρακτηριστικά τους ώστε να σχεδιαστούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Kirk et al., 2015).

• Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει κυρίως την ανάγνωση, την αναγνώριση λέξεων, την ορθογραφία και την ικανότητα αποκωδικοποίησης. Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να επεξεργαστούν τη φωνολογική δομή της γλώσσας, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα με την ακρίβεια και την ευχέρεια στην ανάγνωση (Shaywitz, 2003). Επιπλέον, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού κειμένου, ακόμα και όταν κατανοούν καλά την προφορική γλώσσα (Snowling & Hulme, 2012).

• Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την κατανόηση και την επεξεργασία μαθηματικών εννοιών και λειτουργιών. Οι μαθητές με δυσαριθμησία αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη βασική αριθμητική, όπως η πρόσθεση, η αφαίρεση, ο πολλαπλασιασμός και η διαίρεση (Geary, 2011). Συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια των αριθμών και να πραγματοποιήσουν αριθμητικούς υπολογισμούς, ακόμα και όταν η νοητική τους ικανότητα είναι φυσιολογική (Butterworth et al., 2011).

• Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

Η ΔΕΠΥ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από προβλήματα προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας. Τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ συχνά εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και μπορεί να συνεχίσουν έως την ενήλικη ζωή (Barkley, 2014). Οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορεί να δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν σε μια εργασία, να οργανώσουν τις σκέψεις και τις πράξεις τους, να παραμείνουν ήρεμοι και να περιμένουν τη σειρά τους (DuPaul & Stoner, 2014).

Η ΔΕΠΥ έχει τρεις κύριους υποτύπους: ο απρόσεκτος τύπος, ο υπερκινητικός/παρορμητικός τύπος και ο μικτός τύπος (American Psychiatric Association, 2013).

• Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) περιλαμβάνουν μια σειρά από νευροαναπτυξιακές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά. Οι μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων, στην έκφραση συναισθημάτων και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Lord et al., 2018).

• Δυσγραφία

Η δυσγραφία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την ικανότητα γραφής και αναφέρεται στην κακή χειρονομική δεξιότητα, την κακή ορθογραφία και την κακή οργάνωση των σκέψεων στο γραπτό λόγο (Berninger & Richards, 2010).

• Διαταραχές Επικοινωνίας

Οι διαταραχές επικοινωνίας περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή της προφορικής ή γραπτής γλώσσας. Οι διαταραχές αυτές μπορούν να επηρεάσουν την άρθρωση, την έκφραση, την κατανόηση, και τη χρήση της γλώσσας (Paul & Norbury, 2012).

• Μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες

Οι μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητές ηλικίας 12-14 ετών μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την αυτοεκτίμησή τους. Αυτοί οι μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση, τη γραφή ή τα μαθηματικά, τα οποία παραμένουν αδιάγνωστα λόγω της ελλιπούς κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς ή των περιορισμένων πόρων για την αξιολόγηση (Lyon et al., 2003). Η έλλειψη διάγνωσης μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα κινήτρου και αυξημένο άγχος, καθώς οι μαθητές αγωνίζονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη (Gargiulo, 2012).

• Προκλήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η κοινωνική ανάπτυξη είναι εξαιρετικά σημαντική για αυτή την ηλικιακή ομάδα, καθώς οι έφηβοι με ειδικές ανάγκες συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Gresham, 2018). Οι μαθητές μπορεί να έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που επηρεάζει τις σχέσεις τους με συνομηλίκους και τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες. Η ενσωμάτωση κοινωνικών δεξιοτήτων στην καθημερινή διδασκαλία και η χρήση κοινωνικών προγραμμάτων παρέμβασης μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους ικανοτήτων (Odom, 2021).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η ανάπτυξη μιας σύγχρονης διδακτικής προσέγγισης για το μάθημα της τεχνολογίας, σε αντίθεση με το υπάρχον υλικό του βιβλίου της πρώτης γυμνασίου, το οποίο θεωρείται ξεπερασμένο και πιθανώς αναποτελεσματικό για μαθητές που έχουν αυξημένη έκθεση στην τεχνολογία.

Αρχικά, η μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών, εστιάζοντας στα χόμπι τους και στον τρόπο που περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους. Αυτή η ανάλυση είχε ως στόχο τη δημιουργία μιας ανανεωμένης διδακτικής προσέγγισης που θα ενσωμάτωνε τα ενδιαφέροντα των μαθητών και θα καθιστούσε τη διδασκαλία του μαθήματος πιο ελκυστική και αποτελεσματική.

Στη συνέχεια, εφαρμόσαμε τις νέες διδακτικές μεθόδους στην τάξη και, μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης και της μεθόδου δοκιμής-λάθους, επεξεργαστήκαμε μια διδακτική προσέγγιση που θα ήταν φιλική για τους μαθητές και εκπαιδευτικά αποδοτική.

Για την αξιολόγηση της νέας διαδικασίας, αρχικά προγραμματίσαμε τη δημιουργία ενός τεστ για τη συλλογή απόψεων των μαθητών σχετικά με την φιλικότητα των νέων μεθόδων, καθώς και την καταγραφή των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν τη διαδικασία.

Καθώς προχωρήσαμε στη μελέτη, και αφού εμβαθύναμε στις διαδικασίες και στα έργα eTwinning, αποφασίσαμε να επικεντρωθούμε στα παραδοτέα που απαιτεί η ελληνική επιτροπή για τα eTwinning έργα. Παρόλο που αρχικά δεν προγραμματίσαμε την υποβολή αίτησης για ετικέτα ποιότητας, η προσέγγισή μας παρέμεινε αναγνωριστική της διαδικασίας eTwinning.

Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση άλλων παραδοτέων που υλοποιήθηκαν σε ευρωπαϊκά eTwinning έργα, καταλήξαμε στη δημιουργία ενός μίνι περιοδικού τάξης, που παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας για μαθητές με εμφανείς και λιγότερο

εμφανείς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και ενός ημερολογίου με τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, η πρότασή μας περιλάμβανε μια μικρής διάρκειας παρέμβαση οκτώ εβδομάδων. Ωστόσο, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες για περισσότερη χρόνο και προσαρμογές λόγω της χρήσης μεθόδου δοκιμής-λάθους και ανατροφοδότησης, επεκτείναμε τη διάρκεια της παρέμβασης.

Η διαδικασία αναπτύχθηκε ως εξής:

Εβδομάδα 1-2: Κατανόηση Αναγκών

Εβδομάδα 3-4: Σχεδιασμός Περιεχομένου (καθορισμός θεμάτων,διαμόρφωση υλικού)

Εβδομάδα 5-6: Δημιουργία Υλικού

Εβδομάδα 7: Αξιολόγηση Αποτελεσμάτων

Εβδομάδα 8: Τελικές Προσαρμογές

Επιπρόσθετη Εβδομάδα: Παραγωγή περιοδικού τάξης.

• Συμβολή Ειδικών

Η διαδικασία δημιουργίας ενός eTwinning project συνοδεύεται από την εκπαίδευση που παρέχει ο οργανισμός στους διοργανωτές, τους διαχειριστές και τους πολλαπλασιαστές των προγραμμάτων, μέσω διαλέξεων και εκπαιδευτικών σεμιναρίων από τους πρεσβευτές της eTwinning.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου project, η συμβολή ειδικών ήταν καθοριστική. Εκτός από τους δύο εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν την κύρια ευθύνη υλοποίησης του προγράμματος, υπήρξε σημαντική υποστήριξη και βοήθεια από την πρέσβειρα της eTwinning στο Ηράκλειο, κ. Κ. Κυριακίδου, καθώς και από τον σχολικό διευθυντή, κ. Μ. Σταυρακάκη. Και οι δύο αναγνώρισαν την αξία και την προσπάθεια που επενδύθηκε σε αυτό το έργο και παρείχαν ουσιαστική καθοδήγηση και ενθάρρυνση, συμβάλλοντας έτσι στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

- Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού ξεκίνησε με την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών. Η αρχική ιδέα ήταν να σχεδιαστεί μία ενότητα που θα συνδέεται στενά με τα ενδιαφέροντα και τα χόμπι των μαθητών. Ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τα χόμπι τους σε ένα φύλλο χαρτί. Από την ανάλυση αυτών των δεδομένων, προέκυψε

ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές είχαν ως κύριο χόμπι τη χρήση του κινητού τηλεφώνου τους, είτε για παιχνίδια, είτε για δημιουργία βίντεο, είτε για άλλες συναφείς δραστηριότητες. Βάσει αυτών των πληροφοριών, αποφασίστηκε να ενσωματωθεί αυτή η τεχνολογία στη διδασκαλία.

Η ενότητα της "Δημιουργίας τεχνικών σχεδίων", λοιπόν, περιλαμβάνει τη διδασκαλία τριών τύπων σχεδίων - της πρόσοψης, της κάτοψης, και της πλάγιας όψης - σύμφωνα με το σχετικό υλικό του βιβλίου και τις οδηγίες του παραρτήματός του. Στόχος είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης και σχεδίασης, χωρικής αντίληψης, καθώς και μαθηματικού και ψηφιακού γραμματισμού. Μετά τη διδασκαλία της κάτοψης και της πρόσοψης με τον παραδοσιακό τρόπο, στην περίπτωση του έργου,αποφασίστηκε η διδασκαλία της πλάγιας όψης να γίνει με τη χρήση της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα αποφασίστηκε να γίνει,μέσω της κάμερας του κινητού τηλεφώνου, με στόχο την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων γραμματισμού, όπως περιγράφονται από τον Τζιμογιάννη (2015).

Οι μαθητές κλήθηκαν να φωτογραφίσουν την πλάγια όψη ενός αυτοκινήτου και να στείλουν τη φωτογραφία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στον εκπαιδευτικό, με στόχο την ενίσχυση της δεξιότητας τους στη χρήση ψηφιακών μέσων. Ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν άμεσα και με ευκολία στην πρόκληση αυτή. Όπως προέκυψε από προφορική συζήτηση, η δραστηριότητα αυτή ήταν πιο εύκολη από τη γραπτή χάραξη σχεδίων, η οποία φαινόταν πιο περίπλοκη στους μαθητές. Ορισμένοι μαθητές αντιλήφθηκαν αμέσως τη σωστή γωνία λήψης, ενώ άλλοι έκαναν λάθος και τράβηξαν φωτογραφίες από διαφορετικές γωνίες. Με τη μέθοδο της δοκιμής-λάθους και την ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές πέτυχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα χωρίς απογοήτευση, όπως συχνά συμβαίνει με τις παραδοσιακές μεθόδους σχεδίασης.

Η διαδικασία αυτή υπήρξε διδακτική και για τους εκπαιδευτικούς, εμπλουτίζοντας την εμπειρία τους και βελτιώνοντας την κατανόηση τους σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών αυτής της ηλικίας και γενιάς, οι οποίοι έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες από αυτές των εκπαιδευτικών στην ίδια ηλικία. Λόγω της επιτυχούς ανταπόκρισης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να αναπτύξουν περαιτέρω τις ψηφιακές δεξιότητες γραμματισμού τους, δημιουργώντας ένα ψηφιακό περιοδικό τάξης. Το περιοδικό αυτό περιείχε μία σελίδα αφιερωμένη σε κάθε μαθητή, με φωτογραφίες της πλάγιας όψης και της πρόσοψης του αυτοκινήτου που επέλεξε και ένα μικρό συνοδευτικό κείμενο που εξηγούσε την επιλογή του αυτοκινήτου.

Παρά τις προκλήσεις της χρονικής περιόδου, που ήταν λίγο πριν από τις σχολικές εξετάσεις, ένα ικανοποιητικό ποσοστό μαθητών ανταποκρίθηκε. Για τους μαθητές που συμμετείχαν στην αρχική διαδικασία, η αξιολόγηση ενσωματώθηκε στον βαθμό τους, καθώς αποτελούσε μέρος του ελληνικού προγράμματος σπουδών. Όσοι ανταποκρίθηκαν και στη δεύτερη διαδικασία, της δημιουργίας συνεργατικού εγγράφου

στα έγγραφα της Google, έλαβαν τιμητικό πιστοποιητικό στα πρότυπα άλλων έργων eTwinning.

Η συνεργασία μεταξύ των σχολείων ενισχύθηκε μέσω της επιλογής της καλύτερης σελίδας από μαθητές των συνεργαζόμενων σχολείων (δηλαδή μαθητών της Αθήνας για τις εργασίες του Ηρακλείου και αντίστροφα), με την απονομή τιμητικής κονκάρδας, σύμφωνα, πάντα, με τα πρότυπα των έργων *eTwinning*. Επιπλέον, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν από διάφορα μοντέλα αυτοκινήτων και κείμενα, καταλήγοντας σε απλά καθημερινά αυτοκίνητα αντί για αγωνιστικά ή SUV. Μία μαθήτρια ανέφερε ότι τα εποπτικά μέσα τη βοήθησαν να κατανοήσει καλύτερα το μάθημα και ότι ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα λόγω της δυσλεξίας της.

3. Συμπεράσματα και συζήτηση

Η νέα μέθοδος διδασκαλίας, σε σύγκριση με την παραδοσιακή προσέγγιση που περιγράφεται στο εγχειρίδιο, προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα για τους μαθητές. Καταρχάς, είναι πιο προσιτή, καθώς απαιτεί μόνο την ικανότητα χειρισμού ενός κινητού τηλεφώνου για τη λήψη φωτογραφιών, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μέθοδο που απαιτεί εκτεταμένο χρόνο και προϋπάρχουσες γνώσεις τεχνικού σχεδίου.

Επιπλέον, όπως προέκυψε από την ανάλυση των αναγκών των μαθητών, η χρήση του κινητού τηλεφώνου είναι σαφώς πιο ευχάριστη, καθώς ταιριάζει περισσότερο με τα χόμπι τους. Η νέα μέθοδος δεν απαιτεί ειδικό εξοπλισμό, όπως είναι τα ειδικά τετράδια, στυλό, μολύβια και μαρκαδόροι, που είναι απαραίτητα για την παραδοσιακή προσέγγιση, γεγονός που την καθιστά πιο προσβάσιμη και πρακτική για την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτό τεκμηριώνεται και από τον αριθμό και την ταχύτητα με την οποία οι μαθητές παρέδωσαν τις εργασίες τους: δέκα μαθητές ολοκλήρωσαν την εργασία χρησιμοποιώντας την παραδοσιακή μέθοδο, ενώ δεκατέσσερις μαθητές ολοκλήρωσαν την εργασία με τη νέα μέθοδο. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα και το γεγονός ότι το βιβλίο της Α' Γυμνασίου λειτουργεί ως αυτόνομο εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η παραπάνω μέθοδος μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη διαδικασία κατανόησης και αντίληψης των τεχνικών σχεδίων από μαθητές της πρώτης Γυμνασίου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, πλέον, τα τεχνικά σχέδια σε επαγγελματικό επίπεδο υλοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά με τη χρήση υπολογιστών και λογισμικών CAD, απαιτώντας περισσότερο ψηφιακές, παρά χειρονακτικές δεξιότητες, όπως συνέβαινε στο παρελθόν.

Επιπλέον, η χρήση του κινητού τηλεφώνου ως διδακτικό εργαλείο, αποδεικνύεται πιο αποδοτική και σύγχρονη μέθοδος, όχι μόνο τεχνολογικά, αλλά και σε ό,τι αφορά τους ρυθμούς και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η εφαρμογή πιο αποδοτικών πρακτικών μπορεί να συμβάλει στη μείωση του άγχους και της εξουθένωσης των μαθητών, όπως συμβαίνει και σε άλλες επαγγελματικές περιπτώσεις.

Η διαδικασία επιλογής των σελίδων από τους μαθητές των άλλων σχολείων επίσης παρουσίασε ενδιαφέροντα ευρήματα. Μαθητές με διαφορετικές προσλαμβάνουσες επέλεξαν σελίδες που ήταν λιγότερο σωστές τεχνικά, αλλά πιο κοντά στην κουλτούρα της πόλης τους, σε αντίθεση με άλλες σελίδες που ήταν πιο ορθές τεχνικά αλλά αντανακλούσαν περισσότερο την κουλτούρα της επαρχίας. Αυτό το εύρημα εκπλήρωσε τους εκπαιδευτικούς και υποδεικνύει τη σημασία των πολιτισμικών πλαισίων στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να ήταν ακόμα πιο βελτιωμένα, τόσο σε ότι αφορά την παράδοση των εργασιών όσο και την ποιότητά τους, εάν δεν συνέπιπταν με την περίοδο των εξετάσεων και την αυξημένη εξουθένωση των μαθητών λόγω του σχολικού και εξωσχολικού φόρτου κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την ανανέωση των διδακτικών μεθόδων στα τεχνολογικά μαθήματα του Γυμνασίου και του Λυκείου. Για πολλά χρόνια, το περιεχόμενο διδασκαλίας παρέμενε στάσιμο, ενώ οι εξελίξεις στην τεχνολογία, την επιστήμη και τις διδακτικές μεθόδους είναι ραγδαίες, από τα μεγάλα δεδομένα (big data) μέχρι τη μηχανική μάθηση και την τεχνητή νοημοσύνη.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., & Miles, S. (2019). *Inclusive Education and the Issue of Change.* Journal of Education and Change, 11(2), 173-184.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.).

Barkley, R. A. (2014). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Press.

Berninger, V. W., & Richards, T. (2010). *Interdisciplinary frameworks for schools: Best practices for serving all students*. APA.

Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford University Press.

Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Polity Press.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies*. Guilford Press.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). *Technology-Integration Research in Teacher Education: A Critical Review.* Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 225-249.

Gargiulo, R. M. (2012). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality*. Sage Publications.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass.

Geary, D. C. (2011). *Cognitive Predictors of Achievement Growth in Mathematics: A 5-Year Longitudinal Study*. Developmental Psychology, 47(6), 1539-1552.

Gresham, F. M. (2018). *Social Skills Training for Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: Current Issues and Future Directions*. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26(1), 25-32.

Hernandez, D. J., & Williamson, D. (2020). *The Impact of Digital Literacy on Social Inclusion and Civic Engagement*. Educational Technology Research and Development, 68(3), 1055-1076.

Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships.* Springer.

Jenkins, H., et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press.

Jimoyannnis A.(2015).*Digital Literacy and adult learners*. University of Peloponnese.

Johnson, G., & Hegarty, J. (2021). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Pearson.

Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2015). *Educating Exceptional Children*. Cengage Learning.

Koh, J. H. L., & Hill, J. R. (2009). *An Examination of Students' Perceptions of Technology Integration in a Project-Based Learning Environment*. Journal of Research on Technology in Education, 41(4), 389-410.

Lerner, J., & Johns, B. (2015). *Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success*. Cengage Learning.

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). *Autism Spectrum Disorder*. The Lancet, 392(10146), 508-520.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., & Barnes, M. (2003). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. Guilford Press

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge.* Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Mitchell, D. (2018). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies.* Routledge.

Morozov, E. (2011). *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*. PublicAffairs.

Odom, S. L. (2021). *Technology Use in Inclusive Classrooms: Barriers and Opportunities*. Inclusion Journal, 8(3), 155-168.

Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating.* Elsevier Health Sciences.

Puentedura, R. R. (2014). *SAMR and TPCK: Intro to Advanced Topics.* Retrieved from https://hippasus.com/resources

Rheingold, H. (2012). *Net Smart: How to Thrive Online*. MIT Press.

Richards, T., et al. (2017). *The Brain Basis of Dyslexia in Children and Adults.* Frontiers in Human Neuroscience, 11, 155.

Schmidt, D. A., Shih, J. L., & Wang, H. (2009). *The Role of Technology in 21st-Century Education*. Journal of Educational Technology & Society, 12(3), 37-46.

Scott, W. (2019). *Multisensory Approaches to Learning in Special Education*. Special Education Review, 24(3), 97-110.

Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. Knopf.

Smith, R. (2020). *Technology and Inclusion: The Intersection of Special Education and Digital Tools.* Special Education Quarterly, 45(3), 112-129.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). *The Science of Reading: A Handbook.* Wiley-Blackwell.

Sugai, G., & Horner, R. (2020). *Positive Behavioral Interventions and Supports: A Systems Approach to Proactive Schoolwide Discipline.* Journal of Positive Behavior Interventions, 12(1), 3-13.

Teo, T. (2009). *Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers.* Computers & Education, 52(2), 302-312.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ASCD.

Tufekci, Z. (2017). *Twitter and Tear Gas: The Power and Fragility of Networked Protest.* Yale University Press.

Παρουσίαση του έργου eTwinning „Deutsch-eine Hitparade, στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας

Έλενα Αρτοπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, M.Sc.

Περίληψη

Τόσο στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες όσο και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών που εκπονήθηκαν στη χώρα μας το 2011, επισημαίνεται σύμφωνα με τους Χαρτζουλάκη/Χρύσου (2013), η αναγκαιότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε. προκειμένου να προσαρμοστεί το σύγχρονο σχολείο στις απαιτήσεις της σημερινής ψηφιακής εποχής. Επιπλέον, αναφέρεται ως ενδεικτικό παράδειγμα δημιουργικής χρήσης και ενσωμάτωσης των σύγχρονων τεχνολογιών, η εφαρμογή συνεργατικών προγραμμάτων μάθησης ανάμεσα σε διασχολικές, ευρωπαϊκές τάξεις μέσω της πλατφόρμας eTwinning. Λαμβάνοντας υπόψη τις συστάσεις αυτές, παρουσιάζονται ακολούθως τρόποι αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του βραβευμένου με Εθνική και Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας έργου eTwinning *„Deutsch- eine Hitparade“*. Οι δραστηριότητες του έργου στόχευαν, μεταξύ άλλων, στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών, γλωσσικών και ψηφιακών τους δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια της συνεργατικής και της βιωματικής μάθησης, και της κριτικής σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά: eTwinning, διασχολικά προγράμματα, συνεργατική μάθηση, Τ.Π.Ε.

Abstract

Presentation of the eTwinning project "Deutsch-eine Hitparade" in the German as a Foreign Language class

Elena Artopoulou, German as a Foreign Language Teacher, M.Sc.

According to Hartzoulakis/Chryssou (2013), both the Common Curriculum for Foreign Languages and the Foreign Language Teacher’s Guide, developed in our country in 2011, emphasize the importance of using I.C.T. in order to help modern schools meet the demands of today’s digital age. Furthermore, the implementation of collaborative learning projects between interschool, European classes through the eTwinning platform is mentioned as an indicative example of creative use and integration of modern technologies in the classroom. Considering these recommendations, this article presents ways of utilizing I.C.T. in teaching German as a Foreign Language during the implementation of the activities in the eTwinning project *“Deutsch- eine Hitparade”,* which has received both the National and European Quality Label. The project activities aimed, among other things, to actively engage students in the learning process, enhance their communicative, language, and digital skills, foster collaborative and experiential learning, and promote critical thinking.

Keywords: eTwinning, inter-school projects, collaborative learning, I.C.T.

Εισαγωγή

Στη ραγδαία εξελισσόμενη και άκρως διασυνδεδεμένη ψηφιακή εποχή που διανύουμε, θα πρέπει, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, κάθε άτομο να διαθέτει πλέον ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τις οποίες θα πρέπει να αναπτύσσει συνεχώς. Στην Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2018) σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, δίδεται επιπλέον βαρύτητα στη *Γλωσσική ικανότητα,* η οποία ορίζεται ως η κατάλληλη και αποτελεσματική ικανότητα χρήσης διαφορετικών γλωσσών με σκοπό την επικοινωνία.

Πρόσφατες έρευνες του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2018) καταδεικνύουν, ωστόσο, ένα εν γένει χαμηλό επίπεδο επάρκειας των μαθητών/τριών ως προς την απόκτηση γλωσσικών ικανοτήτων στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για την αντιμετώπιση αυτών των ελλείψεων, συστήνεται, ανάμεσα σε άλλα η χρήση μιας ποικιλίας προσεγγίσεων και περιβαλλόντων μάθησης, όπως η διερευνητική και η συνεργατική μάθηση, οι νέες τεχνολογίες και το eTwinning, καθώς προσφέρουν δυνατότητες για ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, για εξατομικευμένη/διαφοροποιημένη διδασκαλία και για την καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού. Το eTwinning προσφέρει επιπλέον ένα πλαίσιο αυτονομίας και αυθεντικής επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα.

Με βάση τις συστάσεις αυτές αλλά και ορισμένες θεμελιώδεις αρχές της θεωρίας μάθησης του Εποικοδομητισμού, όπως η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συνεργατική μάθηση, η αλληλεπίδραση και η ολιστική προσέγγιση της Ξένης γλώσσας σε ένα ανοικτό, αυθεντικό και πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον (Wolff, 2002, Overmann, 2002), εκπονήθηκε στη χώρα μας το 2011 το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, το οποίο, ανάμεσα σε άλλα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα χρήσης των σύγχρονων τεχνολογιών στο μάθημα της Ξένης γλώσσας. Ως ενδεικτικό παράδειγμα, αναφέρεται στον *Οδηγό του Εκπαιδευτικού Ξένων Γλωσσών* η εφαρμογή συνεργατικών σχεδίων εργασίας ανάμεσα σε αδελφοποιημένες διεθνείς τάξεις μέσω της πλατφόρμας eTwinning, καθώς τα έργα αυτά βασίζονται στη χρήση του διαδικτύου ως πηγής πληροφόρησης και επικοινωνίας και αποβλέπουν στην επεξεργασία των επιμέρους πτυχών ενός θέματος στο πλαίσιο ομάδων εργασίας. Επισημαίνεται ακόμη, ότι τα συνεργατικά σχέδια εργασίας, ιδίως στο πλαίσιο ενός έργου eTwinning, αξιοποιούν πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας που ευνοούν τη γλωσσική και διαπολιτισμική μάθηση (Χαρτζουλάκης/Χρύσου, 2013).

Η πλατφόρμα συνεργατικής μάθησης eTwinning

Το eTwinning είναι μία κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης, η οποία προάγει, μέσω της ασφαλούς πλατφόρμας *Twinspace*, τη διασχολική και διεκπαιδευτική συνεργασία μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. Στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα eTwinning, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και συνδιοργανώνουν δραστηριότητες για τους μαθητές/τις μαθήτριές τους, οι οποίοι/ες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, αλληλοεπιδρούν,

ερευνούν και λαμβάνουν αποφάσεις, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν ψηφιακό και κριτικό γραμματισμό, αλληλοσεβασμό και δεξιότητες του 21ου αιώνα. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του eTwinning είναι επίσης η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, σχολείων, γονέων και τοπικών αρχών.

Σύμφωνα με στοιχεία της Κεντρικής Υπηρεσίας Υποστήριξης του eTwinning, η πλατφόρμα είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη, ιδίως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Ξένων γλωσσών, μιας και η χρήση των Τ.Π.Ε. στα πλαίσια των προγραμμάτων συνεργατικής μάθησης ενισχύει την άμεση επικοινωνία των μαθητών/τριών με συνομηλίκους τους από άλλες χώρες, ακόμη και σε πραγματικό χρόνο (π.χ. μέσω τηλεδιάσκεψης), προσφέροντάς τους δυνατότητες αλληλοεπίδρασης, όπως κανένα άλλο πλαίσιο μαθήματος (Wastiau et al., 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, αυξάνονται σημαντικά τα κίνητρα των μαθητών/τριών για την εκμάθηση της Ξένης γλώσσας, ενώ παράλληλα προάγονται οι γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Το συνεργατικό έργο eTwinning *„Deutsch- eine Hitparade"* στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας

Στο έργο *„Deutsch- eine Hitparade"* («Γερμανικά- Μία χιτ παρέλαση»), το οποίο υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2019- Μάρτιος 2020, συμμετείχαν συνολικά σχολεία από 5 χώρες (Ελλάδα, Τουρκία, Λιθουανία, Ουκρανία, Τσεχία), 6 εκπαιδευτικοί και 67 μαθητές/μαθήτριες, ενώ από το δικό μας σχολείο συμμετείχαν 24 μαθητές και μαθήτριες της Α' Γυμνασίου που είχαν επιλέξει τα Γερμανικά ως Β' Ξένη γλώσσα. Ο αρχικός σχεδιασμός του έργου προέβλεπε την ολοκλήρωσή του τον Μάιο του 2020, ωστόσο ολοκληρώθηκε νωρίτερα λόγω του κλεισίματος των σχολείων τον Μάρτιο του 2020 με το ξέσπασμα της πανδημίας covid-19.

Βασικοί στόχοι του έργου, το οποίο στηρίχτηκε στις αρχές της βιωματικής, της διερευνητικής και της διαφοροποιημένης μάθησης, τους στόχους και τις αρχές του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών και τη θεματολογία του σχολικού εγχειριδίου της Α' Γυμνασίου, ήταν η ενίσχυση του κινήτρου των μαθητών/τριών για την εκμάθηση της Ξένης γλώσσας και η ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της μουσικής και θεμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Επίσης, απέβλεπε στην εκμάθηση και εμβάθυνση νέου λεξιλογίου, εκφραστικών μέσων και γραμματικών φαινομένων μέσα από διαδραστικές, παιγνιώδεις και συνεργατικές δραστηριότητες, στην επαφή των μαθητών/τριών με άλλους πολιτισμούς και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αιώνα μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. Τέλος, αποσκοπούσε στην ενίσχυση της αυτόνομης και της διαπολιτισμικής μάθησης, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ασφάλεια στο διαδίκτυο και στην κατανόηση των ζητημάτων προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων και προσωπικών δεδομένων κατά τη χρήση του διαδικτύου.

Οι δραστηριότητες του έργου υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Γερμανικών στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου, ενώ αξιοποιήθηκαν γνώσεις από τα μαθήματα των Εικαστικών και της Πληροφορικής.

Διαδικασία εργασίας και υλοποίησης των δραστηριοτήτων του έργου eTwinning με χρήση των Τ.Π.Ε.

Στην αρχή του έργου, οι μαθητές/μαθήτριες αποτύπωσαν μέσω ενός ψηφιακού ερωτηματολογίου με χρήση της εφαρμογής *Google Forms*, πρότερες εμπειρίες τους με έργα eTwinning, το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, τις γλωσσικές και ψηφιακές τους ικανότητες, τα ενδιαφέροντά τους και τις προσδοκίες τους από το έργο, ενώ κατόπιν συζήτησης πρότειναν αντίστοιχες δραστηριότητες. Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν με σαφήνεια και με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, συνεργατικά με τους εταίρους εκπαιδευτικούς, οι μαθησιακοί στόχοι, ώστε να υπάρχει δημιουργική και καινοτόμα προσέγγιση, ενώ κατά τη διάρκεια του έργου πραγματοποιούνταν αξιολογήσεις/αποτιμήσεις της πορείας και των δραστηριοτήτων του μέσω παρατήρησης, συζήτησης και ανάλυσης, βάσει των οποίων σχεδιάζονταν οι επόμενες δραστηριότητες.

Τον *Οκτώβριο*, τον πρώτο μήνα του συνεργατικού μας έργου, οι μαθητές/μαθήτριες, προετοίμασαν αρχικά σε τετραμελείς ομάδες εργασίας ψηφιακά λογότυπα και αφίσες για το έργο μας, κάνοντας χρήση των εφαρμογών *Canva* και *Google Slides*. Έπειτα, δημιούργησαν μέσω της εφαρμογής *Ourboox* ένα e-Book για να συστηθούν στους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων-εταίρων. Τέλος, ηχογραφήσαμε ένα τραγούδι γνωριμίας. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων ήταν, μεταξύ άλλων, η εξοικείωση με εργαλεία του Web 2.0, η ενίσχυση του κινήτρου για την εκμάθηση της Ξένης γλώσσας, η παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της ανάληψης πρωτοβουλιών και της επικοινωνίας στο πλαίσιο μιας ομάδας.



Εικόνα 1: Ένα λογότυπο του έργου



Εικόνα 2: Η αφίσα του έργου μας

Τον *Νοέμβριο*, οι μαθητές/μαθήτριες τραγούδησαν αρχικά ένα Γερμανικό τραγούδι karaoke σχετικό με το φαγητό. Στη συνέχεια, δημιούργησαν μέσω της εφαρμογής *Filmora* ένα βίντεο μαγειρικής, διαβάζοντας τα υλικά και τις οδηγίες εκτέλεσης της συνταγής στα Γερμανικά, ενώ μαγείρευαν στην τάξη. Οι δραστηριότητες αυτές απέβλεπαν, ανάμεσα σε άλλα, στην εκμάθηση και χρήση νέου λεξιλογίου και γραμματικών δομών μέσω μιας συνεργατικής δραστηριότητας, στην παραγωγή προφορικού λόγου, στην αύξηση του κινήτρου για την εκμάθηση της Ξένης γλώσσας, στην επικοινωνία στα

πλαίσια μιας ομάδας, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας.



Εικόνα 3: Από τη δραστηριότητα της μαγειρικής στην τάξη

Τον *Δεκέμβριο*, οι μαθητές/μαθήτριες δημιούργησαν αφίσες με εικόνες από διεθνείς και τοπικές γιορτές, και ήθη/έθιμα, χρησιμοποιώντας τις εφαρμογές *Canva* και *PowerPoint*. Στη συνέχεια, σχεδίασαν για τους μαθητές/τις μαθήτριες των σχολείων-εταίρων μέσω της εφαρμογής *Canva* ευχετήριες κάρτες για την Πρωτοχρονιά. Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων ήταν, μεταξύ άλλων, η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, η ενθάρρυνση των μαθητών/μαθητριών στην ανάληψη πρωτοβουλιών, η ομαδοσυνεργατική εργασία, η εκμάθηση νέου λεξιλογίου και η παραγωγή γραπτού λόγου.



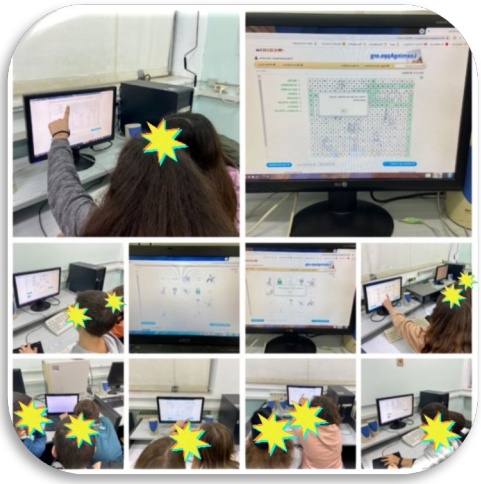
Εικόνα 4: Ευχητήρια κάρτα με χρήση της εφαρμογής Canva

Τον *Ιανουάριο,* οι μαθητές/μαθήτριες έπαιξαν online μέσω της εφαρμογής *Quizizz* ένα παιχνίδι κουίζ με τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων της Τουρκίας, της Λιθουανίας, της Τσεχίας και της Πολωνίας. Οι ερωτήσεις του κουίζ αφορούσαν σε λεξιλογικές, γραμματικές και πολιτιστικές γνώσεις, καθώς και σε εκφραστικά μέσα με στόχο, μεταξύ άλλων, τη διάδραση, την αύξηση του κινήτρου για την εκμάθηση των Γερμανικών και στη διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου περιβάλλοντος μάθησης με παιγνιώδη τρόπο. Κατόπιν τραγουδήσαμε ένα τραγούδι γενεθλίων στα γερμανικά.



Εικόνα 5: Από το διαδικτυακό μας παιχνίδι στο Quizziz

Τον *Φεβρουάριο,* οι μαθητές/μαθήτριες έφτιαξαν αρχικά μέσω της εφαρμογής *LearningApps* δύο παιχνίδια, memory και κρυπτόλεξο, με θέμα τα χόμπι, τα οποία και έπαιξαν με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. Έπειτα, δημιούργησαν μέσω της εφαρμογής *GoogleDocs* ένα συνεργατικό έγγραφο, στο οποίο παρουσίασαν τα χόμπι τους, ενώ τραγούδησαν και ένα γερμανικό τραγούδι με θέμα τα «Χόμπι». Επιπλέον, έγινε ιδιαίτερη αναφορά στην ασφάλεια στο διαδίκτυο και στην προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων και προσωπικών δεδομένων στο πλαίσιο του εορτασμού της Ημέρας Ασφαλούς Πλοήγησης στο Διαδίκτυο (11/02/2020). Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων ήταν, μεταξύ άλλων, η εκμάθηση νέου λεξιλογίου με παιγνιώδη τρόπο, η παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, η ενημέρωση για τους κινδύνους που ενέχει η χρήση του διαδικτύου και η αύξηση του κινήτρου για την εκμάθηση της Ξένης γλώσσας.



Εικόνα 6: Διαδικτυακά παιχνίδια με θέμα τα χόμπι μέσω της εφαρμογής LearningApps

Τον *Μάρτιο*, τον τελευταίο μήνα του έργου eTwinning μας, οι μαθητές/μαθήτριες όλων των συνεργαζόμενων σχολείων δημιούργησαν μέσω της εφαρμογής *Google Slides* από

κοινού μια παρουσίαση και ένα βίντεο με παραδοσιακές φορεσιές της κάθε χώρας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε μια τηλεδιάσκεψη, στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές/μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων-εταίρων, προκειμένου να «συναντηθούν» και να γνωριστούν τα παιδιά, αλλά και να συνομιλήσουν στα Γερμανικά με συνομηλίκους τους από άλλες χώρες. Τέλος, τραγουδήσαμε ένα Γερμανικό τραγούδι σχετικό με τα ρούχα και τα χρώματα. Οι δραστηριότητες αυτές απέβλεπαν, μεταξύ άλλων, στην αλληλοεπίδραση των μαθητών/μαθητριών, στη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου.



Εικόνα 7: Από την τηλεδιάσκεψη με τα σχολεία-εταίρους

Τον *Απρίλιο* είχε σχεδιαστεί να τραγουδήσουν από κοινού όλοι/ες οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μαθητές/μαθήτριες ένα τραγούδι με θέμα το «Περιβάλλον» και να δημιουργήσουν ένα αντίστοιχο ψηφιακό κολλάζ, ενώ για τον *Μάιο* είχε σχεδιαστεί να συν-γράψουν και να τραγουδήσουν από κοινού ένα τραγούδι με θέμα τη «Φιλία». Οι δραστηριότητες αυτές δεν μπόρεσαν ωστόσο να υλοποιηθούν λόγω του κλεισίματος των σχολείων σε όλες τις χώρες-μέλη λόγω του ξεσπάσματος της πανδημίας covid-19.

Μετά την ολοκλήρωση του έργου eTwinning, οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν, τέλος, να απαντήσουν σε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο αποτίμησης και αξιολόγησης του έργου μέσω της εφαρμογής *Google Forms*.

Αποτελέσματα και αντίκτυπος του έργου eTwinning

Οι εξαρχής θεσπισμένοι στόχοι του έργου επιτεύχθηκαν στο σύνολό τους, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες ενεπλάκησαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, συμμετείχαν με ενθουσιασμό σε όλες τις δραστηριότητες, βελτίωσαν τις γνώσεις τους στην Ξένη γλώσσα, καλλιέργησαν τις δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα και τις επικοινωνιακές,

γλωσσικές και ψηφιακές τους δεξιότητες, ενώ συγχρόνως αυξήθηκε το κίνητρό τους για την εκμάθηση της Ξένης γλώσσας.

Σύμφωνα με την τελική αξιολόγηση/αποτίμηση του έργου από τα παιδιά μέσω του ψηφιακού ερωτηματολογίου, τους άρεσε ιδιαίτερα η δια-σχολική συνεργασία/επικοινωνία με συνομηλίκους τους από άλλες χώρες, η θέσπιση και επίτευξη κοινών στόχων, η χρήση ψηφιακών εργαλείων, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτόνομη μάθηση. Δήλωσαν ακόμη ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις τους στη Γερμανική γλώσσα και ειδικά οι δεξιότητές τους στην κατανόηση και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ απόλαυσαν ιδιαίτερα την κατασκευή του λογότυπου, τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, το βίντεο μαγειρικής, τα τραγούδια και τη γνωριμία τους με τους συνομηλίκους τους από τα σχολεία-εταίρους στα πλαίσια της τηλεδιάσκεψης. Εν τέλει, οι μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν συνολικά πολύ ικανοποιημένοι και εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετάσχουν ξανά σε ένα έργο eTwinning. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν επίσης πολύ θετικά το έργο, την ισότιμη, διαρκή και γόνιμη συνεργασία/επικοινωνία ανάμεσα στους εταίρους, τις δραστηριότητες, την τήρηση του χρονοδιαγράμματος, τη σαφήνεια των στόχων και τις δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν.

Η δημοσίευση των τελικών, κοινών προϊόντων του έργου eTwinning πραγματοποιήθηκε στο Padlet του έργου, στον ιστότοπο του σχολείου και στο ιστολόγιο του μαθήματος των Γερμανικών, προκειμένου να υπάρχει διάχυση των προϊόντων και των δραστηριοτήτων του και να μπορέσει το έργο να αναπαραχθεί και σε άλλο σχολικό περιβάλλον ή/και να αποτελέσει υπόδειγμα για άλλους εκπαιδευτικούς και σχολεία.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το έργο eTwinning *„Deutsch- eine Hitparade“* βραβεύτηκε τόσο με την Εθνική Ετικέτα Ποιότητας από την Εθνική Υπηρεσία Στήριξης της χώρας μας όσο και με την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας από την Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chartzoulakis, V./Chryssou, M. (2013). *To Diadiktyo sto mathima tis xenis glossas*. Sto: Dendrinou, V. & Karava, E. (2013). *Xenoglossi Ekpaidefsi gia tin proothisi tis polyglossias stin Ellada simera: Prosengiseis kai praktikes didaskalias*, Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon & Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton, 123-141.

Overmann, M. (2002), *Handlungs- und partnerorientierte Lehrerfortbildung aus konstruktivistischer Sicht.* Sto: Königs, G./ Zöfgen, E.: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. *Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion*, 31, Tübingen: Narr, 203f.

Wastiau, P., Crawley, Chr., Gilleran, A. (2011). *Schüler und Schülerinnen in eTwinning. Fallstudien zur Schülerbeteiligung.* Zentrale eTwinning-Koordinierungsstelle-European Schoolnet, Brüssel, 9.

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt/Main: Peter Lang, 359 f.

Αναφορές διαδικτύου

Evropaiki Epitropi (2018). Parartima tis Protasis Systasis tou Symvouliou schetika me tis vasikes ikanotites tis dia viou mathisis. Retrieved on 22 July 2024 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0024&from=EN.

eTwinning- Platform: https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm (Retrieved on 22 July 2024).

Ιστολόγιο του μαθήματος των Γερμανικών: https://blogs.sch.gr/elartopo/2020/07/21/ergo-etwinning-quot-deutsch-eine-hit-parade-quot-sto-mathima-ton-germanikon-a-gymnasioy/

Padlet: https://padlet.com/artopoulouelena/deutsch-eine-hitparade-ydtyd6p9yycypsm9

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (2011). *Eniaio Programma Spoudon gia tis xenes glosses*. Retrieved on 22 July 2024 from: https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/?p=87.

«Υγιεινή διατροφή, έφαγα τον κόσμο να σε βρω», ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα αγωγής υγείας etwinning.

Ευγενία Παπαμικρούλη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α. Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα ευρωπαϊκό, βιωματικό πρόγραμμα eTwinning, με θέμα την αγωγή υγείας με εστίαση στην υγιεινή διατροφή. Υλοποιήθηκε συνεργατικά από σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τέσσερα από την Ελλάδα και ένα από την Ιταλία. Η κύρια ιδέα διαθεματικού project ήταν οι μαθητές να μάθουν να αναγνωρίζουν τη σημασία της σωστής διατροφής για την υγεία, υλοποιώντας παιγνιώδεις δραστηριότητες, και αξιοποιώντας εργαλεία των ΤΠΕ. Η αξία του της υγιεινής διατροφής, ο ρόλος που διαδραματίζει η μεσογειακή διατροφή, οι επιπτώσεις της ανθυγιεινής διατροφής, οι διατροφικές συνήθειες της κάθε χώρας – μέλους και άλλα θέματα προσεγγίστηκαν μέσα από τις τέχνες (ζωγραφική, κατασκευές, λογοτεχνία), με την αξιοποίηση εργαλείων των ΤΠΕ και ειδικότερα μέσα από την καθημερινή ζωή. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η διεπιστημονική, η μαθητοκεντρική και η συνεργατική. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με δραστηριότητες αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: αγωγή υγείας, υγιεινή διατροφή, etwinning, ΤΠΕ

“Healthy nutrition, I searched high and low to find you”

Evgenia Papamikrouli
Primary School Teacher, M.A. School Administration

Abstracts

The purpose of this paper was not to present an experiential eTwinning project, on the topic of health education with a focus on healthy eating. It was implemented collaboratively by the faculty of primary education and secondary education, four from Greece and one from Italy. The main idea of the cross-curricular project was for students to learn to recognize the importance of proper nutrition for health, laboratory activities, and using ICT tools. The value of a healthy diet, the role played by the Mediterranean diet, the effects of an unhealthy diet, the eating habits of each member country and other topics were approached through the arts (painting, constructions, literature), using the tools of ICT and especially through everyday life. The teaching methods used were interdisciplinary, student-centered and cooperative. The program concluded with evaluation activities.

Key-Words: health education, healthy diet, etwinning, I.C.T.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το ευρωπαϊκό, βιωματικό αυτό πρόγραμμα, όπως ιδρύθηκε και υλοποιήθηκε από το Δημοτικό Σχολείο Εμπορείου Σαντορίνης όπου συμμετείχαν 24 μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄3 τάξης. Στο πρόγραμμα συνεργάστηκαν επίσης τα σχολεία «1ο Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας», «Δημοτικό Σχολείο Γόμφων, Τρίκαλα», «11ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου» και το «Δημοτικό Σχολείο I.C. Rocco Montano» από την Ιταλία. Η ηλικία των μαθητών ήταν από 9 – 14 ετών. Αρχικά προτάθηκε από τους μαθητές και συζητήθηκε το θέμα της υγιεινής διατροφής. Πρόκειται για ένα θέμα επίκαιρο και γνώριμο στα παιδιά, καθώς τα τελευταία χρόνια βιώνουν αισθητά την αλλαγή στις διατροφικές συνήθειες αλλά και τις επιπτώσεις της ανθυγιεινής διατροφής στην υγεία. Το πρόγραμμα, επίσης, ήταν συνδεδεμένο με τη θεματολογία του Προγράμματος Σπουδών (Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Μαθηματικά, Γλώσσα, Εικαστικά). Το επόμενο βήμα ήταν να οργανωθεί ένα πλάνο δράσεων με μηνιαίες δραστηριότητες και ακολούθησε η αναζήτηση συνιδρυτή και άλλων εταίρων μέσω της πλατφόρμας του eTwinning. Μετά από διαδικασίες περίπου ενός μηνός ξεκίνησε η υλοποίηση του προγράμματος. Σε όλη τη διάρκεια υπήρχε ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των εταίρων.

Σκοπός

Η βασική ιδέα του έργου ήταν να δημιουργηθεί ένα έργο που θα εστιάζει στην υγιεινή διατροφή και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών ώστε να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες. Μερικοί από τους επιμέρους στόχους, σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom (Καραντζής, 2011) και μπορούμε να τους διακρίνουμε στις παρακάτω τρεις κατηγορίες (Κασωτάκης, 1990, Ματσαγγούρας 2004, Τριλιανός, 2004, Eliot et al, 2008) είναι οι εξής:

α) Γνωστικοί

Να γνωρίσουμε οι μαθητές:

- Τις ομάδες των τροφίμων.
- Τη μεσογειακή διατροφή, ποιες χώρες την ακολουθούν και ποια προϊόντα περιλαμβάνει η μεσογειακή πυραμίδα.
- Τα υγιεινά και ανθυγιεινά τρόφιμα.
- Τις βιταμίνες και τι ρόλο παίζει η καθεμία στον ανθρώπινο οργανισμό.

β) Δεξιοτήτων

- Να μάθουν οι μαθητές για τα συστατικά των τροφίμων.
- Να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για την υγιεινή διατροφή ώστε να μην επηρεάζονται από τις αρνητικές επιπτώσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις με στόχο την καλή τους υγεία.

- Να κατανοήσουν ότι η σωστή διατροφή και άσκηση είναι τρόπος ζωής και στάσης.
- Να αναγνωρίσουν τις αρνητικές επιπτώσεις των διαφημίσεων.
- Να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.

γ) Στάσεων και συμπεριφοράς

- Να υιοθετήσουν οι μαθητές υγιεινές διατροφικές συνήθειες.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η υγιεινή διατροφή δεν είναι περιορισμός αλλά ένας τρόπος φροντίδας του σώματος και του νου.

Μεθοδολογία υλοποίησης

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η βιωματική μέθοδος, κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν ενεργώντας (learning by doing). Η θεωρία της Βιωματικής Μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης καθώς και στους δεσμούς της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Πολλοί ερευνητές ορίζουν τη Βιωματική Μάθηση ως τη γνώση και τις δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω της εμπειρίας της ζωής και της εργασίας και οι οποίες πολλές φορές δεν έχουν πιστοποιηθεί επίσημα. Οι κυριότερες αρχές της Βιωματικής Μάθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις εξής: Η βιωματική μάθηση (Δεδούλη, 2002) συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και εφαρμόζεται με δραστηριότητες όπως: η παρατήρηση, η ο καταιγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, το πείραμα, οι εικαστικές δημιουργίες (εικαστικές τέχνες – ζωγραφική), η χρήση τεχνολογίας, η παιγνιώδης μάθηση, τα quiz γνώσεων κ.ο.κ. Με τη βιωματική μάθηση αξιοποιούνται τα βιώματα των μαθητών, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργητικά, να ανακαλύψουν και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητα τους. Το πρόγραμμα οργανώθηκε με βάση μηνιαίες δραστηριότητες (όπως εμφανίζονται στον πίνακα - εικόνα 1).

Activities Calendar	
January	1. Presentation of our school 2. Let's take our roles
February	3. Ice breaking activities 4. Our netiquette rules
March	5. Creation of two concept maps on the topics of healthy and balanced nutrition. 6. Create a presentation about the components of food (carbohydrates, proteins, vitamins, trace elements, fats).
April	7. Create our logo. 8. Online meetings. 9. Create a concept map on the effects of unhealthy eating. 10. Create a book with Mediterranean recipes. 11. Easter eating habits in our countries.
May	12. How advertising affects our nutrition habits - brainstorming in idea boardz 13.Creating and completing a questionnaire as a final assessment.
June	14. Project evaluation and dissemination.

Πίνακας - εικόνα 1: Activities calendar

Διαδικασία υλοποίησης – Περιγραφή δραστηριοτήτων

Κατά τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν ποικίλες δραστηριότητες γνωριμίας, με ψηφιακά εργαλεία, εικαστικές δημιουργίες και παιχνίδια.

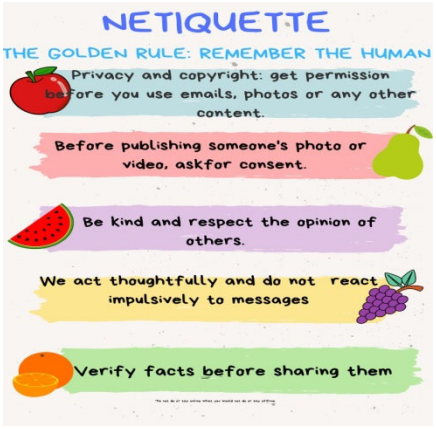
Ιανουάριος: Με την έναρξη του Σχεδίου και λειτουργίας της πλατφόρμας συνεργασίας (Twinspace), η ανάληψη των ρόλων αλλά και ο συνεργατικός σχεδιασμός, επιτεύχθηκαν μέσα από τη δημιουργία σελίδας αναφορικά με την επικοινωνία και το χρονολόγιο διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών και μέσα από μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, facebook group, viber group. Επίσης, κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων δημιουργήσαμε τους λογαριασμούς των μαθητών. Τέλος, έγινε η παρουσίαση των σχολείων αλλά και των χωρών των μελών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Φεβρουάριος: Ακολούθησαν δραστηριότητες γνωριμίας μεταξύ των μελών του προγράμματος.

Δραστηριότητα 1η: Το ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η εφαρμογή zeemaps όπου οι μαθητές εντόπισαν την τοποθεσία του σχολείου τους αλλά και είδαν που βρίσκονται ακριβώς τα σχολεία των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Στη συνέχεια με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου «wackelet» συστήσαμε τα σχολεία μας, δημοσιεύοντας βίντεο, φωτογραφίες και γράφοντας πληροφορίες.

Δραστηριότητα 2η: Δημιουργία padlet όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές μίλησαν για τον εαυτό τους και για τις αγαπημένες τους συνήθειες και για τα αγαπημένα τους φαγητά.

Δραστηριότητα 3η: Δημιουργήθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης με το ψηφιακό εργαλείο Coggle, καθώς και αφίσες που παρουσιάζουν τους κανόνες netiquette, δηλαδή τους κανόνες ορθής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο. Η ευγένεια και ο αλληλοσεβασμός συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία των ανθρώπων τόσο στον ψηφιακό κόσμο όσο και εκτός αυτού. Οι κανόνες της netiquette (εικόνα 1) αποτελούν έναν κώδικα δεοντολογίας που καθορίζει την κατάλληλη συμπεριφορά μεταξύ δύο ή περισσότερων χρηστών κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής τους αλληλεπίδρασης.



Εικόνα 1: Our netiquette rules

Δραστηριότητα 4η: Κάθε σχολείο – μέλος παρουσίασε τις εργασίες του με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ασφαλούς Πλοήγησης στο διαδίκτυο.

Μάρτιος: Ύστερα από ένα ακόμα online meeting αποφασίστηκαν οι εξής δραστηριότητες.

Δραστηριότητα 1η: Δημιουργήθηκαν δύο εννοιολογικοί χάρτες με τα εργαλεία «coggle» και «mindmomo» με θέμα την υγιεινή και ισορροπημένη διατροφή αντίστοιχα.

Δραστηριότητα 2η: Επόμενος στόχος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές τα συστατικά των τροφών. Ύστερα από συνεννόηση με τα υπόλοιπα μέλη έγινε διαμοιρασμός των συστατικών (υδατάνθρακες, λίπη, πρωτεΐνες κτλ) και δημιουργήθηκε μια παρουσίαση των εργασιών των μαθητών.

Απρίλιος: Δραστηριότητα 1η: Προετοιμασία για τη δημιουργία του λογότυπου του προγράμματος. Ύστερα από online meeting των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αποφασίστηκε η ημερομηνία αλλά και ο τρόπος διεξαγωγής του διαγωνισμού όπως τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, η διάρκεια αλλά και ο τρόπος ψηφοφορίας. Κάθε μαθητής έφτιαξε το δικό του λογότυπο (εικόνα 2), στη συνέχεια τοποθετήθηκαν όλες οι φωτογραφίες στο Poll του twinspace και έπειτα ακολούθησε η ψηφοφορία.



Εικόνα 2: Η δημιουργία των μαθητών του Δ.Σ. Εμπορείου Θήρας

Δραστηριότητα 2η: Πραγματοποιήθηκε το πρώτο online meeting με όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Δραστηριότητα 3η: Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με θέμα τις επιπτώσεις της ανθυγιεινής διατροφής.

Δραστηριότητα 4η: Δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην μεσογειακή διατροφή με τη βοήθεια του εργαλείου «storyjumper» δημιουργήθηκε ένα βιβλίο μεσογειακών συνταγών (εικόνα 3).



Εικόνα 3: Βιβλίο Μεσογειακών συνταγών

Δραστηριότητα 5η: Στο ψηφιακό εργαλείο «genial.ly» οι μαθητές έγραψαν παραδοσιακές πασχαλινές συνταγές και έθιμα με αφορμή τη γιορτή του Πάσχα.

Μάιος: Τελευταία δραστηριότητα ήταν η σημασία της διαφήμισης και πως επηρεάζει τις διατροφικές μας συνήθειες. Οι μαθητές έγραψαν τις απόψεις τους στο εργαλείο «idea boardz».

Ιούνιος: Διάχυση και Αξιολόγηση του προγράμματος. Δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια, ενώ με τα ψηφιακά εργαλεία «answer garden» και «tricider» οι μαθητές κατέγραψαν τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις τους για το πρόγραμμα, καθώς και τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν περισσότερο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dedouli, M. (2002). Viomatiki mathisi - Dynatotites axiopoiisis tis sto plaisio tis Eveliktis Zonis. Epitheorisi ekpaideftikon thematon.

Karantzis, I. (2011). O daskalos sti scholiki taxi – Vasikes Psycho – Paidagogikes kai Didaktikes Efarmoges. Athina: Ion

Kassotakis, M. (1990). I axiologisi tis epidoseos ton mathiton. Athina: Grigoris.

Matsangouras, I. (2004). Stratigikes Didaskalias II. I kritiki skepsi sti didaktiki praxi. Athina: Gutenberg.

Trilianos, A. (2004). Methodologia tis synchronis didaskalias. Athina: Aftoekdosi

Η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω Covid-19 στο πρώτο lockdown

Ζιώγα Στυλιανή, Εκπ/κος Π.Ε.86

Περίληψη

Η έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά το πρώτο lockdown στην Ελλάδα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί έναντι της συμβατικής, καθώς οι μαθητές εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις και μειωμένο ενδιαφέρον για μάθηση. Η στάση των εκπαιδευτικών, τα τεχνικά προβλήματα και η έλλειψη διαδικτυακής πρόσβασης επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των μαθητών, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό είναι ανεπαρκές. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αμφισβητείται.

Λέξεις–κλειδιά: Εξ αποστάσεως διδασκαλία, Covid-19, μαθητές, lockdown, αποτελεσματικότητα

Abstract

The research examines secondary school students' perceptions of the effectiveness of distance learning during the first lockdown in Greece. The findings indicate that distance education falls short compared to traditional methods, as students show lower performance and reduced interest in learning. The attitude of teachers, technical problems, and lack of internet access negatively impact student participation, while the educational material is inadequate. Therefore, the effectiveness of distance learning is questionable

Key-words: Distance learning, Covid-19, students, lockdown, effectiveness

Εισαγωγή

Η πανδημία COVID-19 επέφερε τεράστιες αλλαγές στην εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χρειάστηκε να προσαρμοστούν γρήγορα, εφαρμόζοντας εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να διασφαλίσουν τη συνέχιση της διδασκαλίας και την προστασία μαθητών και εκπαιδευτικών. Η μετάβαση αυτή ήταν εφικτή χάρη στις ΤΠΕ που επέτρεψαν τη δημιουργία εικονικών αιθουσών και τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω διαδικτύου (Bojović et al., 2020). Η κρίση επιτάχυνε τη διάδοση της ηλεκτρονικής μάθησης, η οποία ενδέχεται να παραμείνει μακροπρόθεσμα, καθώς πολλές χώρες υιοθετούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως στρατηγική για τη διαχείριση κρίσεων (Murphy, 2020). Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας ακολούθησε την πολιτική των άλλων χωρών για το θέμα αυτό.

Όμως, η μετάβασή από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία παρουσιάζει δυσκολίες που σχετίζονται με την επικοινωνία μεταξύ μαθητή

και εκπαιδευτικού, την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την ανάγκη για τεχνική υποστήριξη, τα εμπόδια στην πρόσβαση σύνδεσης στο διαδίκτυο και τον σχεδιασμό του υλικού μελέτης που αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία αυτού του μοντέλου μάθησης (Dietrich et al., 2020). Επομένως τίθενται προβληματισμοί σχετικά με τους τρόπους που μπορεί γίνει η μετάβαση των βασικών αντιλήψεων και πρακτικών από το συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση .

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω έκτακτης ανάγκης

Πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα επέλεξαν να μεταβούν πλήρως στη διαδικτυακή διδασκαλία, αποφεύγοντας τη φυσική παρουσία, για την αποτροπή της εξάπλωσης του ιού. Η αιφνίδια αυτή μετάβαση μπορεί να θεωρηθεί ως λύση ανάγκης, καθώς δεν υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος για την κατάλληλη προετοιμασία και αξιοποίηση των δυνατοτήτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο όρος "εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης" χρησιμοποιήθηκε για να διαχωρίσει αυτήν την προσωρινή λύση από την υψηλής ποιότητας διαδικτυακή εκπαίδευση (Hodges et al., 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία μιας κοινότητας που υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους τόσο στο γνωστικό όσο και στο παιδαγωγικό και κοινωνικό επίπεδο. Η αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί πόρους και χρόνο για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου συστήματος υποστήριξης των μαθητών. Η απλή παροχή εκπαιδευτικού υλικού δεν αποτελεί πλήρη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και συνεπώς, η διδασκαλία υπό αυτές τις συνθήκες μπορεί να μην είναι επαρκώς σχεδιασμένη ή να μην ακολουθεί βέλτιστες πρακτικές (Bozkurt & Sharma, 2020).

Η κύρια προτεραιότητα δεν ήταν η δημιουργία ενός ισχυρού συστήματος, αλλά η άμεση και αξιόπιστη παροχή πρόσβασης στην εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης, αν και μοιάζει με τη διαδικτυακή εκπαίδευση, αποτελεί μια προσωρινή λύση που διαφέρει από την καλά σχεδιασμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Hodges et al., 2020). Η διάκριση αυτή είναι σημαντική, καθώς η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας θα επηρεάσει την ανάπτυξή της παγκοσμίως μετά την πανδημία (Bozkurt & Sharma, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να υπερβαίνει τον απλό διαμοιρασμό υλικού και να επικεντρώνεται στις ανάγκες των μαθητών και στην προσβασιμότητα των εργαλείων. Επίσης, η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης δεν προσφέρει την ευελιξία που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια επιλογή για τους μαθητές και όχι μια υποχρεωτική λύση (Greer, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει εξελιχθεί διαχρονικά για να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες μέσω αλληλεπιδράσεων και διάφορων μέσων, ενώ η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης επικεντρώνεται κυρίως στην παροχή προσωρινών λύσεων. Ο λανθασμένος σχεδιασμός αυτής της εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε

παρερμηνείες και αρνητικές αντιλήψεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν η κατάσταση επιστρέψει στην κανονικότητα (Bozkurt & Sharma, 2020).

Η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης απαιτεί μεγαλύτερο έλεγχο του σχεδιασμού, ανάπτυξης και υλοποίησης των μαθημάτων από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ωστόσο, η ταχεία ανάπτυξη μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα των μαθημάτων, ενώ η προσβασιμότητα των μαθησιακών υλικών μπορεί να μην αντιμετωπιστεί επαρκώς. Ο καθολικός σχεδιασμός πρέπει να επικεντρώνεται σε μαθησιακά περιβάλλοντα ευέλικτα, χωρίς αποκλεισμούς και με επίκεντρο τους μαθητές, για να διασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων (Hodges et al., 2020).

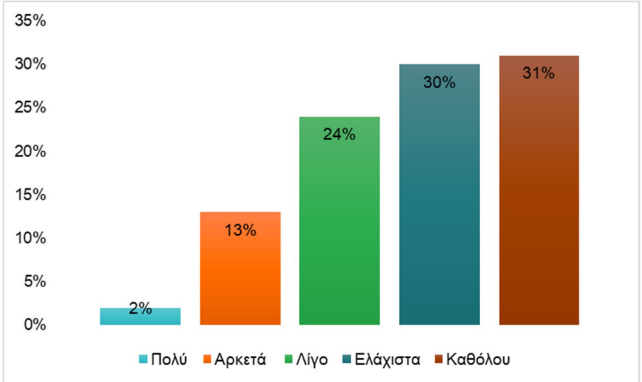
Η σύγκριση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την παραδοσιακή διδασκαλία είναι αναποτελεσματική, καθώς τα μέσα διδασκαλίας δεν είναι εκ φύσεως καλύτερα ή χειρότερα. Η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να μετρηθεί με πολλούς τρόπους, όπως τα μαθησιακά αποτελέσματα και η εμπλοκή των μαθητών. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ηλεκτρονική διδασκαλία μπορεί επίσης να επηρεάσει την αντίληψη της επιτυχίας (Greer, 2020).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις μαθητών Λυκείου σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στο πρώτο lockdown (Μάρτιος – Μάιος 2020), στην Ελλάδα. Η έρευνα υλοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2020 με 100 μαθητές Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου των Ιωαννίνων που είχαν παρακολουθήσει εξ αποστάσεως μαθήματα το σχ. έτος 2019-2020. Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο με 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου μέσω 5βάθμιας κλίμακας Likert. Η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης μέχρι το 2020.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Ερώτημα 1. Οι μαθητές θεωρούν ότι η διαδικτυακή μάθηση είναι τόσο αυστηρή και αποτελεσματική όσο η διδασκαλία στην τάξη

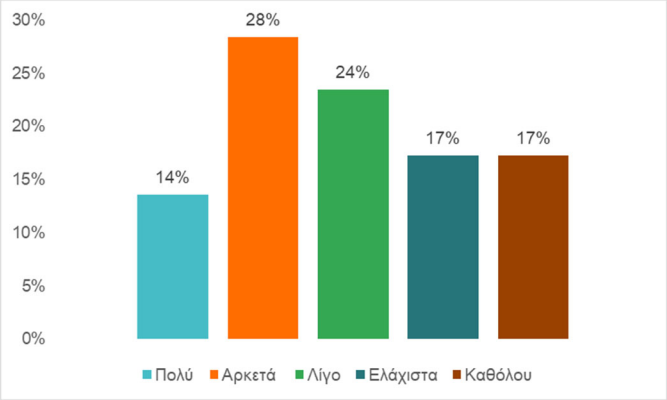


Σχήμα 1: Αποτελέσματα 1ο ερώτημα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (σχήμα 1) γίνεται εμφανές ότι μόνο το 2% αυτών θεωρεί πολύ αποτελεσματική την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 13% θεωρεί

την εξ αποστάσεως αρκετά αποτελεσματική, το 24% λίγο και τέλος το 30% καθώς και το 31% αντίστοιχα ελάχιστα και καθόλου αποτελεσματική. Συνοψίζοντας, το 85% των μαθητών θεωρούν τη διδασκαλία στην τάξη ως τον καλύτερο τρόπο διδασκαλίας, καθώς για τους ίδιους η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί έναν νέο τρόπο μάθησης που πρώτη φορά τον συναντούν στην σχολική τους ζωή. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης δεν διαθέτει την αυστηρότητα της συμβατικής εκπαίδευσης, καθώς ο μαθητής δεν είναι υποχρεωμένος να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αλλά και όταν συμβαίνει αυτό, δεν έχει επιπτώσεις στη φοίτηση του, επειδή δεν παίρνει απουσίες. Ένας άλλος παράγοντας που θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη είναι ότι οι μαθητές δεν διδάσκονται κάτι νέο παρά μόνο γίνονται επαναλήψεις στην ύλη που είχαν διδαχθεί στα δια ζώσης μαθήματα.

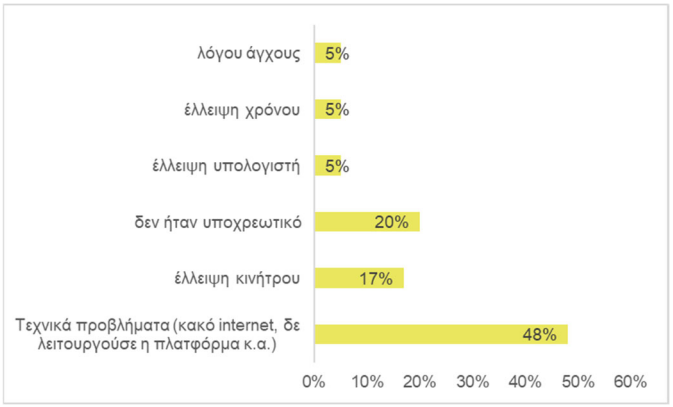
Ερώτημα 2. Οι μαθητές θεωρούν ότι η επίδοση τους στα διαδικτυακά μαθήματα ήταν ίδια με την επίδοση τους στην δια ζώσης διδασκαλία



Σχήμα 2: Αποτελέσματα 2ο ερώτημα

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων (σχήμα 2) προκύπτει ότι το 58% των μαθητών θεωρεί ότι η επίδοσή τους είναι χαμηλότερη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με ποσοστά 17% για καθόλου, 17% για ελάχιστα και 24% για λίγο. Αντίθετα, το 42% πιστεύει ότι η επίδοσή τους παραμένει σχεδόν η ίδια με τη διά ζώσης διδασκαλία. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί αυτορρύθμιση, κάτι που πολλοί μαθητές δεν έχουν αναπτύξει στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Ελληνικό σχολείο, οι μαθητές έχουν συνηθίσει διαφορετικές μεθόδους μάθησης και ελέγχου, με αποτέλεσμα τη μείωση της επίδοσης και της διάθεσης τους για μάθηση.

Ερώτημα 3. Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές συμμετείχαν στα μαθήματα αλλά δεν έστελναν εργασίες ήταν:

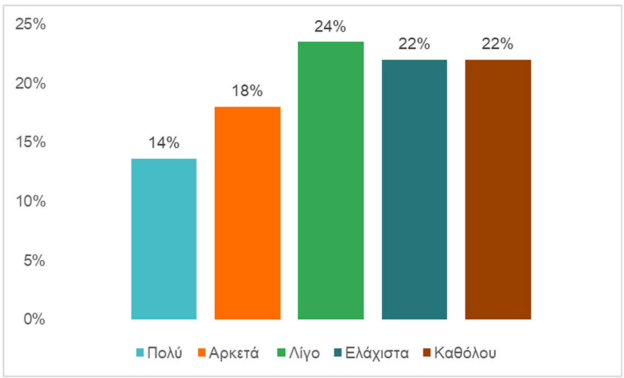


Σχήμα 3: Αποτελέσματα 3ο ερώτημα

Οι μαθητές υποστήριξαν (σχήμα 3) ότι ο πιο σημαντικός λόγος ήταν τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν σε ποσοστό 48%. Οι μισοί περίπου μαθητές φαίνεται ότι αντιμετώπιζαν προβλήματα με το Internet, πιθανόν δεν διέθεταν αξιόπιστη σύνδεση που να μπορεί να υποστηρίζει πολλές συνδέσεις μέσα σε μια οικογένεια, καθώς, όπως είναι γνωστό εκείνη τη χρονική περίοδο, πολλά μέλη της ίδιας οικογένειας έκαναν ταυτόχρονη χρήση του διαδικτύου λόγω εργασίας, εκπαίδευσης κ.λπ. Επίσης, να αναφέρουμε ότι αρχικά η πρόσβαση στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης (eclass) γίνονταν με δυσκολίες, καθώς δεν ήταν κατάλληλα διαμορφωμένη να υποστηρίξει τόσο μεγάλο όγκο μαθημάτων και αυτόν τον τεράστιο αριθμό νέων μελών. Σταδιακά όμως έγιναν οι κατάλληλες αναβαθμίσεις από το ΠΣΔ και τα προβλήματα προσβασιμότητας περιορίστηκαν και στην πορεία αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία.

Το 20% των μαθητών δεν έστελνε εργασίες, πιθανώς επειδή θεωρούσε ότι δεν ήταν υποχρεωτικές, αφού δεν υπήρχαν απουσίες. Το 17% δήλωσε ότι δεν είχε κίνητρο, πιστεύοντας ότι αυτό δεν θα επηρέαζε την επίδοσή τους. Μόνο το 5% ανέφερε άγχος, έλλειψη υπολογιστή ή χρόνου ως λόγους για τη μη υποβολή εργασιών.

Ερώτημα 4. Οι μαθητές θεωρούν ότι με τα διαδικτυακά μαθήματα απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε θέματα τεχνολογίας.

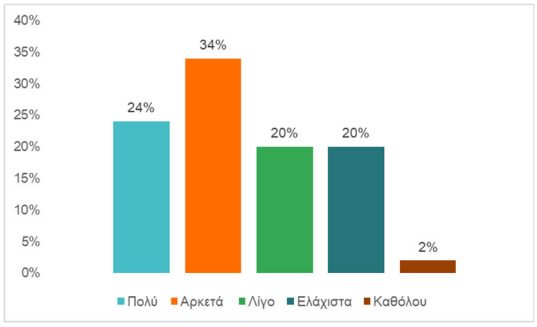


Σχήμα 4: Αποτελέσματα 4ο ερώτημα

Από τις απαντήσεις των μαθητών (σχήμα 4) γίνεται εμφανές ότι το 68% (24% αρκετά, 22% ελάχιστα και 22% καθόλου) αυτών δεν θεωρεί ότι επωφελήθηκε από τα διαδικτυακά μαθήματα, ώστε να βελτιωθούν οι τεχνολογικές τους δεξιότητες. Οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει τον Πληροφορικό Αλφαβητισμό, καθώς από το Δημοτικό

διδάσκονται και έχουν εξοικείωση και άνεση με τις ΤΠΕ, επίσης διαθέτουν υπολογιστή ή κινητά τηλέφωνα και χρησιμοποιούν αυτές τις συσκευές με μεγάλη άνεση και ευχέρεια. Υπάρχει και ένα ποσοστό μαθητών (32%) που πιστεύει ότι μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπόρεσε να αναπτύξει καλύτερες ψηφιακές δεξιότητες.

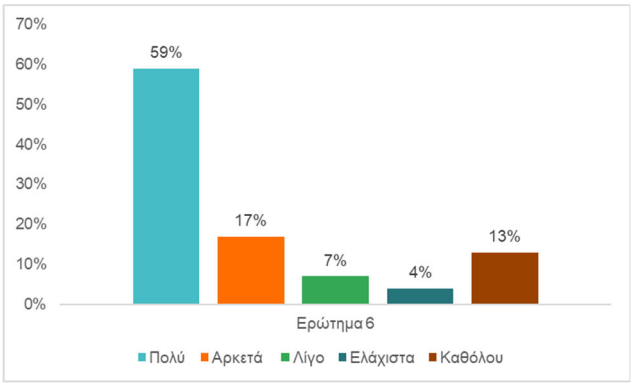
Ερώτημα 5. Οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί αναρτούσαν τα μαθήματα τους τακτικά κάθε εβδομάδα.



Σχήμα 5: Αποτελέσματα 5ο ερώτημα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (σχήμα 5), το 58% (24% πολύ και 34% αρκετά) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν συνεπείς στη διαχείριση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, ενώ το 42% (20% λίγο, 20% ελάχιστα και 20% καθόλου) θεωρεί ότι δεν ακολουθούσαν συγκεκριμένο πρόγραμμα στην ανάρτηση των μαθημάτων στην ασύγχρονη πλατφόρμα. Παράλληλα, παρατηρείται ότι όσο βελτιώνονται οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και αυξάνεται η εξοικείωσή τους με τις πλατφόρμες διδασκαλίας, το ποσοστό μαθητών που αναγνωρίζει τη συνέπειά τους αυξάνεται. Αυτό δείχνει πως, παρά τις δυσκολίες με την τεχνολογία, πολλοί εκπαιδευτικοί κατέβαλαν προσπάθεια να βελτιώσουν τις ικανότητές τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώθησε πολλούς εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν τεχνολογικά.

Ερώτημα 6. Οι μαθητές θεωρούν ότι το μάθημα στην τάξη είναι ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας



Σχήμα 6: Αποτελέσματα 6ο ερώτημα

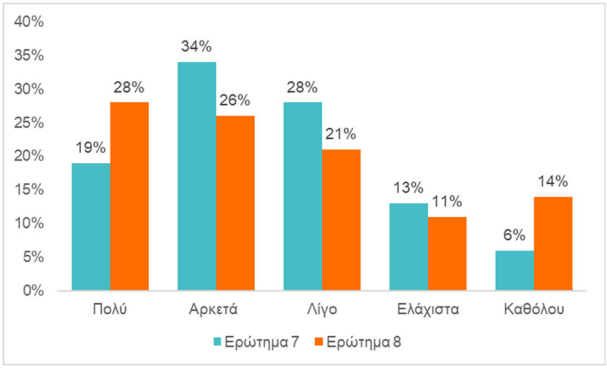
Από τις απαντήσεις των μαθητών (σχήμα 6) προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, συγκεκριμένα το 59%, θεωρεί τη δια ζώσης διδασκαλία ως την καλύτερη μέθοδο διδασκαλίας. Συνολικά, το ποσοστό των θετικών απαντήσεων για το έκτο ερώτημα φτάνει το 76%, καθώς το 17% απαντά "αρκετά". Οι μαθητές φαίνεται να έχουν ξεκάθαρη

προτίμηση για τη διδασκαλία με φυσική παρουσία, με τη συντριπτική πλειοψηφία να την υποστηρίζει.

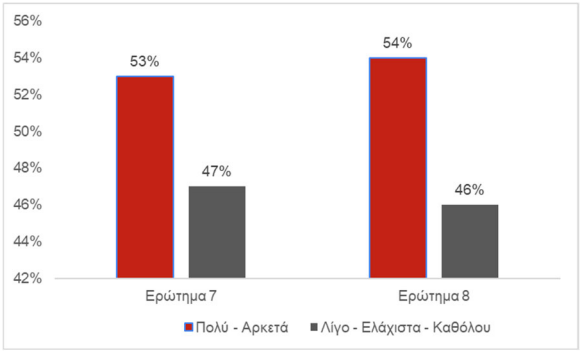
Στο ερώτημα 1, οι μαθητές ανέφεραν ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση στερείται αυστηρότητας, δεν επιβάλλονται απουσίες και δεν είναι τόσο αποτελεσματική, καθώς δεν επιτρέπει την πλήρη εστίαση και μάθηση. Οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει ακόμα την ικανότητα αυτορρύθμισης, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να συγκεντρώνονται και να οργανώνουν τη μελέτη τους για βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια νέα μορφή διδασκαλίας που αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά και οι μαθητές, που συνήθως εξαρτώνται από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, τη θεωρούν λιγότερο αποτελεσματική. Ωστόσο, το 24% των μαθητών (7% λίγο, 4% ελάχιστα και 13% καθόλου) δεν τάσσεται πλήρως υπέρ της δια ζώσης διδασκαλίας. Αυτό δείχνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κερδίζει έδαφος και αναγνωρίζονται θετικά σημεία της ως νέα μορφή διδασκαλίας.

Ερώτημα 7. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα διαδικτυακά μαθήματα επηρεάζει την συμμετοχή και την ικανοποίηση των μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ερώτημα 8. Όταν οι εκπαιδευτικοί έθεταν προθεσμίες στις εργασίες, οι μαθητές ήταν αναγκασμένοι να τις στέλνουν



Σχήμα 7: Αποτελέσματα 7ο και 8ο ερώτημα



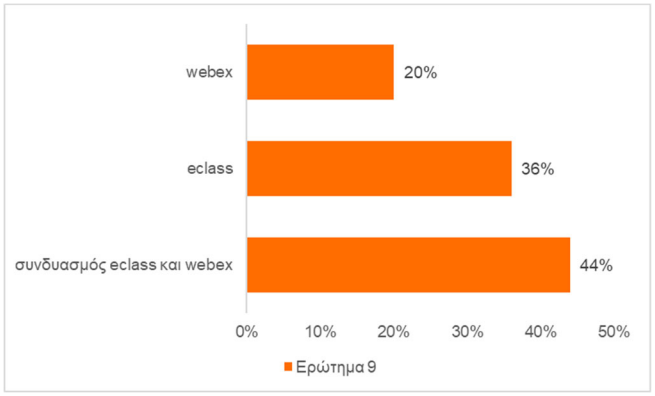
Σχήμα 8: Αποτελέσματα 7ο και 8ο ερώτημα

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις 7 και 8 είναι σημαντικές και προσφέρουν ενδιαφέροντα δεδομένα για ανάλυση. Στο σχήμα 7, το 28% των μαθητών αναφέρει ότι

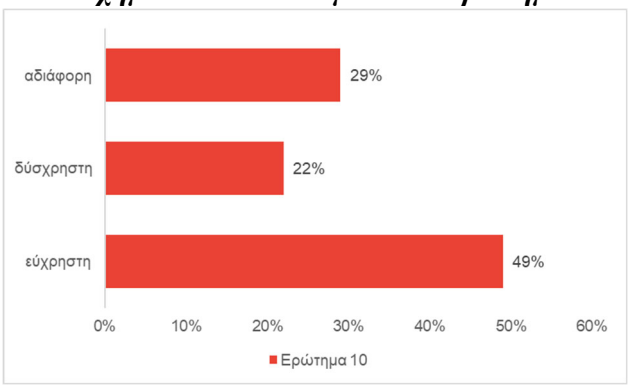
ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στις προθεσμίες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, το υψηλότερο ποσοστό στις απαντήσεις για αυτό το ερώτημα. Παράλληλα, το 34% των μαθητών πιστεύει ότι η στάση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των ηλεκτρονικών μαθημάτων επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή και την ικανοποίηση των μαθητών, αποτελώντας το μεγαλύτερο ποσοστό για αυτό το ερώτημα. Από το σχήμα 8, προκύπτει ότι το ποσοστό των θετικών απαντήσεων (πολύ-αρκετά) κυμαίνεται γύρω στο 53%-54%, ενώ το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων (λίγο-ελάχιστα-καθόλου) κυμαίνεται γύρω στο 46%-47%. Αυτό δείχνει μια ισχυρή ισορροπία μεταξύ θετικών και αρνητικών αντιλήψεων των μαθητών για τη διαχείριση των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς.

Ερώτημα 9. Οι μαθητές θεωρούν ότι ο καταλληλότερος τρόπος διδασκαλίας για μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν:

Ερώτημα 10. Οι μαθητές θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε στα μαθήματα ήταν:



Σχήμα 9: Αποτελέσματα 9ο ερώτημα

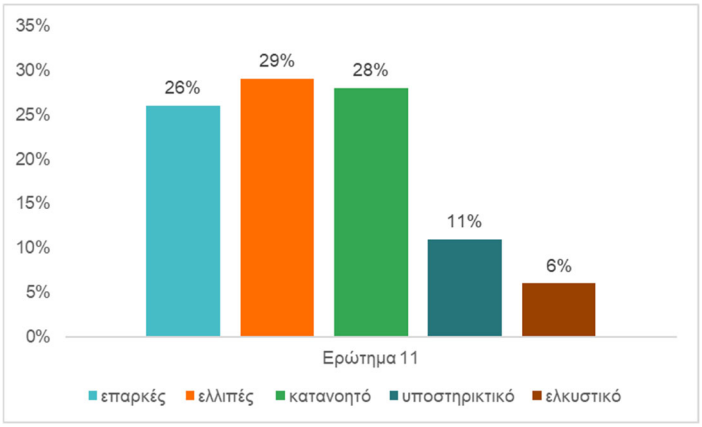


Σχήμα 10: Αποτελέσματα 10ο ερώτημα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών για τις πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό προτιμά τον συνδυασμό ασύγχρονης και σύγχρονης διδασκαλίας. Ακολουθεί το 36% που προτιμά την πλατφόρμα eclass, ενώ το 20% επιλέγει την webex. Η προτίμηση για την ασύγχρονη διδασκαλία έναντι της σύγχρονης μπορεί να προκαλέσει ερωτήματα. Πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι οι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν την webex, καθώς η χρήση της δεν ήταν υποχρεωτική, ενώ όλα τα μαθήματα υποστηρίζονταν από την eclass. Μόνο το 22% των μαθητών θεωρεί δύσχρηστη

την πλατφόρμα, ενώ το 49% τη βρίσκει εύχρηστη και δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερες δυσκολίες. Το 29% των μαθητών δεν επηρεάστηκε από την ευχρηστία της πλατφόρμας στην παρακολούθηση των μαθημάτων.

Ερώτημα 11. Το εκπαιδευτικό υλικό των μαθημάτων το οποίο αναρτούσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν:



Σχήμα 11: Αποτελέσματα 11ο ερώτημα

Το υλικό που αναρτούν οι εκπαιδευτικοί στα ηλεκτρονικά μαθήματα (σχήμα 11) έχει κρίσιμη σημασία για την ποιότητα των μαθημάτων. Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν υποστήριξε επαρκώς τη διδασκαλία, με μόνο το 11% να θεωρεί ότι ήταν υποστηρικτικό και μόλις το 6% να το βρίσκει ελκυστικό. Το 29% των μαθητών πιστεύει ότι το υλικό παρουσιάζει ελλείψεις, πιθανώς γιατί οι εκπαιδευτικοί στη δια ζώσης διδασκαλία χρησιμοποιούν κυρίως τα σχολικά εγχειρίδια που δεν καλύπτουν τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης απαιτούσε πολυμορφικό υλικό, αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς να βρουν ή να δημιουργήσουν πρόσθετο υλικό, γεγονός που απαιτούσε γνώσεις, χρόνο και προσπάθεια. Πολλοί εκπαιδευτικοί, λόγω έλλειψης τεχνολογικών γνώσεων, δεν μπορούσαν πάντα να ανταποκριθούν επαρκώς, γεγονός που προσέθετε φόρτο εργασίας και άγχος. Παρά τις δυσκολίες, το 26% των μαθητών ανέφερε ότι το υλικό ήταν επαρκές σε ποσότητα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναρτούσαν υλικό, ενώ το 28% το βρήκε κατανοητό, καθώς το είχαν ήδη διδαχθεί και έκαναν επανάληψη.

Συμπεράσματα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει αμφιλεγόμενη αποτελεσματικότητα συγκριτικά με την παραδοσιακή εκπαίδευση. Οι μαθητές προτιμούν τη δια ζώσης διδασκαλία, θεωρώντας την πιο αυστηρή και αποτελεσματική (Nikolaou & Giavrimis, 2020). Αυτή η προτίμηση συνδέεται με την εξάρτησή τους από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και την έλλειψη εμπειρίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται από τη στάση των διδασκόντων, οι οποίοι συχνά εκφράζουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ

αποστάσεως διδασκαλίας, υποβαθμίζοντας έτσι τη συνολική εμπειρία μάθησης (Inman et al., 1999).

Η προετοιμασία και η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού είναι κρίσιμες για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς το υλικό αυτό αναλαμβάνει το ρόλο του διδάσκοντα, ενσωματώνοντας παιδαγωγικά και τεχνικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη μάθηση (Σοφός et al., 2015). Στη δια ζώσης διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός βασίζεται κυρίως στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ στην εξ αποστάσεως απαιτείται μια πιο σύνθετη προσέγγιση, με το υλικό να ενεργοποιεί διδακτικές διαδικασίες όπως η ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγηση (Κόκκος, 2005).

Οι μαθητές συχνά δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα διαδικτυακά μαθήματα, γεγονός που αποδίδεται στην έλλειψη ετοιμότητας και αυτορρύθμισης, καθώς και στην απουσία άμεσης ανατροφοδότησης και της μαθησιακής ομάδας (Keegan, 2000). Αυτή η έλλειψη αυτονομίας μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλές επιδόσεις ή ακόμη και στην εγκατάλειψη των μαθημάτων. Επιπλέον, οι μαθητές δεν αξιοποιούν πλήρως τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες, χρησιμοποιώντας τες κυρίως για καθημερινές δραστηριότητες και όχι για μάθηση, αν δεν καθοδηγούνται επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς (Margaryan et al., 2011). Η παραδοσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα, που χαρακτηρίζεται από βιβλιοκεντρισμό και τυποποίηση, δυσκολεύει τους μαθητές να προσαρμοστούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προκαλώντας αρνητικά συναισθήματα και απογοήτευση, λόγω της έλλειψης επικοινωνίας και της δυσκολίας των εξ αποστάσεως εργασιών (Ζεμπύλας et al., 2007).

Βιβλιογραφία

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1).

Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Liné, A., & Hébrard, G. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of COVID-19. *Journal of Chemical Education, August*, 0–25.

Greer, J. (2020). Self-regulated learning and the successful integration of digital technology in education. *Journal of Educational Technology Systems, 48*(2).

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*.

Inman, E., Kerwin, M., & Mayes, L. (1999). Instructor and student attitudes toward distance learning. *Community College Journal of Research and Practice, 23*(6), 581-591.

Keegan, D. (2000). *The basic principles of open and distance education* (A. Melista, Trans.). Athens: Metaixmio.

Kokkos, A. (2005). *Methodology of Adult Education, Volume A: Theoretical Framework and Learning Conditions*. Patra: Hellenic Open University (EAP).

Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education, 56*(2).

Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy, 41*(3).

Nikolaou, A. (2020). Distance education material – From theory to practice. In *Scientific Teleconference "Distance Education and School Reality"* (pp. 25-26 April 2020).

Nikolaou, S.-M., & Giavrimis, P. (2020). The Greek university student's social capital during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Education Studies, 7*(8).

Sofos, A., Kostas, A., & Paraskou, B. (2015). *Online Distance Education - From Theory to Practice*. In *Greek Academic Electronic Textbooks and Aids* (Vol. 46).

Zempylas, M., Theodorou, M., & Pavlakis, A. (2007). The role of emotions in the experience of e-learning and distance education: Challenges and opportunities. In *4th International Conference on Open and Distance Learning*.

Αποτελεσματική ηγεσία

Σταθούλη Μαρία- Σ. Ε ΠΕ 60 M.Ed,

Περίληψη

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Ο διευθυντής πρωτοστατεί ισότιμα ώστε ο σχολικός οργανισμός να απολαμβάνει ευκαιρίες εξωστρέφειας, αυτονομίας, σε ένα αειφόρο περιβάλλον που αποτελεί κράμα της σχολικής και της τοπικής κοινωνίας. Ο ηγέτης οφείλει να ασκεί ταυτόχρονα διοίκηση και διεύθυνση και το επιστέγασμα αυτών των δύο να είναι η ηγεσία. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπερτερεί η διοίκηση, ωστόσο η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως αυτές που αναφέρονται παρακάτω, επιτρέπουν την ανάδειξη της ηγεσίας.

Λέξεις- Κλειδιά: ηγεσία, διοίκηση, διεύθυνση, εκπαίδευση

Effective leadership

Stathouli Maria- Consultant of preschool education, M.Ed,

Abstracts

The effectiveness of educational organizations depends on a variety of factors. The principal takes the lead equally so that the school organization enjoys opportunities for extroversion, autonomy, in a sustainable environment that is an amalgamation of the school and the local community. The leader must simultaneously exercise command and direction and the culmination of these two should be leadership. In the Greek education system, the administration prevails, however, the implementation of educational policies, such as those mentioned below, allow the emergence of leadership.

Key-Words: leadership, management, direction, education

Ηγεσία και διοίκηση

Η ηγεσία στηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, που αποτελούν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο διευθυντής, οφείλει να υπερκεράσει τα χαρακτηριστικά του διαχειριστή και να αποτελέσει τον ηγέτη που θα βασιστεί σε εκπαιδευτικές πρακτικές και μοντέλα διοίκησης, ώστε η σχολική μονάδα να επιτύχει τους στόχους της (Ζιάκα, 2014).

Κατά την εκτίμησή μου, στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ερείσματα στο γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber, βασίζεται στους κανόνες και όχι στους στόχους. Υπάρχει ιεραρχία, εξειδίκευση, δε μπορεί να αυτονομηθεί η σχολική μονάδα ως προς τη λήψη αποφάσεων, καθώς η κεντρική εξουσία ελέγχει τη λειτουργία της (Λαΐνας,

2000) και δεν της αφήνει περιθώρια να συμμετέχει στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008). Η αδυναμία αυτονομίας, σχετίζεται με την αδυναμία αποκέντρωσης και μεταφοράς αρμοδιοτήτων στους φορείς της εκπαίδευσης (Μπρίνια, 2012). Το ελληνικό σχολείο δεν είναι εύκολο να αναπτύξει στρατηγικό προγραμματισμό, ώστε να αποσχιστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Παρατηρούνται μικρά περιθώρια αυτοπροσδιορισμού, μέσα από τον συλλογικό προγραμματισμό και διάφορες δραστηριότητες που συνεπικουρούν την επίτευξη των επιμέρους στόχων που θέτει η κάθε σχολική μονάδα. Παρότι προωθείται από το εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος του διευθυντή ως διαχειριστή, τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί αλλαγή και προωθείται και ο ηγετικός του ρόλος. Η Πετρίδου (2011) συμπληρώνει ότι ο διευθυντής οφείλει να δημιουργεί ένα αμάλγαμα της πολιτικής που επιβάλλει το υπουργείο και της εσωτερικής πολιτικής που διαμορφώνει ο ίδιος. Χρειάζεται να μην είναι παθητικός δέκτης, αλλά να προσπαθεί να αντιμετωπίσει την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και των προβλημάτων που φύονται, λειτουργώντας και ως ηγέτης εντός ενός ασφυκτικού περιβάλλοντος.

Καθώς η έμφαση μετατίθεται στις ανθρώπινες σχέσεις μπαίνει στο επίκεντρο ο μαθητής, οι κοινές επιδιώξεις, οι άτυπες σχέσεις, η δημιουργία κλίματος συνεργασίας, εμπλοκής και αλληλεπίδρασης. Το σχολείο αρχίζει να αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα και ταυτόχρονα ένα υποσύστημα του οποίου τη λειτουργία και την οργάνωση επηρεάζουν οι εξωτερικοί παράγοντες, οι πόροι, η ηγεσία, που σε συνδυασμό με τα νέα αναλυτικά προγράμματα καλούνται να δημιουργήσουν συμμετοχικές και δημοκρατικές συνθήκες διοίκησης, στα πλαίσια των οποίων ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης. Οφείλει να είναι ευέλικτο, να χτίζει την αποτελεσματικότητά του και ταυτόχρονα, φροντίζει για την επίτευξη των στόχων του, για την εκπαιδευτική διαδικασία και για τους πόρους που την διευκολύνουν (Τσούνη κ.α 2016). Μέσω διεργασιών συνεχούς εξέλιξης (Ζαβλανός 1998), ο διευθυντής απαιτείται να έχει διάθεση υποστήριξης και σύμπλευσης των προσδοκιών του, με αυτές όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2008).

Εκπαιδευτικές πολιτικές

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι ένα σχέδιο δράσης που αναμορφώνει το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα (R. Bowe, S. Ball, A. Gold 1992) προσπαθώντας να επιτύχει προκαθορισμένους στόχους. Σχετίζεται με εκπαιδευτικά, κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά θέματα, ενώ η χάραξή της επιφέρει μεταρρύθμιση και προωθεί το αυτόνομο σχολείο (Κατσιλιέρη 2018). Απαιτείται στελέχωση των σχολείων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ώστε ο ηγέτης αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους να προσαρμόζεται στις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες προωθώντας το όραμά του, με ευελιξία, διάθεση συνεργασίας, βελτίωσης και εξεύρεσης της πιο πρόσφορης λύσης (Σαΐτης 2008). Σε αυτό το πλαίσιο θα διευκόλυνε η ύπαρξη διακομματικής συνεργασίας για επιλογή στελεχών, το οριοθετημένο θεσμικό πλαίσιο, οι διευθυντές να έχουν πιστοποιητικό

διοικητικής επάρκειας, να βελτιωθούν οι κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες και κυρίως να υπάρχει χρόνος ώστε να αναπτύξουν το όραμά τους για συνεργατική σχολική κουλτούρα.

Είναι επιτακτική η υπερπήδηση του συγκεντρωτικού συστήματος και η μετάβαση σε ένα πιο αποκεντρωτικό μοντέλο, όπου θα συμμετέχουν οι ανθρώπινοι πόροι, οι σχολικές μονάδες θα χρηματοδοτούνται, θα υπάρχει αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και το εκπαιδευτικό σύστημα θα αξιολογείται (Μαυρικάκης, 2018).

Θα ήταν χρήσιμη η εφαρμογή της μετασχηματιστικής θεωρίας, της κατανεμημένης και της συστημικής ηγεσίας, σαν πρακτικές που ενισχύουν το ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα διασφαλίζει ότι το όραμα είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μετασχηματίζει τα μέλη της ομάδας του, δίνοντάς τους κίνητρα για ενεργοποίηση και διαμόρφωση κοινής κουλτούρας. Ηγείται της αλλαγής του οργανισμού του, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης, είναι μια μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας, η οποία σχετίζεται με την οργάνωση και τη φύση του σχολείου. Πρακτικά ανακατανέμεται η εξουσία, ο ίδιος ο ηγέτης διαθέτει εσωτερικούς μηχανισμούς προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική καθημερινότητα και εμπνέει τους συναδέλφους του, να τον ακολουθήσουν. Επιπρόσθετα, ο Μπουραντάς, (2005) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας/μάθησης (ασφάλεια, αποτελεσματικότητα), παρακολουθεί, κατευθύνει, αξιολογεί και ανατροφοδοτεί το διδακτικό έργο και προωθεί την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Αυτό ο διευθυντής μπορεί να το κάνει άτυπα ή τυπικά. Για να γίνει τυπικά πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να τον ωθεί στο να αναπτύξει συνεργατικά εκπαιδευτικά δίκτυα.

Ο συστημικός ηγέτης δίνει το δικό του στίγμα στην μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί για το δικό του σχολείο και συμμετέχει σε δίκτυο σχολικών οργανισμών. Ουσιαστικά ενδιαφέρεται για την δημιουργία συνεργατικών εκπαιδευτικών δικτύων. Παρότι είναι σε πρώιμο επίπεδο αυτή η θεωρία, είναι πρόκληση η προσπάθεια συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας μεταξύ των σχολείων.

Τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων αποτελούν το ενδιάμεσο βήμα, ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και στους συναδέλφους τους και αν οι προσδοκίες των έμψυχων πόρων συμπίπτουν με το έργο που πρέπει να υλοποιηθεί, τότε η διοίκηση ασκείται αποτελεσματικά.

Συμπεράσματα

Οι προκλήσεις της εποχής μας επιτάσσουν θεσμικές αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Πασιαρδής κ.α (2000) σημειώνουν ότι οι σχολικές μονάδες διοικούνται

αποτελεσματικά, όταν στο επίκεντρο βρίσκεται ο άνθρωπος, ενώ ο Καψάλης (2005), αναφέρει ότι για να είναι αποτελεσματικός ο σχολικός οργανισμός, παίζουν ρόλο τόσο η οργάνωση όσο και η εσωτερική του δομή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanasoula-Reppa, A. (2008). Ekpaideftiki Dioikisi kai Organosiaki Sy-berifora. Ellin, Athina

Andris, E. (2015). Diefthynsi kai igesia. O rolos tou diefthynti tis scholikis monadas 5ο Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis. Praktika synedriou EKPA, Athina

Bourantas, D. (2005). Igesia: O dromos tis diarkous epitychias. Kritiki, Athina:

Brinia, V. (2012). I efarmogi tis symmetochikis dioikisis sti scholiki monada: kleidi epitychias gia to elliniko ekpaideftiko systima sto: Despoina Karakatsani- Giouli Papadiamantaki (Epim) Sygchrona themata ekpaideftikis politikis Epikentro, Thessaloniki

Katsilieri, Ath. (2018). Ekpaideftiki Politiki kai Sygkritiki Paidagogiki stin Evropaiki Enosi. Ithikes Proektaseis kai Igesia Metaptychiaki Diplomatiki ergasia EKPA & Panepistimio Peloponnisou, Kalamata

Kapsalis, A. (2005. Organosi kai dioikisi ekpaideftikis monadas Ekdoseis Panepistimiou Makedonias, Thessaloniki

Lainas, Ath.(2000). Dioikisi kai Programmatismos Scholikon Monadon: Epistimonikes Prosengiseis kai Elliniki Pragmatikotita sto: Zoi Papanaoum (Epim) O programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: apo ti theoria stin praxi A.P.Th kai Paidagogiko Institouto, Thessaloniki

Mavrikakis, Ef. (2018). Scholiki dioikisi kai exousia: diachronikes kai sygchrones prosengiseis Epistimes Agogis Tefchos 3/2018

Pasiardis, P., Pasiardi, G. (2000). Apotelesmatika Scholeia: pragmatikotita i outopia; Typothito, Athina.

Petridou, E.(2011). Dioikisi- Manatzment. Ekdoseis Zygos, Thessaloniki

R. Bowe, S. Ball, A. Gold, Reforming education and changing schools, Routledge 1992, ss. 35-42.

Saitis, Ch. (2002). Organotikos schediasmos tou scholikou mas systimatos. Me polla i liga epipeda dioikisis; Sygchroni Ekpaidefsi, t. 24

Saitis, Ch. (2008). O diefthyntis sto dimosio scholeio. Paidagogiko Institouto, Athina.

Saitis, Ch. (2008). Ekpaideftiki politiki kai dioikisi. EKPA, Athina

Tsouni, V., Anastasopoulos, I., Gonidou, M., Tsounis, G. (2016). I anagkaiotita yparxis diefthynton –igeton stous ekpaideftikous organismous. 6ο Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis. Praktika synedriou EKPA, Athina

Zavlanos, M. (1998). Manatzment Ellin, Athina

Ziaka, V. (2014). O Rolos tou Diefthynti stin Apotelesmatiki Leitourgia mias Scholikis Monadas Elliniko Periodiko Dioikisis Athlitismou & Anapsychis tomos 11 (1), 41– 54 Anaktithike apo: https://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf

Ενέργειες διευθυντών για την οργάνωση προγράμματος υποδοχής, ένταξης και στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Θεολόγου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Ed.
Τσάιμος Άρης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Sc., Μ.Ed.

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία, γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν οι ενέργειες, στις οποίες θα μπορούσαν να προβούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, προκειμένου να οργανώσουν ένα πρόγραμμα υποδοχής, ένταξης και στήριξης όλων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα σχολεία, όπου διορίζονται, ώστε να προωθήσουν την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και μάθηση, με στόχο την ενίσχυση της απόδοσης και της επίδοσης των μαθητών.

Λέξεις – κλειδιά : Διευθυντές, Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, Σχολική Μονάδα, Μέντορας, Αλληλοστήριξη (Peer Coaching)

Actions of school principals to organize a reception, integration and support program for newly appointed teachers

Theologou Maria, Teacher, M.Ed.,

Tsaimos Aris, Secondary School Teacher, M.Sc, M.Ed.

Abstract

In the present study, an attempt is being made to present the actions that school principals could take, in order to organize a reception, integration and support program for all newly appointed teachers in the schools where they are appointed, in order to promote their personal and professional development and learning, with the aim of enhancing student performance and achievement.

Key-words: Principals, Newly appointed teachers, School Unit, Mentor, Peer Coaching

Εισαγωγή

Κατά γενική ομολογία η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι εξαιρετικά απαιτητική και γίνεται ολοένα και πιο ανταγωνιστική, αφού προϋποθέτει από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να εξειδικεύονται, και να (επαν)ειδικεύονται, αέναα, μιας και η αρχική πανεπιστημιακή τους κατάρτιση δεν επαρκεί, ώστε να τους εφοδιάσει, πλήρως, με όλες τις δεξιότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους θητείας. Ειδικότερα, μάλιστα, στην περίπτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών των οποίων η ένταξη βρίθει προβλημάτων και προκλήσεων, ιδιαιτέρως, όταν η πρόσληψη ή ο διορισμός τους δεν ακολουθείται από συστηματική στήριξη. Το πρώτο έτος τους στο εν λόγω επάγγελμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια περίοδος πρόκλησης και μια κατάσταση κρίσης. Ωστόσο, εάν θέλουμε ποιοτικούς εκπαιδευτικούς

στις αίθουσες διδασκαλίας, επιβάλλεται να επαναπροσδιορίσουμε και να ιεραρχήσουμε εκ νέου τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, θέτοντας ως προτεραιότητες την εκπαίδευση, τη στήριξη και την παραμονή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

Προβλήματα νεοδιόριστων – Υποδοχή, Ένταξη, Στήριξη

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η πρωταρχική και βασική πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής (American Federation of Teachers 2000 · Bezzina, 2006). Η εισαγωγική επιμόρφωση αλλά και η πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι πανάκεια για την επιτυχημένη είσοδο στη διδασκαλία (Rots et al., 2007). Η δυσκολία στον συνδυασμό της θεωρίας και της πράξης στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ευρέως αναγνωρισμένη. (Korthagen et al., 2006).

Ως εκ τούτου, οι νεοδιόριστοι έρχονται αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα και προκλήσεις που καλούνται να υπερκεράσουν, όπως το υπερφορτωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, η διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος, τα μεγάλα τμήματα μαθητών, η ένταξη μαθητών με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, η απειθαρχία των μαθητών και η ελλιπής καθοδήγηση και στήριξη, εν γένει (Παντελή, 2011). Σύμφωνα με τους Kyriacou & Kunc (2007), μάλιστα, τα πρώτα εκπαιδευτικά χρόνια χαρακτηρίζονται ως μια περίοδος πρόκλησης, κατά την οποία οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις πραγματικές προκλήσεις του επαγγέλματος και, ταυτόχρονα, πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας με συναδέλφους διαφορετικών ειδικοτήτων και προσωπικοτήτων. Όλες οι προαναφερθείσες τροχοπέδες τείνουν να εντείνουν το άγχος τους, την αμφιβολία τους, την απογοήτευση τους, καθώς και τη δημιουργία συναισθημάτων αποτυχίας. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, βιώνουν τη συνδυασμένη πίεση του φόρτου εργασίας και των δυσμενών συνθηκών στο περιβάλλον εργασίας, ενώ, συνάμα, αντιμετωπίζουν έλλειψη ικανοποιητικής και κατάλληλης υποστήριξης που θα τους ενθαρρύνει να παραμείνουν στη δουλειά τους. (Day et al., 2006).

Λύση και «θεραπεία» στα προαναφερθέντα προβλήματα θεωρείται εκτός από τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης και ο μεντορισμός. Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί σημαντική και αναγκαία προϋπόθεση για την εποικοδομητική εφαρμογή οποιασδήποτε εισαγωγικής επιμόρφωσης σε σχολικό επίπεδο (Καλογήρου κ.ά., 2010). Ο μέντορας, δηλαδή, οφείλει να καθοδηγεί, να στηρίζει και να συμβάλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας, πάντοτε, υπόψη τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες. Παρέχοντάς τους, δηλαδή, στήριξη και καθοδήγηση, ώστε να οργανώνουν και να διοικούν, αποτελεσματικά, τη σχολική τάξη, καθώς και να αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας μέσα σ’ αυτή• βοήθεια για να χρησιμοποιούν ορθά μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, καθοδήγηση και στήριξη για να προγραμματίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία• διάχυση πληροφοριών, έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση για τις υποχρεώσεις τους, τα καθήκοντά τους, τους κανονισμούς (άγραφους και μη), τις πολιτικές της σχολικής μονάδας και περισσότερο (μη διδακτικό) ελεύθερο χρόνο• τέλος, στήριξη και καθοδήγηση ψυχολογικής φύσεως,

κίνητρα, ενθάρρυνση, επιβράβευση και αναγνώριση των προσπαθειών τους, περιορίζοντας, έτσι, το άγχος τους και έχοντας ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης τους. Εν ολίγοις, μέσω της μεντορικής σχέσης, εξελίσσονται και βελτιώνονται όλοι οι υπεύθυνοι της σχολικής κοινότητας, μέντορας/ες, νεοδιόριστος/οι, λοιποί έμπειροι εκπαιδευτικοί (Panteli, 2011).

Κρίνεται, βέβαια, αναγκαίο να ληφθεί υπόψη η προσωπικότητα του εκάστοτε νεοδιόριστου, ώστε να οργανωθεί ένα ατομικό δομημένο πρόγραμμα στήριξης ανταποκρινόμενο στις προκλήσεις και στα εμπόδια με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος καθένας εξ αυτών και αναντίρρητα, προσαρμοσμένο στο εκάστοτε συγκείμενο. Ενδεικτικά, με την παρατήρηση της διδασκαλίας του κάθε νεοεισερχόμενου δύναται να διαπιστωθεί πού υστερεί και εν συνεχεία, με το κατάλληλο επιμορφωτικό πρόγραμμα να βελτιωθεί η απόδοσή του.

Αποτελεσματική, επίσης, θα ήταν η παροχή μιας εβδομάδας προσαρμογής σε όλους τους νεοεισερχόμενους στην εκάστοτε σχολική μονάδα κατά την οποία θα λάβουν χώρα, ενδεικτικά, οι κάτωθι διαδικασίες: στο πλαίσιο της υποδοχής τους, ο διευθυντής μαζί με τη διευθυντική του ομάδα, θα αναλάβει την ξενάγησή τους σε όλους τους σχολικούς χώρους, θα προβεί στις απαραίτητες συστάσεις με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και με τους μαθητές, ώστε να εγκλιματιστούν αμεσότερα και ομαλότερα. Στη συνέχεια, ο διευθυντής θα αναλάβει να τους ενημερώσει και να τους κατατοπίσει, πλήρως, αναφορικά με τις υποχρεώσεις τους, τα καθήκοντά τους, τους κανονισμούς και τις πολιτικές της εκπαιδευτικής μονάδας. Εξάλλου, η διαδικασία υποδοχής έχει θετικά αποτελέσματα για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει αλλά και για το σχολικό οργανισμό (Ανθοπούλου, 1999). Καλό θα ήταν, μάλιστα, να τους απαλλάξει από περιττές γραφειοκρατικές εργασίες, ώστε να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, για να συνεργάζονται, αποτελεσματικά, με τον μέντορά τους.

Παράλληλα, στα πλαίσια της αλληλοστήριξης (Peer-Coaching), ωφέλιμη θα ήταν γι' αυτούς και η παρακολούθηση μαθημάτων άλλων συναδέλφων ή ακόμη και η μαγνητοσκόπησή τους, η συχνή αλληλεπίδραση και η συνεργασία, γενικότερα, μαζί τους, με τη συνδρομή των οποίων, μάλιστα, θα μπορούσαν να σχεδιάσουν συνδιδασκαλίες ή την εκάστοτε ατομική τους διδασκαλία. Άλλωστε, είναι γεγονός ότι το peer coaching «χτίζει γέφυρες» επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και δύναται να καταστήσει συνεργατικό και υποστηρικτικό τον σχολικό χώρο εργασίας. «Λυδία λίθος» των ενεργειών αυτών αποτελούν οι αναπτυγμένες επιδόσεις των μαθητών, οι προσηλωμένοι και δραστήριοι επαγγελματίες, καθώς και ο ακμαίος εργασιακός χώρος (Robbins, όπως αναφέρεται στο Παντελή, 2016). Έτσι, δύο ή και περισσότεροι συνάδελφοι αλληλοστηρίζονται και συνεργάζονται, εμπιστευτικά, προκειμένου να ενισχύσουν τις προϋπάρχουσες δεξιότητες, αλλά και να εφοδιαστούν με νέες ικανότητες, να διαμοιράσουν απόψεις και εμπειρίες, να αλληλεπιδράσουν, μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον, να εκπονήσουν έρευνα δράσης στην τάξη και εν τέλει, να υπερκεράσουν τα προσκόμματα στον εργασιακό χώρο.

Ωστόσο, για να κριθεί εποικοδομητική και αποτελεσματική η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών, η «καλλιέργεια» θετικής και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας, απαιτείται να αφορά σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό της εκάστοτε σχολικής μονάδας η οποία για να θεωρηθεί αποτελεσματική πρέπει να ενισχύει το θετικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων (Mortimore et al, 1993· Stoll & Fink, 1994). Εξάλλου, σύμφωνα με έρευνες, το συναδελφικό κλίμα «φέρει» θετικό πρόσημο για τους εκπαιδευτικούς και θεωρείται βασική παράμετρος για την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τα ουσιώδη μαθησιακά κατορθώματα (Shank, 2005).

Για να καταστεί, ωστόσο, η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας θετική και υποστηρικτική, επιβάλλεται η ύπαρξη συναδελφικής ατμόσφαιρας, ο ηγέτης/η ηγετική ομάδα να είναι υποστηρικτικοί, τα σχολικά τμήματα του ιδίου επιπέδου να συνεργάζονται, να πραγματοποιούνται συνδιδασκαλίες, να αποφεύγονται αδικίες και διακρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και να υπάρχει εύλογος διαθέσιμος χρόνος και χώρος, για να διαχέονται, απρόσκοπτα, οι ιδέες και οι εμπειρίες.

«Ακρογωνιαίος» λίθος της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαδικασίας της αλληλοστήριξης θεωρείται ο εκάστοτε διευθυντής/ηγέτης του σχολικού οργανισμού που απαιτείται να συμπεριλαμβάνει όλους τους εκπαιδευτικούς στις αποφάσεις (Mortimore et al, 1993), να φροντίζει για ένα θετικό σχολικό περιβάλλον, να μεριμνά για τον συλλογικό σχολικό προγραμματισμό, να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, να φροντίζει για την αέναη εξέλιξή τους (Πασιαρδής, 2014) και γενικότερα, να προωθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον την ανάληψη ευθυνών και την ομαδικότητα.

Συμπεράσματα

Καταληκτικά, δεδομένου ότι η Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού δεν είναι αυτοσκοπός, πρέπει οποιαδήποτε ενέργεια και δραστηριότητα να μην είναι τυχαία, παροδική και τυποποιημένη, αλλά να διέπει ολιστικά την εκπαιδευτική κοινότητα. Να αποτελεί, δηλαδή, μέρος μιας γενικότερης καθολικής προσπάθειας όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας, μέσω της εφαρμογής των θεσμών του μέντορα και της αμοιβαίας επιμόρφωσης/στήριξης μεταξύ των συναδέλφων. Έτσι, οι εμπειρίες της πρώτης περιόδου διδασκαλίας καθίστανται ο σημαντικότερος παράγοντας παραμονής των εκπαιδευτικών στον χώρο εργασίας τους (Rots et al., 2007). Αλληλένδετα, τα προαναφερόμενα προγράμματα του μεντορισμού και της αλληλοστήριξης αρμόζει να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τα προσωπικά κριτήρια του εκάστοτε εκπαιδευτικού, για να τον υποστηρίζουν συναισθηματικά και ψυχολογικά και να προωθούν την επαγγελματική του ανάπτυξη, βελτιώνοντας, έτσι, και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Δεδομένου ότι τίποτα δεν είναι πιο σημαντικό για τη μάθηση από την ποιότητα του εκπαιδευτικού, ένα πρόγραμμα ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών το οποίο εστιάζει στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού και στην πρακτική στην τάξη, διατηρώντας, όμως την ιδεολογία και τη «ζέση» του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού προσφέρει ελπίδα για τους μαθητές και τα σχολεία μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anthopoulou, S.-S. (1999). Diacheirisi anthropinou dynamikou. Sto: A. Athanasoula-Reppa, S.-S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, G. Mavrogiorgos (epim.), *Dioikisi Anthropinou Dynamikou*, (s. 17-92). Patra: EAP.

American Federation of Teachers (2000). Building a profession: Strengthening Teacher Preparation and Induction, *Report of the K-16 Teacher Education Task Force*

Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers‟ perceptions about their professional development, *Journal of In-service Education,* Vol. 32, No 4, pp 411-430

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 12(2), 169–192.

Kalogirou, Ch., Spyropoulou, A., & Panteli, M. (2010). O Thesmos tou Mentora -Parametroi tou mentorikou ergou. *Programma Eisagogikis Epimorfosis, Paidagogikou Institoutou*. Lefkosia: Paidagogiko Institouto Kyprou Anaktithike 25 Avgoustou 2024 apo https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/them_enotites/Thesmos_Mentora_new.doc

Korthagen, F., Loughran, J., & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.

Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246–1257.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1993). *Key factors for effective junior schooling, in preedy, M. Managing the effective school*, London: Chapman.

Panteli, M. (2016), Apotelesmatiki Epangelmatiki Anaptyxi se scholiki vasi meso dimiourgias thetikis kai ypostiriktikis koultouras: Mentorismos kai Allilostirixi (Mentoring and Peer-Coaching). Sto G. Bagakis (Epim.), *Methodologia, politikes, praktikes epimorfosis kai epangelmatikis anaptyxis tou ekpaideftikou pou vasizontai sto scholeio* (ss. 70-78). Athina: Ekdoseis Grigori

Panteli, M. (2011) Eisigiseis gia tin eisagogi apotelesmatikon programmaton entaxis, ypodochis, stirixis kai epangelmatikis anaptyxis neodioriston ekpaideftikon se scholiki vasi. Sta Praktika tou Synedriou "*Scholes ton Epistimon tis Agogis. O rolos tous stis prokliseis tis synchronis koinonias", Tmima Dimotikis Ekpaidefsis tou Panepistimiou Frederick, Lemesos, 29-30 Apriliou 2011*.

Panteli, M. (2011) What would Newly Qualified Teachers appointed in Cyprus Primary Schools expect from an effective school-based induction programme? Recommendations for the introduction of an effective school-based induction programme. *In the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) conference proceedings*, 4th - 7th January 2011, Limassol, Cyprus

Pasiardis, P. (2014) Ekpaideftiki igesia. *Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi.* Athina: Metaichmio

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543–556.

Shank, J.M. (2005). Common space, common time, common work, *Educational Leadership*, Vol. 62, No 8, pp 16-19

Stoll, L. & Fink, D. (1994). School effectiveness and school improvement: voices from the field. *School Effectiveness and School Improvement, 5*, (2), 149-177.

Εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικής διαδικασίας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξ αποστάσεως λειτουργία

Παγώνη Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση,

Περίληψη

Η ποιότητα στην εκπαίδευση ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία μετασχηματισμών συνεχούς βελτίωσης και ανάπτυξης και η αξιολόγηση είναι το βασικό μεταγνωστικό εργαλείο διασφάλισης βελτίωσης της ποιότητας. Στην παρούσα εργασία προτείνεται η εσωτερική αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, ώστε να αξιολογηθεί και να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Η μεθοδολογική προσέγγιση της αξιολόγησης είναι κυρίως ποιοτική. Προτείνεται, όμως, και η συλλογή ορισμένων ποσοτικών στοιχείων, προκειμένου να γίνει σύγκριση. Ο συνδυασμός αυτών ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία. Οι άξονες και οι επιμέρους δείκτες της συγκεκριμένης αξιολόγησης καθορίζονται με γνώμονα τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό υλικό και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα, προσδιορίζονται το χρονικό διάστημα της αξιολόγησης, οι πηγές και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Τέλος, αναφέρονται οι ανασταλτικοί και οι ενισχυτικοί παράγοντες της αξιολόγησης και προτείνονται ενέργειες για τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας στη δευτεροβάθμια εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: ποιότητα, αξιολόγηση, άξονες αξιολόγησης, βελτίωση, εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

Internal evaluation of the educational process of a secondary school unit with distance operation

Pagoni Alexandra, Mathematician, M.Ed. Distance learning,

Abstracts

Quality in education is defined as a dynamic process of transformations of continuous improvement and development, and evaluation is the key metacognitive tool to ensure quality improvement. In this paper, internal evaluation in secondary distance school education is proposed, in order to evaluate and improve the educational process. The methodological approach of the evaluation is mainly qualitative. However, it is also recommended to collect some quantitative data, in order to make a comparison. The combination of these enhances validity and reliability. The axes and individual indicators of the specific evaluation are determined based on the students, the teachers, the educational material and the interaction between them. In addition, the time frame of the evaluation, sources and means of data collection are specified. Finally, the inhibiting and enhancing factors of the evaluation are mentioned and actions are proposed for the formation of a culture of quality in secondary distance education.

Key-Words: quality, assessment, assessment axes, improvement, distance school education

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών και η διαρκής αλλαγή των συνθηκών της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης καθιστούν αναγκαία τη βελτίωση της ποιότητας της. Εργαλείο διασφάλισης ποιότητας στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και την συμβατική εκπαίδευση είναι η αξιολόγηση (Oliver, 2005 οπ.αναφ. στο Ioakeimidou, 2018), με τη διαφορά ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμιάς (Kilfoil, 2005).

Στην παρούσα εργασία προτείνεται η εσωτερική αξιολόγηση δευτεροβάθμιας εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, η οποία συνάδει με το ανθρωπιστικό και το πλουραλιστικό μοντέλο (Adam, 2017). Σκοπός είναι η ανάδειξη των αδύναμων και των θετικών σημείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lionarakis & Spanaka, 2010) και η ανατροφοδότηση, με στόχο την ποιοτική βελτίωση κάθε παιδαγωγικής διάστασης της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα.

Αρχικά, ορίζεται λειτουργικά η ποιότητα στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση της αξιολόγησης, διαμορφώνονται οι άξονες και οι επιμέρους δείκτες, αναφέρονται οι πηγές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Τέλος, προσδιορίζονται οι ανασταλτικοί και οι ενισχυτικοί παράγοντες της αξιολόγησης και προτείνονται ενέργειες για τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας στη δευτεροβάθμια εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

Ορίζοντας την ποιότητα στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

Η ποιότητα είναι μία σύνθετη, πολυδιάστατη και ιδεολογικά φορτισμένη έννοια (Ioakeimidou & Lionarakis, 2017). Η νοηματοδότηση της επηρεάζεται από τις απόψεις που διατυπώνονται για τον σκοπό και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης και από τις κοινωνικο - ιστορικό - πολιτικές συνθήκες (Βλάχος, Δαγκλης & Βαβουρακη, 2007:5 οπ.αναφ. Ioakeimidou, 2022a), επομένως, δεν υπάρχει μοναδικός σωστός ορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση (Shanahan & Bhindi, 2004).

Σύμφωνα με τους Harvey & Green (1993), η ποιότητα ως μετασχηματισμός αναφέρεται στην πρόοδο και την ανάπτυξη. Είναι μία δυναμική κατάσταση που συμβάλλει στην ποιοτική διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων και του τρόπου μάθησης και εφαρμογής της γνώσης και δίνει έμφαση στις διαδικασίες της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (Ioakeimidou, 2018). Στην παρούσα εργασία, η ποιότητα στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία μετασχηματισμών συνεχούς βελτίωσης και ανάπτυξης, με βάσει τους κύριους παράγοντες της (εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτικοί - εκπαιδευτικό υλικό) και η αξιολόγηση είναι το βασικό

μεταγνωστικό εργαλείο διασφάλισης βελτίωσης της ποιότητας της (Ioakeimidou & Lionarakis, 2017).

Μεθοδολογία αξιολόγησης

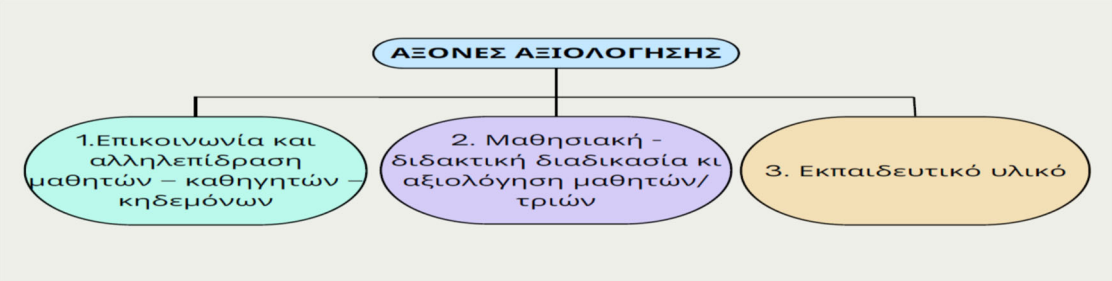
Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι κυρίως ποιοτική, η οποία εστιάζει στην περιγραφή και την ερμηνεία της διαδικασίας με μεγαλύτερη πληρότητα (Papagiannopoulou, 2021) και διευκολύνει τη βελτίωση και τη λήψη αποφάσεων (Axiologisi Scholikon Monadon - Tekmiriosi apotimisis axonon I.E.P., 2024). Παράλληλα, προτείνεται να συλλεχθούν ορισμένα ποσοτικά στοιχεία, ώστε να επιτευχθεί η σύγκριση και η αξιολόγηση να είναι πιο ακριβής και αντικειμενική (Papagiannopoulou, 2021). Ο συνδυασμός συμβάλλει στην τριγωνοποίηση των δεδομένων, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία (Maycut & Morehouse, 1994 οπ.αναφ. στο Axiologisi tou ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada, 2012).

Άξονες και δείκτες αξιολόγησης

Οι άξονες και οι δείκτες της αξιολόγησης καθορίζονται από το είδος, το αντικείμενο και τον σκοπό της αξιολόγησης (Δημητροπουλος, 2002 οπ.αναφ. στο Tsolaki, 2009). Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Lionaraki και Spanaka, (2010), οι περιοχές που χρήζουν αξιολόγησης είναι οι διαδικασίες των εξ αποστάσεως μαθημάτων και η πρόοδος των εκπαιδευόμενων (π.χ. δεξιότητες και εφαρμογή της γνώσης).

Ο εκπαιδευόμενος, ο εκπαιδευτικός, το εκπαιδευτικό υλικό και η αλληλεπίδραση είναι παράγοντες επιτυχίας της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (Lionarakis, 2001). Επιπρόσθετα, πολύτιμη είναι και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού, η ενίσχυση της συνεργασίας με τους μαθητές (Moore, 1989 οπ.αναφ στο Ntiniakou, 2019) και η επικοινωνία του με τους κηδεμόνες των μαθητών. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι ο κύριος μοχλός διδασκαλίας, μάθησης (Lionarakis, 2001) και αλληλεπίδρασης με αποτέλεσμα να επιδρά στην ποιότητα της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (Βασάλα, 2005· Μανούσου, 2008· Ιωακειμίδου, 2018 οπ.αναφ στο Bakolouka, Ioakeimidou, & Mouzakis, 2022).

Με γνώμονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης και τους παράγοντες που συνιστούν την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της, δηλαδή τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό υλικό και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ τους, διαμορφώνονται οι άξονες της συγκεκριμένης αξιολόγησης. (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Άξονες αξιολόγησης

Πιο συγκεκριμένα, οι δείκτες στους οποίους εξειδικεύεται ο πρώτος άξονας σχετίζονται με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση όλων των σχετιζόμενων μερών, δηλαδή των μαθητών, των καθηγητών και των κηδεμόνων. Πιο αναλυτικά, ο πρώτος δείκτης καθορίζει τον βαθμό στον οποίο καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών/τριών και των καθηγητών. Ο δεύτερος δείκτης δίνει έμφαση στην πρόληψη και την τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς. Ο τρίτος δείκτης αξιολογεί την υποστήριξη και την ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών. Ο τέταρτος δείκτης εξετάζει την επικοινωνία που αναπτύσσεται (ποιοτικά και ποσοτικά) μεταξύ των διδασκομένων και των διδασκόντων.

Ο δεύτερος άξονας αξιολογεί τη μαθησιακή διαδικασία, τη διδακτική διαδικασία και τους εκπαιδευομένους χρησιμοποιώντας πέντε δείκτες. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος δείκτης εξετάζει το βαθμό ενίσχυσης των ήπιων ψηφιακών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών. Ο δεύτερος δείκτης ελέγχει την ατομική και την κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Ο τρίτος δείκτης αξιολογεί τα επιτεύγματα, την επίδοση και την πρόοδο των διδασκομένων. Ο τέταρτος δείκτης ελέγχει τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, που έχουν τεθεί. Ο πέμπτος και τελευταίος δείκτης εξετάζει την εφαρμογή καινοτόμων και εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών.

Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στο εκπαιδευτικός υλικό. Οι επιμέρους δείκτες του τρίτου άξονα είναι πέντε και αξιολογούν πρώτον την πολυμορφικότητα του, δεύτερον τη λειτουργικότητα και την ευκολία χρήσης του, τρίτον τη δομή και την οργάνωση του περιεχομένου του, τέταρτον την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων αξιολόγησης που περιέχει και την ανατροφοδότηση που προσφέρει και πέμπτον τα στοιχεία που προκαλούν την αλληλεπίδραση, την προώθηση της αυτενεργούς μάθησης και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. (Σχήμα 2)



Σχήμα 2. Άξονες και Δείκτες αξιολόγησης

Χρονικό διάστημα, πηγές και μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται σε μηνιαία βάση και διαρκεί ένα ολοκληρωμένο σχολικό έτος, προκειμένου οι πληροφορίες να αξιοποιηθούν για την διαμορφωτική αξιολόγηση και τη βελτίωση των παιδαγωγικών στοιχείων της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Πηγές δεδομένων αποτελούν όλοι οι συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριες, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, προκειμένου η αξιολόγηση να είναι συλλογική. Τα εργαλεία διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας (Axiologisi tou ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada, 2012). Προτείνεται η χρήση πλήθους πηγών, εργαλείων και μέσων, ώστε η θεώρηση της κατάστασης να είναι σφαιρική και ολοκληρωμένη (Papagiannopoulou, 2021).

Τα ποιοτικά δεδομένα αντλούνται από την ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη των μαθητών και την ατομική συνέντευξη των καθηγητών. Η χρήση του εργαλείου αυτού παρέχει ευελιξία (Hitchcock and Hughes 1989 οπ.αναφ. στο Axiologisi tou ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada, 2012), συμβάλλει στην άντληση πληροφοριών σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2003, οπ.αναφ στο Kordistos, 2018) και στην ανάδυση στάσεων, σκέψεων και απόψεων των συμμετεχόντων (Axiologisi Scholikon Monadon - Endeiktika Ergaleia Dierevnisis ton Axonon kai Apotimisis ton draseon, 2023). Ποιοτικά δεδομένα προκύπτουν και από το καινοτόμο εργαλείο e-portfolio, το οποίο περιλαμβάνει μία αποτύπωση των επιτευγμάτων του μαθητή, με προσωπικά σχόλια, στη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς (Darra, & Charalampous, 2017). Ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα εξάγονται από το αυτοσχέδιο συναισθηματικό ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθύνεται στους καθηγητές και τους γονείς. Το ερωτημοτολόγιο προσφέρει το πλεονέκτημα της ανωνυμίας και της ελευθερίας απαντήσεων. Τα ποσοτικά αποτελέσματα είναι τυποποιημένα και μπορούν εύκολα να επεξεργαστούν, συγκριθούν και

αξιοποιηθούν (Papagiannopoulou, 2021). Τέλος, τα Learning Analytics παρέχουν ποσοτικά στοιχεία για την πρόοδο και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών κατά τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία (Κατσιάπη, 2020 οπ.αναφ στο Bakolouka, Ioakeimidou, & Mouzakis, 2022).

Ενισχυτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες της αξιολογικής διαδικασίας

Η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων της σχολικής μονάδας (Hargreaves,1994, Stoll & Fink, 1996, οπ.αναφ στο Dolgyra, 2016), ο σαφής καθορισμός των στόχων, της μεθοδολογίας και του κώδικα δεοντολογίας της αξιολόγησης (Dolgyra, 2016) και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Chatziapostolou, 2013), οι οποίοι είναι φύσει αξιολογητές της δουλειάς τους (Ioakeimidou, 2022b) λειτουργούν ενισχυτικά κατά την αξιολογική διαδικασία. Τοιουτοτρόπως, δημιουργείται κουλτούρα αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η οποία συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό, την ανάπτυξη (Ho et al., 2016 οπ.αναφ στο Axiologisi tou ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada, 2012) και την βελτίωση των παιδαγωγικών αξόνων της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.

Αντίθετα, η άσχημη πρότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση (Papagiannopoulou, 2021), ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος και η ελλιπής χρηματοδότηση (σχεδιασμός και υποστήριξη αξιολόγησης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και αξιολογητών) (Axiologisi tou ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada, 2012) δρουν ανασταλτικά. Ακόμη, αφήνουν περιθώρια για παρανοήσεις (Παπακωνσταντίνου, 1993· Μαυρογιώργος, 2002· Ματθαίου, 2000, οπ.αναφ στο Axiologisi tou ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada, 2012) και οδηγούν σε δυσπιστία αναφορικά με την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και τα οφέλη που προσφέρει στην αναβάθμιση της ποιότητας (Papagiannopoulou, 2021).

Κουλτούρα ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

Η κουλτούρα ποιότητας, μέσω της ενιαίας φιλοσοφίας και συνεργασίας, δημιουργεί τις συνθήκες που ενθαρρύνουν τη βελτίωση (Ioakeimidou, 2018) της ποιότητας και κύριος παράγοντας ανάπτυξης της αποτελεί ο «εκδημοκρατισμός» της με τον κάθε εμπλεκόμενο και κάθε τομέα της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (Harvey & Green, 1993).

Η προθυμία των εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται, να αξιοποιούν παιδαγωγικά τα καινοτόμα εργαλεία, να χρησιμοποιούν καλές πρακτικές (Gkarnara & Mylona, 2018) σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον, να καλλιεργούν στους μαθητές νοοτροπία ποιότητας και να δημιουργούν συνθήκες πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους (Ioakeimidou & Lionarakis, 2017) ευνοούν τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την πλευρά των μαθητών, η επιθυμία τους να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης (Γαβαλάς, 2003 οπ.αναφ στο Gkarnara & Mylona, 2018) και εφαρμογής της γνώσης και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση (Kirkpatrick, 2005 οπ.αναφ

στο Ioakeimidou, 2018) αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης κουλτούρας ποιότητας στην εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Η διάθεση όλων των εμπλεκομένων για επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Dano & Stensaker, 2012), η υποστήριξη των κηδεμόνων σε κάθε διαδικασία και η σύνθεση της ηγεσίας της σχολικής μονάδας από εμπνευσμένα άτομα με όραμα (Willcox et al., 2016) για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ενισχύουν τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας. Εφόσον, όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας υιοθετήσουν την άποψη ότι η κουλτούρα ποιότητας είναι στοιχείο του έργου τους, τότε είναι εφικτό να δημιουργήσουν ένα δημοκρατικό σχολείο (Κωνσταντίνου, 2000 οπ.αναφ στο Michalopoulos, 2013) που παρέχει ποιοτική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη πρόταση εσωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας με λειτουργία εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης συμβάλει στην ποιοτική βελτίωση των παιδαγωγικών διαδικασιών της και το μετασχηματισμό των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Η ποιοτική προσέγγιση περιγράφει κι ερμηνεύει καλύτερα την κατάσταση και η σύμπραξη με ορισμένα ποσοτικά δεδομένα προσφέρει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Η διαμόρφωση των αξόνων και των επιμέρους δεικτών με βάση το πλαίσιο και το σκοπό της αξιολόγησης είναι το κυριότερο βήμα για την διασφάλιση της βελτίωσης ποιότητας. Η χρήση ποικίλων πηγών και μέσων διαφωτίζει καλύτερα κάθε οπτική γωνία της εκπαιδευτικής πράξης. Πολλοί παράγοντες συνεισφέρουν θετικά ή επηρεάζουν αρνητικά την αξιολογική διαδικασία. Σημαντικό, όμως, είναι η διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας, προκειμένου οι εμπλεκόμενοι να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαρκή βελτίωση της ποιότητας της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adam, O. (2017). Axiologisi ekpaideftikou ergou se epipedo scholikis monadas kai veltiosi tis poiotitas tis parechomenis ekpaidefsis. Panepistimio Peiraia, Peiraias. Anaktithike apo http://okeanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4230/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΑΔΑΜ ΟΛΓΑ.pdf

Axiologisi Scholikon Monadon - Endeiktika Ergaleia Dierevnisis ton Axonon kai Apotimisis ton draseon (2023). Anaktithike apo http://iep.edu.gr/images/axiologisi/ergaleia/ΕΡΓΑΛΕΙΑ_Sep_2023.pdf

Axiologisi Scholikon Monadon - Tekmiriosi apotimisis axonon I.E.P. (2024). Anaktithike apo https://iep.edu.gr/images/axiologisi/presentation/Συλλογικόςth/2024-02-13_ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ_ΦΕΒ_2024_.pdf

Axiologisi tou ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada - Diadikasia Aftoaxiologisis: To Paratiritirio tis ΑΕΕ: Methodologia kai Ergaleia – Fakelos Paradeigmaton Erevnitikon Ergaleion, (2012). Anaktithike apo

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf Dec_2012/Μεθοδολογία - Εργαλεία/Μεθοδολογία & εργαλεία.pdf

Bakolouka, S., Ioakeimidou, V., & Mouzakis, C. (2022). Aftaxiologisi kai anatrofodotisi se ekpaideftiko yliko poiotikis ex apostaseos scholikis ekpaidefsis. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 11, 104-118.

Chatziapostolou, A. Ch. (2013). I axiologisi tou ergou tou ekpaideftikou: Apopseis mellontikon ekpaideftikon. Diplomatiki ergasia. Thessaloniki: Filosofiki Scholi Aristoteleiou Panepistimiou / Tmima F.P.Ps. / Tomeas Paidagogikis.

Danø, T., & Stensaker, B. (2007). Still Balancing Improvement and Accountability? Developments in External Quality Assurance in the Nordic Countries 1996–2006. *Quality in Higher Education*, *13*(1), 81–93.

Darra, M., & Charalampous, A. (2017). I chrisi tou eportfolio os vasikou mesou axiologisis kai aftoaxiologisis tis poreias tou mathiti stin protovathmia ekpaidefsi. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 9, 86-103.

Dolgyra K., (2016). Filosofia, stochoi kai anamenomena apotelesmata tis axiologisis tou ekpaideftikou ergou ypo to prisma tis aftoaxiologisis ton ekpaideftikon. Sto M. Kassotakis (Epim.), A΄Epistimoniko Synedrio tis E.E.E.A. Axiologisi ton Scholikon Monadon kai ton Ekpaideftikon: Synchrones Taseis, Dilimmata kai Prooptikes, 28-29 Maiou 2016 (ss. 277-286). Athina. Ekdoseis E.E.E.A.

Gkarnara, R.S. & Mylona, V. (2018). I simasia tis poiotitas kai tis kainotomias stin ekpaidefsi. Panellinio Synedrio gia ti Dimiourgikotita kai tin Kainotomia stin ekpaideftiki praxi: me afetiria ti makrochroni empeiria ton Peiramatikon & Protypon Scholeion, 2-12 Noemvriou 2018. (ss. 117-125). INEP, P.P.S., E.K.P.A. Athina. Anaktithike apo http://www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako_yliko/eeth/issue18/ΕΕΘ-01-final-web.pdf

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *18*(1), 9–34.

Ioakeimidou, V. (2018). I diasfalisi tis poiotitas sti didaskalia kai mathisi: efarmoges stin polymorfiki ex apostaseos ekpaidefsi. Didaktoriki Diatrivi. Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra. Anaktithike apo https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/44003#page/1/mode/2up

Ioakeimidou, V. (2022a). I ennoia tis poiotitas stin exAE. Sto V. Ioakeimidou, S. Papadimitriou, A. Karatrantou, & A. Chartofylaka (Epim.), Thematiki Enotita ETA63: Schediasmos, anaptyxi kai diacheirisi programmaton ex apostaseos ekpaidefsis. Patra: EAP.

Ioakeimidou, V. (2022b). Axiologisi kai poiotita stin exAE. Sto V. Ioakeimidou, S. Papadimitriou, A. Karatrantou, & A. Chartofylaka (Epim.), Thematiki Enotita ETA63: Schediasmos, anaptyxi kai diacheirisi programmaton ex apostaseos ekpaidefsis. Patra: EAP

Ioakeimidou, V., & Lionarakis, A. (2017). I diasfalisi kai diarkis veltiosi tis poiotitas stin ex apostaseos panepistimiaki ekpaidefsi. Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia, 13(2), 124-139. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/15541.

Kilfoil, W. R. (2005). Quality assurance and accreditation in open distance learning. *Progressio*, *27*(1_2), 4-13.

Kordistos, K., (2018). Axiologisi scholikon monadon: I optiki kai o rolos ton syndikalistikon parataxeon stin Protovathmia Ekpaidefsi synchroniki prosengisi. Panepistimio Aigaiou, Rodos. Anaktithike apo https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18517/DIPLOMATIKI ERGASIA KONSTANTINOU KORDISTOU.pdf

Lionarakis, A. (2001). Anoikti kai ex Apostaseos Polymorfiki Ekpaidefsi. Provlimatismoi gia mia poiotiki prosengisi schediasmou didaktikou ylikou. Sto A. Lionarakis (Epim.). Apopseis kai Provlimatismoi gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi, (ss.34-52). Athina: Propompos

Lionarakis, A., & Spanaka, A. (2010). H Veltiotiki Axiologisi stin Ex Apostaseos Ekpaidefsi. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 5, 244-249.

Michalopoulos, G. (2013). Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada. Panepistimio Thessalias, Volos. Anaktithike apo https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/42877/12409.pdf?sequence=1

Ntiniakou, M., (2019). Schediasi, Anaptyxi kai Axiologisi Polymorfikou ylikou gia sympliromatiki ex apostaseos didaskalia stin Italiki Glossa. Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra. Anaktithike apo https://apothesis.eap.gr/archive/download/f604e168-a432-432d-9e5d-ec6310980b77.pdf

Papagiannopoulou, K., (2021). I Axiologisi tis Scholikis Monadas kai tou Ekpaideftikou Ergou. Panepistimio Peiraia, Peiraias. Anaktithike apo https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/13560/Papagiannopoulou_oek1931.pdf

Shanahan, P., & Bhindi, N. (2004). University student administration and Quality Improvement-a holistic approach. *Leading & Managing*, *10*(2), 32-44.

Tsolaki, A. M. (2009). Poiotita kai axiologisi ekpaideftikon diadikasion stin tritovathmia ekpaidefsi. Panepistimio Makedonias, Thessaloniki. Anaktithike apo https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13530/1/TsolakiMsc2009.pdf

Willcox, K. E., Sarma, S., & Lippel, P. H. (2016). Online education: A catalyst for higher education reforms. *Massachusetts Institute of Technology*.

Η εκπαιδευτική πολιτική κατά το διάστημα 1974-1983

Κατσαγάννη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εκπαιδευτική πολιτική που υλοποιήθηκε στην Ελλάδα κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης μιας και στο πλαίσιο μιας ταραχώδους πολιτικής και κοινωνικής μετάβασης, η εκπαίδευση βρέθηκε στο επίκεντρο των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, που είχαν στόχο τη διάχυση δημοκρατικών αξιών και την υιοθέτηση σύγχρονων εκπαιδευτικών πρακτικών. Εξετάζονται επίσης, οι στόχοι και οι βασικές κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της συγκεκριμένης περιόδου καθώς και ο ρόλος τους στον εκμοντερνισμό της ελληνικής κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εκσυγχρονισμός εκπαίδευσης, αναλυτικά προγράμματα

The educational policy during 1974-1983

Katsaganni Panagiota, Primary Teacher, M.Sc

Abstracts

This study examines the educational policy implemented in Greece during the years after the restoration of democracy. In the midst of a turbulent political and social transition, education took center stage in reform efforts aimed at disseminating democratic values and adopting modern educational practices. The paper explores the key directions and achievements of the educational reforms of the period, while also attempting to interpret their role in the modernization of Greek society.

Key-Words: educational reforms, education modernization, educational programs

Η εκπαιδευτική πολιτική και οι στόχοι της από τη μεταπολίτευση και μετά.

Αναπόσπαστο μέρος της μεταπολεμικής διαδικασίας εκσυγχρονισμού/εξευρωπαϊσμού του ελληνικού κράτους, αποτέλεσε η μεταρρύθμιση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ανασυγκρότηση και επανεκτίμηση του οποίου, κρίθηκαν επιτακτικές κατά τη δεκαετία του 1960, ενόψει της αρχικής σύνδεσης της Ελλάδας με την νεοσύστατη Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Η τάση αυτή εξακολούθησε και μετά το 1975, στην προσπάθεια της Ελλάδας να καταστεί πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπό το γνωστό σύνθημα «Ανήκουμε στην Ευρώπη», στόχος που επιτεύχθηκε το 1981 (Καζαμίας, 2009). Ωστόσο, η περίοδος της δικτατορίας στην Ελλάδα (1967-1974) αποτέλεσε μια σκοτεινή εποχή για την εκπαίδευση. Σε πλήρη αντίθεση με τις τάσεις εκσυγχρονισμού και προόδου που επικρατούσαν στην υπόλοιπη Ευρώπη, το συγκεκριμένο καθεστώς επέβαλε μια σειρά από αναχρονιστικές μεταρρυθμίσεις που στόχευαν στην επιστροφή σε ένα παρωχημένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναλυτικότερα, κατά την περίοδο της δικτατορίας θεσπίστηκαν αναγκαστικοί νόμοι που έφεραν αναχρονιστικές καταστάσεις και υλοποιήθηκαν μεταρρυθμίσεις, όπως η κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η επαναφορά της καθαρεύουσας σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης (με μόνη εξαίρεση τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού), η διαμόρφωση συγκεκριμένης διάρκειας φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (2 έτη) και οι εισαγωγικές εξετάσεις για να μπορέσει κάποιος να φοιτήσει στο Γυμνάσιο. Κατά το διάστημα αυτό επίσης, παρατηρείται μία έντονη εφαρμογή του τρίπτυχου πατρίδα, θρησκεία και οικογένεια και ως εκ τούτου υπήρξε μία γενικότερη στροφή προς το παλαιό και όχι τόσο σε μία προσπάθεια εκσυγχρονισμού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το σχολείο να απέχει από τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και να εντείνει τις προϋπάρχουσες αγκυλώσεις της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2006).

Η Ελλάδα, μετά την πτώση της δικτατορίας, βρισκόταν σε μια φάση έντονης πολιτικής και κοινωνικής αναταραχής. Ταυτόχρονα, η χώρα φιλοδοξούσε να ενταχθεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση, γεγονός που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν (Καζαμίας & Ρουσσάκης, 2003). Με την ανάληψη της κυβέρνησης από την Νέα Δημοκρατία (Ν.Δ.) το 1976 είχε ήδη τεθεί η προσπάθεια εξασφάλισης μίας αναδιαμορφωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα ήταν περισσότερο κοντά σε όλα τα πολιτικά κόμματα. Η νέα κυβέρνηση προώθησε μία πιο εκσυγχρονιστική πολιτική, μακριά από τις πολιτικές του παρελθόντος και με βασική προτεραιότητα την παροχή κονδυλίων, για την αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της εστίαζαν στη διαμόρφωση ελεύθερων ατόμων με χαρακτήρα και γνώσεις που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σε μία επαγγελματική ανέλιξη. Ως εκ τούτου συμπεραίνεται πως η Ν.Δ. λάμβανε υπόψη της την παιδεία ως μία μορφή επένδυσης.

Το 1976 κατατέθηκαν νομοσχέδια τα οποία είχαν σαφείς επιδράσεις από τις μεταρρυθμίσεις της κυβέρνησης της Εθνικής Ριζοσπαστικής Ένωσης (Ε.Ρ.Ε.) η οποία αποτελούσε ένα πιο συντηρητικό κόμμα και πολιτικό προάγγελο της Ν.Δ. Με την επιστροφή των τότε μεταρρυθμίσεων, η κυβέρνηση της Ν.Δ., επεδίωκε να πετύχει ένα συναινετικό σημείο για όλα τα πολιτικά κόμματα, ενώ παράλληλα θα αποτελούσε και έναν τρόπο επιβεβαίωσης της τάσης ανανέωσης. Βασικό στόχο της κυβέρνησης, αποτέλεσε η ανάγκη για αποτίναξη της συσχέτισής της με την προηγούμενη διακυβέρνηση, ερχόμενη με πιο εκσυγχρονιστικές τάσεις πλέον. Αξίζει να σημειωθεί πως η κυβέρνηση δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερα προβλήματα ως προς τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, καθώς δεν υπήρξε διαφωνία από τα υπόλοιπα πολιτικά κόμματα.

Για πρώτη φορά ιδρύεται το έτος 1975 το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ) υπό το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο ήταν αρμόδιο για τη διεκπεραίωση του μεταρρυθμιστικού έργου. Με Υπουργό τον Γ. Ράλλη, ψηφίστηκαν οι Νόμοι 309/1976 και 576/77 οι οποίοι περιλάμβαναν μεταρρυθμίσεις με κοινά στοιχεία με αυτές του 1964. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν μεταρρυθμίσεις για την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε 9 έτη από 6, τη δωρεάν παιδεία σε όλα τα επίπεδα, τη χρήση της δημοτικής γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια, τη διδασκαλία των αρχαίων μόνο από μετάφραση, τη μετάβαση στο Γυμνάσιο χωρίς ειδικές εξετάσεις, την ίδρυση

και λειτουργία μεικτών σχολείων και την τροποποίηση μέρους των αναλυτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, το εξατάξιο Γυμνάσιο έσπασε σε δύο τριετείς κύκλους φοίτησης (τρία έτη στο Γυμνάσιο και τρία έτη στο Λύκειο), τροποποιήθηκαν οι στόχοι της ελληνικής παιδείας, εισήχθη στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού το ανθολόγιο, το οποίο περιείχε λογοτεχνικά κείμενα, ενώ τέλος, αναδείχθηκε το θέμα της επιμόρφωσης των παιδαγωγών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ).

Ακολούθως, το 1977 προσεγγίστηκε η εκπαίδευση τεχνικών επαγγελμάτων με την ίδρυση Τεχνικών Σχολών, στις οποίες είχαν τη δυνατότητα να εγγραφούν οι απόφοιτοι Γυμνασίου και να φοιτήσουν για δύο με τέσσερα εξάμηνα. Αντίστοιχα, οι απόφοιτοι Λυκείου είχαν τη δυνατότητα εγγραφής σε Λύκεια τεχνικών επαγγελμάτων, κάτι που τους έδινε τη δυνατότητα να μπορέσουν στη συνέχεια να μπουν σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με κάποιες προϋποθέσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως η ανάγκη ίδρυσης Γυμνασίων και Λυκείων τεχνικών επαγγελμάτων είχε αποτελέσει και στο παρελθόν σημείο συζήτησης, καθώς η εξέλιξη διαμόρφωνε νέες συνθήκες και νέες τεχνικές γνώσεις για να μπορέσει να ενδυναμωθεί η βιομηχανία και ως εκ τούτου η οικονομία της χώρας. Το γεγονός πως η παιδεία και η οικονομία συνεργάζονταν, αποτέλεσε σημείο εκκίνησης για την αναπτυξιακή στρατηγική της χώρας και της γενικότερης αναβάθμισης σε όλα τα επίπεδα. Η γενικότερη προοδευτικότητα στις μεταρρυθμίσεις εκείνης της περιόδου, υποδεικνύει μία τάση εκσυγχρονισμού και στον εκπαιδευτικό τομέα. Ο καινούριος αυτός τρόπος λειτουργίας, άνοιξε τον δρόμο για ένα νέο πεδίο εκπαίδευσης αυτών των τεχνικών επαγγελμάτων, ενώ η νέα αυτή εκπαιδευτική μορφή, επέβαλε πιο αυστηρά εξεταστικά συστήματα και είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμό στην κινητικότητα των μαθητών/τριών (Μπουζάκης, 2006).

Αν και η τότε κυβέρνηση προσπάθησε να εξισώσει τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση κάτι τέτοιο δεν επετεύχθη. Όσοι μαθητές τελείωναν τα επαγγελματικά Λύκεια, δυσκολεύονταν να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω των ισχυρών περιορισμών και κατέληγαν να εργάζονται σε θέσεις παραγωγής. Παράλληλα, οι υποδομές των τεχνικών/επαγγελματικών σχολείων ήταν σαφέστατα πιο ελλιπείς, καθώς είχαν περιορισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ δεν υπήρχαν παντού ανά την Ελλάδα. Τον βασικότερο όμως περιορισμό αυτών των σχολείων, αποτελούσε το γεγονός πως δεν παρείχε στους/στις αποφοίτους μία ασφαλή, επαγγελματική και κοινωνική, αποκατάσταση (Μπουζάκης, 2006).

Αποτυπώνοντας λοιπόν την εκπαιδευτική πολιτική της Ν.Δ., παρατηρήθηκαν εκσυγχρονιστικές και δημοκρατικές προσπάθειες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, στοιχεία άκρως σημαντικά για την εύρυθμη λειτουργία της παιδείας. Παρόλα αυτά, κρίθηκαν ως πρώτες προσπάθειες που δεν επέφεραν εκ βάθους αλλαγές, αλλά έθεσαν τη βάση για τις επόμενες μεταρρυθμιστικές κινήσεις. Η Ν.Δ. επέβαλε μία σειρά μεταρρυθμιστικών ρυθμίσεων, οι οποίες αν και προσέδιδαν μία αλλαγή ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα,

ωστόσο δεν ήταν αρκετά καινοτόμες και εκσυγχρονιστικές για την εποχή στην οποία πραγματοποιούνταν (Μπουζάκης, 2006).

Περνώντας στην κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ και κυρίως σε αυτήν της περιόδου 1981-1985, παρατηρείται στους τομείς της πολιτικής αλλά και της κοινωνίας, μία γενικότερη εξέλιξη. Με την ανάληψη της εξουσίας από το ΠΑΣΟΚ εισήχθησαν μεταρρυθμίσεις, οι οποίες μεταξύ άλλων επικεντρώνονταν και στον τομέα της παιδείας. Άλλωστε η εκπαίδευση αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα σημεία στα εκσυγχρονιστικά μέτρα που έλαβε η νέα κυβέρνηση με στόχο την ενδυνάμωση της δημοκρατίας και της πρόνοιας. Σύμφωνα λοιπόν με αυτές τις παραμέτρους, έγινε προσπάθεια για ανάληψη καινοτόμων αλλαγών στον τομέα της εκπαίδευσης και εφαρμόστηκαν ρυθμίσεις εκσυγχρονιστικού χαρακτήρα (Καζαμίας & Ρουσσάκης, 2003).

Μία πρώτη μεταρρύθμιση αποτέλεσε η εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος το 1982. Μία αλλαγή που ήρθε εφτά χρόνια μετά την υιοθέτηση της δημοτικής γλώσσας από την κυβέρνηση της Ν.Δ. Κατά το παρελθόν πολλοί είχαν ζητήσει την εφαρμογή του μονοτονικού, ενώ σε προηγούμενες κυβερνήσεις είχε συζητηθεί το συγκεκριμένο θέμα χωρίς όμως να προχωρήσει η θέσπισή του. Ταυτόχρονα, καταργήθηκε ο μέχρι τότε αναχρονιστικός ρόλος του επιθεωρητή, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα «απειλητικός» για τους εκπαιδευτικούς. Καθ' όλα τα χρόνια παραμονής του συγκεκριμένου θεσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι παιδαγωγοί ένιωθαν καταπιεσμένοι και σταδιακά, όλο και περισσότεροι, ζητούσαν την κατάργησή του και τον εκσυγχρονισμό της διαδικασίας αξιολόγησης. Κατά την περίοδο διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ με την εφαρμογή του Νόμου 1304 εισήχθη ο σχολικός σύμβουλος, ο οποίος αποτέλεσε το νέο μέσο αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου. Σε αντίθεση με τον ρόλο του επιθεωρητή, ο σχολικός σύμβουλος είχε χαρακτήρα συμβουλευτικό και ενισχυτικό.

Παράλληλα, προστέθηκαν νέα μαθήματα στο Δημοτικό όπως η Φυσική Αγωγή, τα Εικαστικά και οι Ξένες Γλώσσες. Τροποποίηση υλοποιήθηκε και στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια τα οποία ξαναγράφτηκαν, ενώ για πρώτη φορά θεσμοθετήθηκε η ενισχυτική διδασκαλία για την ενδυνάμωση των πιο αδύναμων μαθησιακά παιδιών, χωρίς να συνεπάγεται επιπλέον οικονομική επιβάρυνση για τους γονείς. Εκτός από τα σχολικά βιβλία, οι εκπαιδευτικοί είχαν πλέον τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και άλλα εργαλεία και μέσα για τη διδασκαλία τους όπως για παράδειγμα κασέτες, ταινίες, βοηθητικά βιβλία, φυλλάδια κλπ., ενώ για πρώτη φορά εμφανίζεται και το βιβλίο του δασκάλου, σαν υποβοήθηση του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία των βιβλίων.

Μία ακόμα μεταρρύθμιση που εισήχθη ήταν η αντικατάσταση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χωρίς όμως αυτό να έχει αυξημένες αρμοδιότητες. Ο στόχος του ήταν να υποστηρίζει συμβουλευτικά την εκπαιδευτική πολιτική που διαμόρφωνε το Υπουργείο Παιδείας. Μία ακόμη καινοτομία ήταν και η εμφάνιση των σχολικών ομάδων, το γνωστό δεκαπενταμελές. Η απόφαση αυτή σχετίστηκε με την προσπάθεια ενίσχυσης της δημοκρατίας, αλλά και της

εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη διαδικασία των εκλογών ως τη μετέπειτα μετάβασή τους σε ενεργούς πολίτες της δημοκρατίας.

Ένα ακόμη σημαντικό βήμα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ήταν και η ανάδειξη του θέματος της ειδικής αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχει μία σαφής πλαισίωση της ειδικής αγωγής με την εφαρμογή παραμέτρων για τη θέσπιση σχολείων, ενώ από το 1985 θεσμοθετήθηκε η δυνατότητα τοποθέτησης παιδιών με ειδικές ικανότητες σε όλα τα σχολεία της χώρας. Το 1982 καταργήθηκε και η σχολική ποδιά που θεωρούταν ένας αναχρονιστικός θεσμός για την κοινωνία.

Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ προέβη παράλληλα σε αλλαγές και στη δευτεροβάθμια κλίμακα εκπαίδευσης, κυρίως μέσω της λειτουργίας των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων, ένα νέο είδος σχολείου που συνδύαζε τη γενική με την τεχνική εκπαίδευση, δηλαδή τη θεωρητική και την πρακτική προσέγγιση ενός μαθήματος (Μπουζάκης, 2006). Η λειτουργία σχολείων αυτού του τύπου, είχε απώτερο σκοπό την εξισορρόπηση της «αξίας» των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, καθώς τα Πολυκλαδικά Λύκεια παρείχαν στους σπουδαστές την επιλογή να εργαστούν στην παραγωγική διαδικασία όσο και να μπορέσουν στη συνέχεια να έχουν τη δυνατότητα να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονταν σε γνώσεις που ήταν εφάμιλλες με τις οικονομικές εξελίξεις της εποχής, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η επαγγελματική κατεύθυνση των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας.

Εν συνεχεία, αξίζει να σημειωθεί πως με τον νόμο 1268/1982, θεσμοθετήθηκε η αυτοτέλεια των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων κι έτσι τα Πανεπιστήμια ορίστηκαν ως χώροι ελεύθερης διακίνησης των ιδεών, ενώ κατοχυρώθηκε και το πανεπιστημιακό άσυλο. Με τον Νόμο 1404/1983 έγινε προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της παιδείας ως προς τα ανώτατα και τεχνολογικά επίπεδα και ως εκ τούτου καταργήθηκαν τα Κέντρα Ανώτατης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ) και τη θέση τους πήραν τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ).

Μία ακόμα πρωτοβουλία ήταν η κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η ίδρυση αντίστοιχων τμημάτων στο Πανεπιστήμιο, τα οποία και ξεκίνησαν τη λειτουργία τους κατά το 1984 με 1985. Με τον τρόπο αυτό, πραγματοποιήθηκε άμεση αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών αλλά και των γνώσεών τους, οι οποίες μεταδίδονταν στους/στις μαθητές/τριες. Με στόχο την υποστήριξη αυτής της γνωστικής αναβάθμισης ενισχύθηκε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ). Τα συγκεκριμένα περιλάμβαναν τρεις κατηγορίες επιμόρφωσης: την εισαγωγική για τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς, την ετήσια για τους εκπαιδευτικούς με πενταετή εμπειρία και την περιοδική για περιπτώσεις που υπήρχαν τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια κλπ.

Αξίζει να επισημανθεί πως από το 1974 έως και το 1983 τόσο η Νέα Δημοκρατία όσο και το ΠΑΣΟΚ προέβησαν σε μεταρρυθμίσεις που σχετίζονταν με τα αναλυτικά προγράμματα και σε αλλαγές με σχολικά βιβλία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Μπονίδης, 2007). Συγκεκριμένα, μετά το τέλος της δικτατορίας και της έναρξης της

περιόδου της μεταπολίτευσης, ήταν αναγκαία η αλλαγή των θεσμικών προαπαιτούμενων στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου υπήρξαν τροποποιήσεις στο πλαίσιο διδασκαλίας μέσω εφαρμογής εγκυκλίων, επιμέρους μαθημάτων και αλλαγών σε σχολικά βιβλία, κάτι που διευθετήθηκε κυρίως το 1976 από την ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης. Υπό τον νόμο 309/76 και για το διάστημα 1977-1981 καταρτήθηκαν τα αναλυτικά ωρολόγια προγράμματα, για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εκδόθηκαν στο πλαίσιο αυτό νέα σχολικά εγχειρίδια για κάθε μάθημα.

Εν κατακλείδι, βάσει των ανωτέρω στοιχείων, οι μεταρρυθμίσεις που εισήγαγε η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ αποτέλεσαν μία σημαντική προσπάθεια για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Βασικό στόχο αποτέλεσε η επέκταση της γνώσης και της παιδείας σε όλες τις κοινωνικές βαθμίδες και η δυνατότητα ίσων ευκαιριών σε αυτή. Παράλληλα, κατέστη σαφής η προσπάθεια διασύνδεσης της παιδείας με την παραγωγή, με στόχο τη γενικότερη οικονομική αναδιαμόρφωση της χώρας και την ταυτόχρονη ενδυνάμωση όλων των κλάδων. Διαφάνηκε λοιπόν μία γενικότερη ωρίμανση ως προς την αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως όπλο του γενικότερου εκσυγχρονισμού της Ελλάδας.

Συμπέρασμα

Τόσο η Ν.Δ. όσο και το ΠΑΣΟΚ είχαν ως πολιτική επιδίωξη την είσοδο της χώρας στην Ευρώπη, γεγονός που προϋπέθετε την αποτίναξη αναχρονιστικών στάσεων και την εφαρμογή της πλήρους δημοκρατίας. Τα συστήματα εκπαίδευσης στον δυτικό κόσμο εξελίσσονταν με στόχο η λειτουργία τους να είναι εθνοκεντρική, κοινωνικο-πολιτισμική και να αποτελούν συνάμα πολιτικούς μηχανισμούς γνώσης και εξουσίας (Καζαμίας & Κασσωτάκη , 1995). Στο πλαίσιο αυτό και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν εξαιρέθηκε από αυτό. Η προσπάθεια εκδημοκρατισμού και εκμοντερνισμού της εκπαίδευσης ήταν τα βασικά ζητούμενα της τότε περιόδου και φυσικά διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη γενικότερη αναδιαμόρφωση της πολιτικής για την παιδεία (Καζαμίας, 2009). Ένα σημαντικό μέρος αυτού του εγχειρήματος επετεύχθη μέσα από μεταρρυθμίσεις όπως η εφαρμογή της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία, η κατάργηση των εξετάσεων εισαγωγής και η διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στοιχεία που ενίσχυσαν τον εκδημοκρατισμό. Τέλος, η αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων και των αναλυτικών προγραμμάτων, η κατάργηση του αναχρονιστικού ρόλου του επιθεωρητή και οι μεταρρυθμίσεις της τεχνικής εκπαίδευσης ενίσχυσαν τον εκσυγχρονισμό, χωρίς ωστόσο να απαλείφονται όλες οι αδυναμίες στην παιδεία.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν, μπορεί να συμπεράνει κανείς πως βασικό κίνητρο και των δύο πολιτικών κομμάτων ήταν ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης. Τόσο η Ν.Δ. όσο και το ΠΑΣΟΚ, εισήγαγαν μεταρρυθμιστικές πολιτικές όχι απαραίτητα καινοτόμες, αλλά ουσιαστικές για να μπορέσει η χώρα να επανέλθει οικονομικά και κοινωνικά ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές τάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές-References

Bouzakis, S. (2006). *Neoelliniki ekpaideusi (1821-1998)* Athens: Ekdoseis Gudenberg, (pp.135-155).

Bonidis, K. (2007). *Oi episimes prodiagrafes tis didaskalias tis metapoliteusis: Istoriko-sugkritiki kai kritiki proseggisi,* Sto: Charalambous D. (epim.), *Matapoliteysi kai Ekpaideytiki Politiki: Parelthon-paron-mellon* (265-297). Athens: Ekdoseis Ellinika Grammata.

Kazamias, A. M., & Kassotakis, M. (1995). *Greek Education: Perspectives on reconstruction and modernization*. Athens: Serios.

Kazamias, A. M., & Roussakis, Y. (2003). Crisis and reform in Greek education. *European Education*, *35*(3), 7–30.

Kazamias, A. M. (2009). *Modernity, State-Formation, Nation Building, and Education in Greece*. In: Cowen, R., Kazamias, A.M. (eds) Springer International Handbook of Comparative Education. *International Handbooks of Education*, *22,* 239-256. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_16

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΝ

ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ἄρθρον 11.

Σκοπὸς — Φοίτησις — Τίτλοι.

1. Σκοπὸς τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου εἶναι νὰ θέσῃ τὰς βάσεις τῆς ἀγωγῆς τῶν μαθητῶν τῆς πρώτης σχολικῆς ἡλικίας, ἤτοι νὰ πλουτίσῃ τὰς ἐμπειρίας των, νὰ διεγείρῃ καὶ νὰ ἀναπτύξῃ τὰς σωματικὰς καὶ διανοητικὰς των ἱκανότητας, νὰ εἰσαγάγῃ αὐτοὺς εἰς τὴν γνῶσιν τοῦ φυσικοῦ καὶ τοῦ ἱστορικοῦ κόσμου, νὰ καλλιεργήσῃ τὴν παρατηρητικότητα, τὸν στοχασμὸν καὶ τὴν εὐαισθησίαν των, νὰ ἀφυπνίσῃ τὴν ἠθικήν των συνείδησιν καὶ νὰ θέσῃ τὰς βάσεις τῆς θρησκευτικῆς, ἐθνικῆς καὶ ἀνθρωπιστικῆς ἀγωγῆς αὐτῶν.

2. Ἡ φοίτησις εἰς τὰ δημοτικὰ σχολεῖα εἶναι ἐξαετὴς ὑποχρεωτικὴ καὶ περιλαμβάνει τὰς τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄ καὶ ΣΤ΄.

3. Εἰς τὴν Α΄ τάξιν ἐγγράφονται οἱ ἐξ ἀμφοτέρων τῶν φύλων συμπληροῦντες, τὴν 1ην Ὀκτωβρίου τοῦ ἔτους ἐγγραφῆς των, ἡλικίαν πέντε ἐτῶν καὶ ἓξ μηνῶν, ἀποδεικνυομένην διὰ ληξιαρχικῆς πράξεως γεννήσεως.

4. Εἰς τοὺς ἀποφοίτους τοῦ δημοτικοῦ σχολείου ἀπονέμεται «Ἀπολυτήριον», ὁ τύπος τοῦ ὁποίου ὁρίζεται δι' ἀποφάσεως τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

Ἄρθρον 12.

Κατάταξις — Ἵδρυσις — Κατάργησις δημοτικῶν σχολείων.

1. Τὰ δημοτικὰ σχολεῖα εἶναι μονοθέσια ἕως καὶ δεκαπενταθέσια, διακρινόμενα οὕτως ἐκ τοῦ ἀριθμοῦ τῶν δι' ἕκαστον προβλεπομένων διδασκάλων. Ὁ ἀριθμὸς τῶν διδασκάλων ἐξάγεται ὡς κατωτέρω καὶ ἐκ τῆς ἀναλογίας: τριάκοντα φοιτῶντες μαθηταὶ εἰς διδάσκαλος.

Διδάσκαλοι	Φοιτῶντες Μαθηταὶ	Κατάταξις Σχολείου
1	15— 30	Μονοθέσιον
2	31— 60	Διθέσιον
3	61— 90	Τριθέσιον
4	91—120	Τετραθέσιον
5	121—150	Πενταθέσιον
6	151—180	Ἑξαθέσιον
7	181—210	Ἑπταθέσιον
8	211—240	Ὀκταθέσιον
9	241—270	Ἐνναθέσιον
10	271—300	Δεκαθέσιον
11	301—330	Ἑνδεκαθέσιον
12	331—360	Δωδεκαθέσιον
13	361—390	Δεκατριθέσιον
14	391—420	Δεκατετραθέσιον
15	421—450	Δεκαπενταθέσιον

Δεκατριθέσια ἕως καὶ δεκαπενταθέσια δημοτικὰ σχολεῖα λειτουργοῦν, κατ' ἐξαίρεσιν, μόνον ἐφ' ὅσον διδακτηρισκαὶ ἀνάγκαι ἐπιβάλλουν τοῦτο.

2. Ἡ ἵδρυσις, ἡ προαγωγὴ τῶν δημοτικῶν σχολείων ὡς καὶ ἡ ἵδρυσις Προτύπων τοιούτων καὶ ἡ συνεπείᾳ τούτων αὐξησις τῶν ὀργανικῶν θέσεων τοῦ κλάδου Διδασκάλων ἐνεργοῦνται διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων προτάσει τῶν Ὑπουργῶν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ Οἰκονομικῶν.

3. Εἰς περιπτώσεις, καθ' ἃς συντρέχουν ἐξαιρετικοὶ λόγοι (ἐθνικοί, γεωγραφικοί), δύναται νὰ ἱδρύωνται μονοθέσια δημοτικὰ σχολεῖα καὶ ὅταν ὁ ἀριθμὸς τῶν φοιτώντων μαθητῶν ὑπερβαίνῃ τοὺς 7, ἀλλ' ὑπολείπεται τῶν 15.

4. Ἡ κατάργησις καὶ ὁ ὑποβιβασμός, ἡ διαίρεσις καὶ ἡ συγχώνευσις τῶν δημοτικῶν σχολείων καὶ ἡ συνεπείᾳ τούτων μείωσις τῶν ὀργανικῶν θέσεων τοῦ κλάδου Διδασκάλων ἐνεργοῦνται διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

5. Ἡ συνεπείᾳ τῆς ἐφαρμογῆς τῶν διατάξεων τοῦ δευτέρου ἐδαφίου τῆς παραγράφου 1 τοῦ παρόντος ἄρθρου μεταβολὴ τῆς ὑφισταμένης κατὰ τὴν ἔναρξιν τῆς ἰσχύος τοῦ παρόντος νόμου ὀργανικότητος τῶν δημοτικῶν σχολείων πραγματοποιεῖται σταδιακῶς καὶ ἀναλόγως πρὸς τοὺς διορισμοὺς **εἰς τὸν εἰσαγωγικὸν βαθμὸν** τοῦ κλάδου τῶν Διδασκάλων.

6. Διὰ Πρ. Δ/των, ἐκδιδομένων προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, καθορίζεται ἡ κατὰ φῦλον σύνθεσις τῶν ὀργανικῶν θέσεων τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῶν δημοτικῶν σχολείων.

Ἄρθρον 13.

Ὀργάνωσις — Λειτουργία δημοτικῶν σχολείων.

Διὰ Πρ. Δ/των, ἐκδιδομένων προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται:

α) Ἡ ὀργάνωσις καὶ λειτουργία τῶν δημοτικῶν σχολείων.

β) Αἱ ἐγγραφαὶ καὶ μετεγγραφαὶ μαθητῶν εἰς αὐτά.

γ) **Ἡ εἰσαγωγὴ μαθητῶν εἰς τὰ δημοτικὰ σχολεῖα, εἰς τὰ πρότυπα δημοτικὰ σχολεῖα καὶ εἰς τὰ Πειραματικὰ Σχολεῖα τῶν Πανεπιστημίων ὡς καὶ ἡ κατάταξις τῶν μαθητῶν εἰς τὰς Β΄—ΣΤ΄ τάξεις τῶν σχολείων τούτων.**

δ) **Ἡ ἔναρξις καὶ λῆξις τοῦ σχολικοῦ ἔτους.**

ε) **Ἡ διακοπὴ τῶν μαθημάτων, λόγῳ ἐκτάκτων συνθηκῶν** καὶ ἡ συνέχισις τούτων μετὰ τὴν λῆξιν τοῦ διδακτικοῦ ἔτους·

στ) Τὰ διδασκόμενα μαθήματα, ἐν οἷς ἀπαραιτήτως τοιαῦτα ἐκ τοῦ θεολογικοῦ, φιλολογικοῦ καὶ φυσικομαθηματικοῦ κύκλου, ὡς καὶ τὰ ὡρολόγια καὶ τὰ ἀναλυτικὰ προγράμματα.

ζ) **Αἱ πάσης φύσεως ἐξετάσεις.**

η) **Ἡ βαθμολογία, ὁ χαρακτηρισμὸς τῆς ἐπιδόσεως καὶ** τῆς διαγωγῆς τῶν μαθητῶν.

θ) **Πᾶσα ἀναγκαία συναφὴς λεπτομέρεια.**

Ἄρθρον 14.

Διδακτικὸν προσωπικὸν δημοτικῶν σχολείων.

1. Τὸ διδακτικὸν προσωπικὸν τῶν δημοτικῶν σχολείων ἀνήκει εἰς τὸν κλάδον Διδασκάλων τῆς Α΄ Κατηγορίας.

2. Οἱ βαθμοὶ τῶν Διδασκάλων ὁρίζονται ὡς ἀκολούθως:
—Διευθυντὴς Α΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 8
—Διευθυντὴς Β΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 7
—Διδάσκαλος Α΄ ἐπὶ μισθολογικοῖς κλιμακίοις 5—6
—Διδάσκαλος ἐπὶ μισθολογικοῖς κλιμακίοις 2—4.
Εἰσαγωγικὸς βαθμὸς ὁρίζεται ὁ τοῦ Διδασκάλου ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 2.

3. Μετὰ διετῆ εὐδόκιμον ἀπὸ τοῦ διορισμοῦ ὑπηρεσίαν, εἰς τὸν Διδάσκαλον ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 2 καταβάλλονται ἀποδοχαὶ μισθολογικοῦ κλιμακίου 3 καὶ μετὰ τριετῆ εὐδόκιμον ὑπηρεσίαν ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 3, καταβάλλονται ἀποδοχαὶ μισθολογικοῦ κλιμακίου 4.

Νόμος 309/1976

4. Διὰ τὴν προαγωγὴν εἰς τὸν βαθμὸν Διδασκάλου Α΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 5, ἀπαιτεῖται ὀκταετὴς ὑπηρεσία εἰς τὸν βαθμὸν τοῦ Διδασκάλου, ἐξ ἧς τριετὴς ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 4.

Μετὰ τριετῆ εὐδόκιμον ὑπηρεσίαν, εἰς τὸν Διδάσκαλον Α΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 5, καταβάλλονται ἀποδοχαὶ μισθολογικοῦ κλιμακίου 6.

5. Διὰ τὴν προαγωγὴν εἰς τὸν βαθμὸν Διευθυντοῦ Β΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 7, ἀπαιτεῖται ἑξαετὴς ὑπηρεσία εἰς τὸν βαθμὸν Διδασκάλου Α΄, ἐξ ἧς τριετὴς ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 6.

6. Διὰ τὴν προαγωγὴν εἰς τὸν βαθμὸν Διευθυντοῦ Α΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 8, ἀπαιτεῖται τριετὴς ὑπηρεσία εἰς τὸν βαθμὸν Διευθυντοῦ Β΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 7.

7. Εἰς Διδασκάλους, συμπληροῦντας ἑξαετῆ ὑπηρεσίαν ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 4 καὶ μὴ προαγομένους εἰς Διδασκάλους Α΄, ἐλλείψει κενῶν ὀργανικῶν θέσεων, καταβάλλονται ἀποδοχαὶ μισθολογικοῦ κλιμακίου 5.

Ἄρθρον 15.

Προϋπόθεσις Διδασκάλων.

Διὰ τὸν διορισμὸν εἰς θέσιν Δασκάλων ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 2 ἀπαιτεῖται: Πτυχίον Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας ἢ Ἱεροδιδασκαλείου Βελλᾶς Ἰωαννίνων ἢ Ἀνωτέρας Ἐκκλησιαστικῆς Σχολῆς Θεσσαλονίκης ὑπὸ τοὺς περιορισμοὺς τοῦ Ν.Δ. 3885/58 «περὶ ἱδρύσεως Ἀνωτέρας Ἐκκλησιαστικῆς Σχολῆς ἐν Θεσσαλονίκῃ καὶ ρυθμίσεως θεμάτων τινῶν ἀφορώντων εἰς τὰς Ἐκκλησιαστικὰς Σχολὰς καὶ τὰ Ἐκκλησιαστικὰ Φροντιστήρια».

Ἄρθρον 16.

Ὀργανικαὶ θέσεις Διδασκάλων.

1. Αἱ ὀργανικαὶ θέσεις τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῶν δημοτικῶν σχολείων ὁρίζονται ὡς ἀκολούθως:

— Διευθυντῶν Α΄	649
— Διευθυντῶν Β΄	2.981
— Διδασκάλων Α΄	16.000
— Διδασκάλων	12.370
Σύνολον	32.000

2. Μειουμένου τοῦ ἀριθμοῦ τῶν ὀργανικῶν θέσεων κατὰ τὰ ἐν ἄρθρῳ 12 παρ. 4 τοῦ παρόντος ὁριζόμενα, παραμένουν ὡς ὑπεράριθμοι ἐν τῷ βαθμῷ, ἐν ᾧ ἡ μείωσις, οἱ ἐν τῷ βαθμῷ νεώτεροι, καταλαμβάνοντες κενουμένας ἐφεξῆς ὀργανικὰς θέσεις.

3. Ἡ πλήρωσις τῶν 3.471 νέων θέσεων τοῦ εἰσαγωγικοῦ βαθμοῦ, τῶν δημιουργουμένων εἴτε ἐκ προαγωγῶν εἴτε ἐκ τῆς συστάσεως νέων θέσεων, χωρεῖ σταδιακῶς ἐν συνδυασμῷ πρὸς τὴν ἐπάρκειαν τῶν διδακτικῶν χώρων. Ἐν πάσῃ περιπτώσει ὁ ἀριθμὸς τῶν κατ' ἔτος διοριζομένων πρὸς πλήρωσιν τῶν νέων θέσεων δὲν δύναται νὰ εἶναι κατώτερος τῶν πεντακοσίων.

Ἄρθρον 17.

Καθήκοντα Διδασκάλων.

1. Διευθυνταὶ Α΄ τοποθετοῦνται εἰς ὀκταθέσια καὶ ἄνω δημοτικὰ σχολεῖα ὡς καὶ εἰς τὰ πρότυπα δημοτικὰ σχολεῖα ὡς Διευθυνταὶ τούτων.

2. Διευθυνταὶ Β΄ τοποθετοῦνται εἰς τετραθέσια ἕως καὶ ἑπταθέσια δημοτικὰ σχολεῖα ὡς Διευθυνταὶ τούτων.

3. Διευθυνταὶ Β΄ τοποθετοῦνται εἰς ὀκταθέσια καὶ ἄνω δημοτικὰ σχολεῖα ὡς Ὑποδιευθυνταὶ τούτων ἢ ὡς διδάσκαλοι. Ἐν πάσῃ περιπτώσει δὲν δύναται νὰ ὑπηρετοῦν πλείονες τῶν δύο Διευθυνταὶ Β΄ εἰς ὀκταθέσια καὶ ἄνω δημοτικὰ σχολεῖα.

Ὅπου ὑπηρετοῦν δύο Διευθυνταὶ Β΄, καθήκοντα Ὑποδιευθυντοῦ ἀσκεῖ ὁ ἀρχαιότερος τούτων.

4. Εἰς τὰ μονοθέσια ἕως καὶ τριθέσια δημοτικὰ σχολεῖα τοποθετοῦνται Διδάσκαλοι Α΄ ἢ Διδάσκαλοι. Εἰς τὰ δισθέσια ἕως καὶ τριθέσια δημοτικὰ σχολεῖα προϊστάμενος εἶναι ὁ κατὰ βαθμὸν ἀνώτερος, ἐπὶ δὲ ὁμοιοβάθμων ὁ ὑπὸ τοῦ ἁρμοδίου Ἐπιθεωρητοῦ ὁριζόμενος ὡς καταλληλότερος καὶ κατὰ προτίμησιν, ὁ ἔχων πτυχίον μετεκπαιδεύσεως.

5. Οἱ Διευθυνταὶ τῶν δημοτικῶν σχολείων ἀσκοῦν, πέραν τῶν διδακτικῶν, καὶ καθήκοντα διοικητικὰ ἐπὶ τοῦ προσωπικοῦ, ἐποπτικὰ δὲ ἐπὶ τῆς ὅλης λειτουργίας τοῦ σχολείου.

Οἱ ἐπὶ βαθμῷ Διευθυντοῦ Α΄ καὶ Διευθυντοῦ Β΄ διευθυνταὶ δημοτικῶν σχολείων συντάσσουν Ἐτησίαν Ἔκθεσιν διὰ τὸ ὑπ' αὐτοὺς διδακτικὸν προσωπικόν, ἐξαιρέσει τῶν περιπτώσεων κωλύματος συγγενείας μέχρι 3ου βαθμοῦ καὶ ὁμοιοβαθμίας.

6. Οἱ κατὰ τὴν παράγραφον 3 τοῦ παρόντος ἄρθρου Ὑποδιευθυνταὶ δημοτικῶν σχολείων ἐπικουροῦν τὸν Διευθυντὴν καὶ ἀναπληροῦν αὐτὸν ἐλλείποντα, ἀπόντα ἢ κωλυόμενον.

7. Οἱ Διευθυνταὶ τῶν ὀκταθεσίων καὶ ἄνω σχολείων διδάσκουν ἐπὶ 20 ὥρας ἑβδομαδιαίως, τῶν τετραθεσίων ἕως καὶ ἑπταθεσίων ἐπὶ 24 ὥρας, οἱ δὲ προϊστάμενοι τῶν τριθεσίων καὶ δισθεσίων ἐπὶ 28 ὥρας.

8. Οἱ Διδάσκαλοι διδάσκουν ἐπὶ 28—34 ὥρας ἑβδομαδιαίως.

9. Τὰ καθήκοντα τῶν Διευθυντῶν, Ὑποδιευθυντῶν καὶ Διδασκάλων, ὡς καὶ τὰ τῆς ἀναπληρώσεως τούτων ἐλλειπόντων, ἀπόντων ἢ κωλυομένων, ὁρίζονται εἰδικώτερον δι' ἀποφάσεως τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

10. Μειουμένων τῶν ὡρῶν τῶν προγραμμάτων διδασκαλίας, μειοῦνται συμμέτρως τὰ ἐν παρ. 8 τοῦ παρόντος ἄρθρου, κατώτατον καὶ ἀνώτατον, ὅρια ὡρῶν ἑβδομαδιαίας διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ ΤΡΙΤΟΝ
ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

Ἄρθρον 18.

Ἐποπτικὸν προσωπικὸν Δ.Ε.

1. Τὸ Ἐποπτικὸν προσωπικὸν Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως ἀποτελοῦν οἱ Ἐπιθεωρηταὶ Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως καὶ οἱ Ἐπόπται Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως.

2. Εἰς τὸ Ἐποπτικὸν προσωπικὸν ἀνήκουν ὡσαύτως οἱ Ἐπιθεωρηταὶ Προσχολικῆς Ἀγωγῆς καὶ οἱ Ἐπιθεωρηταὶ Εἰδικῶν Σχολείων.

Ἄρθρον 19.

Ἐκπαιδευτικαὶ Περιφέρειαι Δ.Ε. — Προϊστάμενοι.

1. Ἡ Χώρα διαιρεῖται εἰς 240 Ἐκπαιδευτικὰς Περιφερείας Δ.Ε. Τὰ ὅρια ἑκάστης Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας, ἢ τὰ εἰς αὐτὴν ὑπαγόμενα Σχολεῖα, καὶ ἡ ἕδρα αὐτῆς ὁρίζονται δι' ἀποφάσεως τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων. Εἰς τὰς ὁριζομένας ἕδρας τῶν Ἐκπαιδευτικῶν Περιφερειῶν περιλαμβάνονται ὑποχρεωτικῶς αἱ πρωτεύουσαι τῶν Νομῶν καὶ οἱ Δῆμοι ἔνθα ἑδρεύουν τὰ Νομαρχιακὰ Διαμερίσματα.

2. Ἑκάστης Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας προϊσταται Ἐπιθεωρητὴς Δ.Ε.

3. Ὁ ἀριθμὸς τῶν Ἐκπαιδευτικῶν Περιφερειῶν Δ.Ε. δύναται νὰ αὐξάνεται ἢ νὰ μειοῦται, ἀναλόγως τῶν ἐπερχομένων μεταβολῶν εἰς τὸν ἀριθμὸν τῶν σχολείων καὶ τοῦ προσωπικοῦ αὐτῶν, διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, προκειμένου δὲ περὶ αὐξήσεως, καὶ τοῦ Ὑπουργοῦ Οἰκονομικῶν. Διὰ τῶν αὐτῶν Π. Δ/των αὐξομειοῦνται ἀναλόγως καὶ αἱ θέσεις τῶν Ἐπιθεωρητῶν Δ.Ε.

4. Τὸν Προϊστάμενον Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας Δ.Ε. Ἐπιθεωρητὴν Β΄ ἐλλείποντα, ἀπόντα ἢ κωλυόμενον ἀναπληροῖ Διευθυντὴς Α΄ ἢ Β΄ τοῦ κλάδου Διδασκάλων Δ.Ε., ὁριζόμενος ὑπὸ τοῦ Ἐπόπτου τῆς Ἀνωτέρας Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας Δ.Ε. Τὸν Προϊστάμενον Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας Δ.Ε. Ἐπιθεωρητὴν Α΄ ἀναπληροῖ Ἐπιθεωρητὴς Β΄, ὁριζόμενος ἐκ τῶν ἐν τῷ Νομῷ ἕνθα ἵδρυσει ὑπηρετούντων καθ' ὁμοιον τρόπον, ἐν ἐλλείψει δέ, Διευθυντὴς Β΄ ἢ Α΄ τοῦ κλάδου Διδασκάλων, ὁριζόμενος ὁμοίως.

Ἄρθρον 20.

Ἐπιθεωρηταὶ Δ.Ε.

1. Συνιστῶνται 240 θέσεις Ἐπιθεωρητῶν Δ.Ε., διαρθρούμεναι ὡς ἀκολούθως:

54 θέσεις Ἐπιθεωρητῶν Δ.Ε. Α΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 10.

186 θέσεις Ἐπιθεωρητῶν Δ.Ε. Β΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 9.

Οἱ Ἐπιθεωρηταὶ Δ.Ε. Α΄ τοποθετοῦνται ὡς προϊστάμενοι Ἐκπαιδευτικῶν Περιφερειῶν, ὧν ἕδρα ἔχει ὁρισθῆ πρωτεύουσα Νομοῦ ἢ Νομαρχιακοῦ Διαμερίσματος. Εἰς ἣν περίπτωσιν εἰς τὴν πρωτεύουσαν τοῦ Νομοῦ ἢ εἰς τὴν ἕδραν τοῦ Νομαρχιακοῦ Διαμερίσματος ἐδρεύουν πλείονες Ἐκπαιδευτικαὶ Περιφέρειαι Δ.Ε., τῆς ἐκ τούτων χαρακτηριζομένης ὡς Α΄ προΐσταται Ἐπιθεωρητὴς Δ.Ε. Α΄.

2. Ὁ Προϊστάμενος Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας Δ. Ε. Ἐπιθεωρητὴς Α΄ ἢ Β΄ ἀσκεῖ διοίκησιν, ἐπιθεώρησιν, καθοδήγησιν, ἐποπτείαν καὶ ἔλεγχον ἐπὶ τῶν σχολείων Δ.Ε. καὶ τοῦ προσωπικοῦ αὐτῶν τῆς περιφερείας του, δημοσίων καὶ ἰδιωτικῶν, ὧν διοικητικὸς καὶ πειθαρχικὸς προϊστάμενος. Οὗτος συντάσσει ἐκθέσεις οὐσιαστικῶν προσόντων τῶν προϊσταμένων τῶν σχολείων καὶ τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ αὐτῶν.

3. Εἰς Ἐπιθεωρητὰς Δ.Ε. Β΄ προάγονται, κατόπιν προκρίσεως καὶ ἐπιλογῆς τῶν προκριναμένων, Διευθυνταὶ Β΄ ἢ Α΄ ἢ διδάσκαλοι Α΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 6 τοῦ κλάδου Διδασκάλων, κεκτημένοι ἅπαντες πτυχίον διετοῦς μετεκπαιδεύσεως ἐν ἡμεδαπῷ ἢ ἀλλοδαπῷ Πανεπιστημίῳ ἢ ἐν τῷ Διδασκαλείῳ Δ.Ε. ἢ πτυχίον καθηγητικῆς σχολῆς Πανεπιστημίου τῆς ἡμεδαπῆς ἢ ἀλλοδαπῆς, οἱ δὲ διδάσκαλοι Α΄ προσθέτως 15ετῆ τοὐλάχιστον ἐκπαιδευτικὴν ὑπηρεσίαν.

Τὰ ἀφορῶντα εἰς τὴν διαδικασίαν τῆς προκρίσεως, τῆς τελικῆς ἐπιλογῆς, δυναμένης νὰ περιλαμβάνῃ γραπτὴν δοκιμασίαν καὶ συνέντευξιν, ὡς καὶ πᾶσα ἀναγκαία λεπτομέρεια ὁρίζονται διὰ Π. Δ/τος, ἐφ' ἅπαξ ἐκδιδομένου προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

4. Εἰς Ἐπιθεωρητὴν Δ.Ε. Α΄ προάγεται κατ' ἐκλογὴν Ἐπιθεωρητὴς Δ.Ε. Β΄ μετὰ τριετῆ ὑπηρεσίαν εἰς τὸν βαθμὸν τοῦτον.

5. Τὰ καθήκοντα καὶ αἱ ἁρμοδιότητες τῶν Ἐπιθεωρητῶν Δ.Ε. ὁρίζονται εἰδικώτερον διὰ Π. Δ/των, ἐκδιδομένων προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

6. Αἱ ὑφιστάμεναι κατὰ τὴν ἔναρξιν ἰσχύος τοῦ παρόντος θέσεις Νομαρχιακῶν Ἐπιθεωρητῶν Δ.Ε. ἐπὶ βαθμῷ 2ῳ καὶ Ἐπιθεωρητῶν Δ.Ε. ἐπὶ βαθμῷ 2ῳ ἢ 3ῳ, εἴτε ὀργανικαί, εἴτε προσωρινὰ ὀργανικαὶ κατὰ τὰς διατάξεις τοῦ Ν.Δ. 76/1974, καταργοῦνται.

Ἄρθρον 21.

Ἐπιθεωρηταὶ Προσχολικῆς Ἀγωγῆς.

1. Συνιστῶνται 20 θέσεις Ἐπιθεωρητῶν Προσχολικῆς Ἀγωγῆς ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 8.

2. Αἱ θέσεις τῶν Ἐπιθεωρητῶν Προσχολικῆς Ἀγωγῆς κατανέμονται δι' ἀποφάσεως τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων εἰς Ἐκπαιδευτικὰς Περιφερείας Δ.Ε., ὧν προΐστανται Ἐπιθεωρηταὶ Δ.Ε. Α΄, οἱ δὲ Ἐπιθεωρηταὶ Προσχολικῆς Ἀγωγῆς τελοῦν παρ' αὐτοῖς. Δι' ἀποφάσεως τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων ὁρίζεται ἡ περιφέρεια, ἐφ' ἧς ἀσκοῦν καθήκοντα ἐπιθεωρήσεως.

3. Οἱ Ἐπιθεωρηταὶ Προσχολικῆς Ἀγωγῆς ἀσκοῦν, ἐντολῇ τοῦ Προϊσταμένου των Ἐπιθεωρητοῦ Δ.Ε., ἐπιθεώρησιν, ἐποπτείαν καὶ ἔλεγχον ἐπὶ τῶν ὑπαγομένων εἰς τὴν ἁρμοδιότητά των νηπιαγωγείων.

4. Εἰς Ἐπιθεωρητὴν Προσχολικῆς Ἀγωγῆς προάγεται Διευθύντρια Β΄ Νηπιαγωγείου ἢ Νηπιαγωγὸς Α΄ ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 6, κεκτημένοι πτυχίον Σχολῆς Νηπιαγωγῶν ἢ Διδασκαλείου Νηπιαγωγῶν καί, κατ' ἀμφοτέρας τὰς περιπτώσεις πτυχίον μετεκπαιδεύσεως τοῦ Μαρασλείου Διδασκαλείου Δ.Ε., κατόπιν προκρίσεως καὶ διαγωνισμοῦ τῶν προκριναμένων. Τὰ ἀφορῶντα εἰς τὴν διαδικασίαν τῆς προκρίσεως, τὴν διεξαγωγὴν τοῦ διαγωνισμοῦ, τὴν ἐξεταστέαν ὕλην, τὴν τελικὴν ἐπιλογὴν ὡς καὶ πᾶσα ἀναγκαία λεπτομέρεια ὁρίζονται διὰ Πρ. Δ/των, ἐκδιδομένων προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

5. Κατὰ τὰ λοιπὰ ἐφαρμόζονται αἱ διατάξεις τῆς παραγράφου 5 τοῦ ἄρθρου 20 τοῦ παρόντος νόμου.

6. Αἱ διατάξεις τοῦ παρόντος ἄρθρου ἐφαρμόζονται ἀπὸ τοῦ σχολικοῦ ἔτους 1980—81.

Ἄρθρον 22.

Ἐπιθεωρηταὶ Εἰδικῶν Σχολείων Δ.Ε.

1. Συνιστῶνται δύο θέσεις Ἐπιθεωρητῶν Εἰδικῶν Σχολείων ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 9, πληροῦμεναι διὰ διορισμοῦ κατόπιν διαγωνισμοῦ.

Εἰς τὸν διαγωνισμὸν γίνονται δεκτοὶ ἐκπαιδευτικοί, κεκτημένοι ὑπερδεκαπενταετῆ δημοσίαν ἐκπαιδευτικὴν ὑπηρεσίαν, τὰ κατὰ τὸ ἄρθρον 15 τοῦ παρόντος προσόντα καὶ εἰδίκευσιν εἰς θέματα Εἰδικῆς Ἀγωγῆς ἀποδεικνυομένην ἐκ τίτλων σπουδῶν τῆς ἀλλοδαπῆς ἢ τῆς ἡμεδαπῆς.

2. Τὰ ἀφορῶντα εἰς τὴν διεξαγωγὴν τοῦ διαγωνισμοῦ, τὰ τῆς ἐξεταστέας ὕλης καὶ πᾶσα ἀναγκαία λεπτομέρεια ὁρίζονται διὰ Πρ. Δ/των, ἐκδιδομένων προτάσει τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

3. Κατὰ τὰ λοιπὰ ἐφαρμόζονται αἱ διατάξεις τῆς παρ. 3 τοῦ ἄρθρου 19 καὶ τῆς παρ. 5 τοῦ ἄρθρου 20 τοῦ παρόντος.

Ἄρθρον 23.

Ἀνώτεραι Ἐκπαιδευτικαὶ Περιφέρειαι Δ.Ε.
Προϊστάμενοι.

1. Ἡ Χώρα διαιρεῖται εἰς δέκα πέντε Ἀνωτέρας Ἐκπαιδευτικὰς Περιφερείας Δ.Ε.

2. Ἑκάστης Ἀνωτέρας Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας Δ.Ε. προΐστανται Ἐπόπτης Δ.Ε.

3. Τὰ ὅρια ἑκάστης Ἀνωτέρας Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας Δ.Ε., ἢ αἱ εἰς αὐτὴν ὑπαγόμεναι Ἐκπαιδευτικαὶ Περιφέρειαι Δ.Ε., καὶ ἡ ἕδρα αὐτῆς, ὁρίζονται δι' ἀποφάσεων τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

4. Τὸν ἐπόπτην Δ.Ε., ἐλλείποντα, ἀπόντα ἢ κωλυόμενον, ἀναπληροῖ ὁ ἀρχαιότερος τῶν ἐν τῇ ἕδρᾳ του ὑπηρετούντων Ἐπιθεωρητῶν Δ.Ε.

Ἄρθρον 24.

Ἐπόπται Δ.Ε.

1. Συνιστῶνται δέκα ἓξ θέσεις Ἐποπτῶν Δ.Ε. ἐπὶ μισθολογικῷ κλιμακίῳ 11. Μία τῶν θέσεων τούτων εἶναι θέσις Γενικοῦ Διευθυντοῦ Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως ἢ Προϊσταμένου τῆς Ὑπηρεσίας Ἐκπαιδεύσεως τῆς Κεντρικῆς Ὑπηρεσίας τοῦ Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

Νόμος 1304/1982

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΑΘΗΝΑ 7 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1982	ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΟΥ 144

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1304

Για τὴν ἐπιστημονικὴ - παιδαγωγικὴ καθοδήγηση καὶ τὴ διοίκηση στὴ Γενικὴ καὶ τὴ Μέση Τεχνικὴ - Ἐπαγγελματικὴ Ἐκπαίδευση καὶ ἄλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Κυρώσαμε καὶ ἐκδίδομεν τὸν κατωτέρω ὑπὸ τῆς Βουλῆς ψηφισθέντα νόμον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'.
ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Ἄρθρο 1.

Ἐπιστημονικὴ — Παιδαγωγικὴ καθοδήγηση.

1. Εἰσάγεται ὁ θεσμὸς τοῦ Σχολικοῦ Συμβούλου στὴ Γενικὴ καὶ τὴ Μέση Τεχνικὴ - Ἐπαγγελματικὴ Ἐκπαίδευση. Ἔργο τοῦ Σχολικοῦ Συμβούλου εἶναι ἡ ἐπιστημονικὴ - παιδαγωγικὴ καθοδήγηση καὶ ἡ συμμετοχὴ στὴν ἀξιολόγηση καὶ τὴν ἐπιμόρφωση τῶν ἐκπαιδευτικῶν, καθὼς καὶ ἡ ἐνθάρρυνση κάθε προσπάθειας γιὰ ἐπιστημονικὴ ἔρευνα στὸ χῶρο τῆς ἐκπαίδευσης.

2. Εἰδικότερα ὁ Σχολικὸς Σύμβουλος:

α) Συνεργάζεται μὲ τὸ διδακτικὸ προσωπικὸ τῶν σχολείων, γιὰ τὸ σχεδιασμὸ τῆς σχολικῆς ἐργασίας καὶ τὴν ὑλοποίηση τῆς ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς.

β) Ἀντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικῆς καὶ ἀγωγῆς σὲ συνεργασία μὲ τὸ διδακτικὸ προσωπικὸ τῶν σχολείων τῆς δικαιοδοσίας του καὶ φροντίζει γιὰ τὴν εἰσαγωγὴ καὶ ἐφαρμογὴ τῶν πορισμάτων τῶν σύγχρονων ἐπιστημῶν τῆς ἀγωγῆς στὰ σχολεῖα.

γ) Ἐπισκέπτεται τὰ σχολεῖα τῆς περιφέρειάς του καὶ κατευθύνει τὸ ἔργο τῶν ἐκπαιδευτικῶν μὲ θεωρητικὲς καὶ κυρίως μὲ πρακτικὲς ὑποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας, συμβάλλοντας ὁ ἴδιος μὲ τὴν προσωπικότητα, τὴν πεῖρα καὶ τὶς γνώσεις του στὴ βελτίωση τῶν συνθηκῶν μάθησης καὶ ἀγωγῆς.

δ) Ὀργανώνει σεμινάρια καὶ φροντίζει γιὰ τὴν ἐπιμόρφωση καὶ τὴν ἐνίσχυση τῆς ἐρευνητικῆς προσπάθειας τῶν ἐκπαιδευτικῶν, μὲ ὁποιους τρόπους θεωρεῖ πρόσφορους στὴν περιφέρειά του.

ε) Συνεργάζεται μὲ τὸ διευθυντή, τὸ ἐκπαιδευτικὸ προσωπικὸ καὶ τὸ μαθητικὸ συμβούλιο γιὰ τὴν ἀρτιότερη καὶ ἀποδοτικότερη ὀργάνωση τῆς λειτουργίας τοῦ σχολείου, τὴ δραστηριοποίηση τοῦ συλλόγου τῶν διδασκόντων, τὴν ἐφαρμογὴ τοῦ κανονισμοῦ τῶν μαθητικῶν κοινοτήτων καὶ γενικὰ γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση κάθε προβλήματος, ποὺ ἀναπτύσσει.

στ) Μετέχει στὴ διαδικασία ἀξιολόγησης τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καὶ κατὰ περίπτωση στὰ ἁρμόδια συλλογικὰ ὄργανα.

ζ) Συνεργάζεται μὲ τὸν προϊστάμενο τῆς Διεύθυνσης ἢ τοῦ Γραφείου Ἐκπαίδευσης γιὰ κάθε θέμα ποὺ σχετίζεται μὲ τὴ βελτίωση τῆς προσφερόμενης ἐκπαίδευσης.

η) Συνεργάζεται μὲ τὴν ὑπηρεσία σχολικῆς ὑγιεινῆς, τὸ γραφεῖο φυσικῆς ἀγωγῆς, τοὺς συλλόγους γονέων καὶ κηδεμόνων, καθὼς καὶ μὲ τὰ ὄργανα τῆς τοπικῆς αὐτοδιοίκησης γιὰ τὴν ἀρτιότερη ἐκπλήρωση τῆς ἀποστολῆς του.

3. Τὰ καθήκοντα καὶ οἱ ἁρμοδιότητες τῶν Σχολικῶν Συμβούλων καθὼς καὶ ἡ διαδικασία ἀξιολόγησης τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσωπικοῦ καθορίζονται λεπτομερέστερα μὲ Π. Διατάγματα, ποὺ ἐκδίδονται ὕστερα ἀπὸ πρόταση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

Ἄρθρο 2.

Διοίκηση.

1. Ἡ διοίκηση καὶ ὁ ἔλεγχος λειτουργίας τῶν σχολείων ἀσκεῖται ἀπὸ τοὺς προϊσταμένους τῶν Διευθύνσεων ἢ Γραφείων Ἐκπαίδευσης. Οἱ διευθύνσεις ἐκπαίδευσης ἔχουν ἕδρα τὴν πρωτεύουσα τοῦ νομοῦ ἢ νομαρχιακοῦ διαμερίσματος. Τὰ Γραφεῖα Ἐκπαίδευσης ἑδρεύουν εἴτε σὲ περιοχὲς τῆς πρωτεύουσας τοῦ νομοῦ ἢ νομαρχιακοῦ διαμερίσματος, εἴτε σὲ ἄλλες πόλεις ἢ κωμοπόλεις αὐτῶν.

2. Ὁ Προϊστάμενος Διεύθυνσης ἢ Γραφείου Ἐκπαίδευσης ἀσκεῖ διοίκηση καὶ ἔλεγχο λειτουργίας τῶν σχολείων τῆς περιφέρειάς του. Εἶναι διοικητικὸς καὶ πειθαρχικὸς προϊστάμενος τῶν ἐκπαιδευτικῶν, δημόσιων καὶ ἰδιωτικῶν, καθὼς καὶ τῶν ἐκπαιδευτικῶν καὶ διοικητικῶν ὑπαλλήλων, ποὺ ὑπηρετοῦν στὴ Διεύθυνση ἢ τὸ Γραφεῖο.

Γιὰ ὅσους ὑπηρετοῦν στὴ Διεύθυνση ἢ τὸ Γραφεῖο συντάσσει ἐκθέσεις οὐσιαστικῶν προσόντων.

3. Τὰ καθήκοντα καὶ οἱ ἁρμοδιότητες τῶν Προϊσταμένων τῶν Διευθύνσεων καὶ τῶν Γραφείων Ἐκπαίδευσης, καθὼς καὶ ὁ τρόπος ἀναπλήρωσής τους ὁρίζονται λεπτομερέστερα μὲ Π. Διατάγματα, ποὺ ἐκδίδονται ὕστερα ἀπὸ πρόταση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

4. Τὰ Γραφεῖα Ἐκπαίδευσης ὑπάγονται στὴν ἀντίστοιχη Διεύθυνση Ἐκπαίδευσης τοῦ νομοῦ ἢ νομαρχιακοῦ διαμερίσματος. Ἡ Διεύθυνση Ἐκπαίδευσης ὑπάγεται στὸ Νομάρχη, τοῦ ὁποίου εἰσηγητὴς εἶναι ὁ Προϊστάμενος αὐτῆς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'.

ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Άρθρο 3.

Σχολικοί Σύμβουλοι.

1. Συνιστῶνται οἱ ἑξῆς θέσεις Σχολικῶν Συμβούλων μὲ μισθολογικὸ κλιμάκιο 10 καὶ τετραετὴ θητεία, ποὺ μπορεῖ νὰ ἀνανεωθεῖ γιὰ δύο ἀκόμη τετραετίες:

α) Τριακόσιες (300) θέσεις Δημοτικῆς Ἐκπαίδευσης.

β) Εἴκοσι (20) θέσεις Προσχολικῆς Ἀγωγῆς.

γ) Ὀκτὼ (8) θέσεις Εἰδικῆς Ἀγωγῆς.

2. Ἡ ἕδρα καὶ ἡ περιφέρεια τῶν Σχολικῶν Συμβούλων τῆς προηγούμενης παραγράφου 1 καθὼς καὶ τὰ σχολεῖα τῆς δικαιοδοσίας τους καθορίζονται μὲ ἀπόφαση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

3. Ὁ ἀριθμὸς τῶν Σχολικῶν Συμβούλων μπορεῖ νὰ αὐξάνεται ἢ νὰ μειώνεται ἀνάλογα μὲ τὶς μεταβολὲς στὸν ἀριθμὸ τῶν σχολείων καὶ στὸ προσωπικό τους, καθὼς καὶ τὶς γενικότερες ἐκπαιδευτικὲς ἀνάγκες, μὲ Π. Διατάγματα, ποὺ ἐκδίδονται ὕστερα ἀπὸ πρόταση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ τοῦ Ὑπουργοῦ Οἰκονομικῶν, ἐφόσον πρόκειται γιὰ αὔξηση.

4. Οἱ ὑπάρχουσες θέσεις Ἐπιθεωρητῶν Α' καὶ Β' Δημοτικῆς Ἐκπαίδευσης μὲ μισθολογικὰ κλιμάκια 10 καὶ 9 ἀντίστοιχα, Ἐπιθεωρητῶν Προσχολικῆς Ἀγωγῆς μὲ Μ.Κ. 8 καθὼς καὶ Ἐπιθεωρητῶν Εἰδικῶν Σχολείων μὲ Μ.Κ. 9 καὶ 10 καταργοῦνται, ἀφότου ἀρχίσει νὰ ἰσχύει ὁ νόμος αὐτός.

Άρθρο 4.

Διευθύνσεις Δημοτικῆς Ἐκπαίδευσης.

1. Στὴν ἕδρα κάθε νομοῦ ἢ νομαρχιακοῦ διαμερίσματος ἱδρύεται Διεύθυνση Δημοτικῆς Ἐκπαίδευσης γιὰ τὴ διοίκηση καὶ τὸν ἔλεγχο λειτουργίας τῶν δημοτικῶν σχολείων, τῶν νηπιαγωγείων καὶ τῶν σχολείων Εἰδικῆς Ἀγωγῆς, δημόσιων καὶ ἰδιωτικῶν, καθὼς καὶ τοῦ προσωπικοῦ αὐτῶν.

2. Προϊστάμενος τῆς Διεύθυνσης Δημοτικῆς Ἐκπαίδευσης ὁρίζεται ἐκπαιδευτικὸς τοῦ κλάδου διδασκάλων ἢ νηπιαγωγῶν μὲ Μ.Κ. 8, μὲ ἀπόφαση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ ὕστερα ἀπὸ πρόταση τοῦ οἰκείου ὑπηρεσιακοῦ συμβουλίου.

3. Οἱ θέσεις τῶν Διευθυντῶν Α' μὲ Μ.Κ. 8 τοῦ κλάδου διδασκάλων αὐξάνονται κατὰ πενήντα (50) καὶ τοῦ κλάδου νηπιαγωγῶν κατὰ τέσσερις (4).

Άρθρο 5.

Γραφεῖα Δημοτικῆς Ἐκπαίδευσης.

1. Οἱ ἕδρες καὶ οἱ περιοχὲς ἁρμοδιότητας τῶν Γραφείων Δημοτικῆς Ἐκπαίδευσης καθορίζονται μὲ ἀπόφαση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

2. Προϊστάμενος τοῦ Γραφείου Δημοτικῆς Ἐκπαίδευσης ὁρίζεται, μὲ ἀπόφαση τοῦ οἰκείου Νομάρχη, ἐκπαιδευτικὸς τοῦ κλάδου διδασκάλων ἢ νηπιαγωγῶν μὲ Μ.Κ. 8 ἢ 7, ποὺ ἔχει ὀργανικὴ θέση σὲ σχολεῖο τῆς περιοχῆς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'.

ΜΕΣΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Άρθρο 6.

Σχολικοὶ Σύμβουλοι.

1. Συνιστῶνται διακόσιες τριάντα (230) θέσεις Σχολικῶν Συμβούλων μὲ Μ.Κ.10 καὶ τετραετὴ θητεία, ποὺ μπορεῖ νὰ ἀνανεωθεῖ γιὰ δύο ἀκόμη τετραετίες.

2. Οἱ διατάξεις τῶν παραγράφων 2 καὶ 3 τοῦ ἄρθρου 3 τοῦ νόμου αὐτοῦ ἰσχύουν καὶ γιὰ τοὺς Σχολικοὺς Συμβούλους Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης.

3. Ἡ κατανομὴ τῶν θέσεων τῶν Σχολικῶν Συμβούλων Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης κατὰ εἰδικότητα γίνεται μὲ Π. Διατάγματα, ποὺ ἐκδίδονται ὕστερα ἀπὸ πρόταση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

4. Οἱ Σχολικοὶ Σύμβουλοι Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης ἔχουν ἁρμοδιότητα καὶ γιὰ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς τῆς ἀντίστοιχης εἰδικότητας τῶν Σχολείων τῆς Ἐκκλησιαστικῆς καὶ τῆς Μέσης Τεχνικῆς — Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαίδευσης.

5. Οἱ ὑπάρχουσες θέσεις Γενικῶν Ἐπιθεωρητῶν Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης μὲ Μ.Κ.10 καταργοῦνται, ἀφότου ἀρχίσει νὰ ἰσχύει ὁ νόμος αὐτός.

Άρθρο 7.

Διευθύνσεις Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης.

1. Στὴν ἕδρα κάθε νομοῦ ἢ νομαρχιακοῦ διαμερίσματος ἱδρύεται Διεύθυνση Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης γιὰ τὴ διοίκηση καὶ τὸν ἔλεγχο λειτουργίας τῶν σχολείων Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης, δημόσιων καὶ ἰδιωτικῶν, καθὼς καὶ τοῦ προσωπικοῦ αὐτῶν.

2. Προϊστάμενοι τῶν Διευθύνσεων τῆς Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης ὁρίζονται ἐκπαιδευτικοὶ τῶν κλάδων Θεολόγων, Φιλολόγων, Μαθηματικῶν, Φυσικῶν, Ξένων Γλωσσῶν, Τεχνικῶν καὶ Φυσικῆς Ἀγωγῆς μὲ Μ.Κ.9, μὲ ἀπόφαση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων καὶ ὕστερα ἀπὸ πρόταση τοῦ οἰκείου ὑπηρεσιακοῦ συμβουλίου.

3. Οἱ θέσεις τῶν Λυκειαρχῶν μὲ Μ.Κ.9 τῶν κλάδων, ποὺ ἀναφέρονται στὴν προηγούμενη παράγρ. 2, αὐξάνονται κατὰ πενήντα τέσσερις (54) καὶ κατανέμονται στοὺς κλάδους μὲ ἀπόφαση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

Άρθρο 8.

Γραφεῖα Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης.

1. Οἱ ἕδρες καὶ οἱ περιοχὲς ἁρμοδιότητας τῶν Γραφείων Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης καθορίζονται μὲ ἀπόφαση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων.

2. Προϊστάμενος τοῦ Γραφείου Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης ὁρίζεται, μὲ ἀπόφαση τοῦ οἰκείου Νομάρχη, ἐκπαιδευτικὸς τῶν κλάδων Θεολόγων, Φιλολόγων, Μαθηματικῶν, Φυσικῶν, Ξένων Γλωσσῶν, Τεχνικῶν καὶ Φυσικῆς Ἀγωγῆς μὲ Μ.Κ.9 ἢ 8, ποὺ ἔχει ὀργανικὴ θέση σὲ σχολεῖο τῆς περιοχῆς.

Άρθρο 9.

Γραφεῖα Φυσικῆς Ἀγωγῆς.

1. Στὶς ἕδρες τῶν νομῶν ἢ νομαρχιακῶν διαμερισμάτων ἱδρύονται Γραφεῖα Φυσικῆς Ἀγωγῆς.

2. Προϊστάμενοι τῶν Γραφείων Φυσικῆς Ἀγωγῆς ὁρίζονται ἐκπαιδευτικοὶ τοῦ Κλάδου Φυσικῆς Ἀγωγῆς μὲ Μ.Κ.9 ἢ 8, μὲ ἀπόφαση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, ὕστερα ἀπὸ πρόταση τοῦ οἰκείου ὑπηρεσιακοῦ συμβουλίου.

3. Τὸ Γραφεῖο Φυσικῆς Ἀγωγῆς ὑπάγεται στὴ Διεύθυνση Μέσης Γενικῆς Ἐκπαίδευσης τοῦ νομοῦ ἢ τοῦ νομαρχιακοῦ διαμερίσματος.

4. Οἱ ὑπάρχουσες Νομαρχιακὲς Ἐπιθεωρήσεις Φυσικῆς Ἀγωγῆς καταργοῦνται, ἀφότου ἀρχίσει νὰ ἰσχύει ὁ νόμος αὐτός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ'.

ΜΕΣΗ ΤΕΧΝΙΚΗ — ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Άρθρο 10.

Σχολικοὶ Σύμβουλοι.

1. Συνιστῶνται τριάντα (30) θέσεις Σχολικῶν Συμβούλων μὲ Μ.Κ.10 καὶ τετραετὴ θητεία, ποὺ μπορεῖ νὰ ἀνανεωθεῖ γιὰ δύο ἀκόμη τετραετίες.

2. Οἱ διατάξεις τῶν παραγράφων 2 καὶ 3 τοῦ ἄρθρου 3 τοῦ νόμου τούτου ἔχουν ἰσχὺ καὶ γιὰ τοὺς Σχολικοὺς Συμβούλους τῆς Μέσης Τεχνικῆς — Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαίδευσης.

3. Ἡ κατανομὴ τῶν θέσεων τῶν Σχολικῶν Συμβούλων Μέσης Τεχνικῆς — Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπαίδευσης κατὰ

Οι παράμετροι που αποτελούν πηγές άγχους για τους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αυγουστής Μιχάλης Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, M.Ed. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σημαντικός και πολυδιάστατος. Οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες του αυξημένες. Κατά την άσκηση των καθηκόντων του υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που δημιουργούν άγχος, όπως η διοικητική του επάρκεια και ετοιμότητα, η διαχείριση των οικονομικών, η συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς, οι κοινωνικές αλλαγές οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών, κ.α. Η πολιτεία οφείλει να είναι συμπαραστάτης στο δύσκολο έργο του με τη δημιουργία κατάλληλων δομών στο σχολείο, προκειμένου ο διευθυντής να είναι πιο αποτελεσματικός στην εκτέλεση των καθηκόντων του.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής σχολικής μονάδας, άγχος, διοικητική επάρκεια, διοικητική ετοιμότητα

Abstract

The principal's position in an elementary school is very important and variegated. His duties and responsibilities are a lot and of a high standard. In the process of managing and coordinating a whole school, principal faces many stressful situations, such as its administrative competence and readiness, financial control, collaboration with teachers and parents, social changes that affect the behavior of the students, etc. The state should be supportive of his difficult task by creating suitable structures in the school in order for the principal to be more effective while doing his job.

Key-words: School principal, stress, administrative competence, administrative readiness

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή που οι κοινωνικές και οι εκπαιδευτικές συνθήκες αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς και οι απαιτήσεις για ποιοτική εκπαίδευση είναι αυξημένες, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι σημαντικός για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Οι αρμοδιότητες του δεν εξαντλούνται σε διεκπεραίωση εγγράφων και διευθέτηση υπηρεσιακών υποθέσεων, αλλά καλείται να ανταποκριθεί κυρίως σε καθήκοντα που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου. Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε εκείνες τις ομάδες που βιώνουν σε μεγάλο βαθμό εργασιακό στρες. Η ανάληψη μιας θέσης ευθύνης όπως του διευθυντή της σχολικής μονάδας αυξάνει τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού και είναι πιθανόν να δημιουργεί περισσότερο άγχος στην εργασία του Σαΐτης, 2005).

Η παρούσα εργασία είναι μια προσπάθεια διερεύνησης των παραμέτρων που αποτελούν πηγές άγχους για τους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά αποσαφηνίζονται οι όροι «παράμετρος», «πηγή», «σχολική μονάδα», «διευθυντής σχολικής μονάδας», και «άγχος», στη συνέχεια αναλύεται ο σκοπός της έρευνας και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ολοκλήρωσή της. Τέλος αναλύονται οι συνεντεύξεις των διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν και διατυπώνονται προτάσεις για την αξιοποίησή τους.

Αποσαφήνιση όρων

Ως παράμετρος «παρά + μέτρον» ορίζεται το καθένα από τα επί μέρους στοιχεία, οι συντελεστές, οι παράγοντες που προσδιορίζουν, επηρεάζουν ή διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά ή τη συμπεριφορά ενός ζητήματος. Παράμετρος επίσης είναι η κάθε πλευρά, η κάθε διάσταση ενός θέματος (Μπαμπινιώτης, 2008).

Η λέξη πηγή ως γεωγραφικός όρος είναι το φυσικό άνοιγμα στη γη από το οποίο αναβλύζει νερό. Η λέξη χρησιμοποιείται μεταφορικά με πολλές άλλες σημασίες όπως για παράδειγμα ο τόπος ή το σημείο από το οποίο προέρχεται κάτι ή έχει τις ρίζες του, η αιτία, ο λόγος για κάποιο αποτέλεσμα, ο δημιουργός μιας κατάστασης.

Η λέξη άγχος προέρχεται ετυμολογικά από το αρχαιοελληνικό ρήμα άγχω (πιέζω δυνατά στο λαιμό, πνίγω, στραγγαλίζω), το οποίο πλάστηκε για να αποδώσει στα ελληνικά το αγγλικό anxiety, δηλώνοντας το ψυχικό σφίξιμο, την ψυχική πνιγμονή, την αγωνία, την καταπίεση. Από τη λέξη άγχος δημιουργήθηκαν στη συνέχεια τα ρήματα άγχομαι και αγχώνομαι «νιώθω άγχος», από όπου και το ενεργητικό ρήμα αγχώνω «προκαλώ άγχος». Τόσο το αρχαίο ελληνικό άγχω, όσο και το ίδιας σημασίας λατινικό ango ανάγονται σε απώτερη κοινή ρίζα angh που σημαίνει πνίγω. Από τον παραπάνω εννοιολογικό προσδιορισμό της λέξης άγχος συμπεραίνεται ότι είναι μια σοβαρή και δύσκολη συναισθηματική κατάσταση αφού κάποιος αισθάνεται ότι «πνίγεται». Πρόκειται για ένα συναίσθημα εσωτερικής έντασης το οποίο δεν περιγράφεται εύκολα. Κάποιος που νιώθει άγχος, συχνά δεν μπορεί να εντοπίσει ακριβώς την αιτία και αναφέρει μια αίσθηση ακαθόριστου κινδύνου (Μπαμπινιώτης, 2008). Το άγχος, είναι μια σωματική ή ψυχοκοινωνική κατάσταση του περιβάλλοντος, αναπτύσσεται από ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος του, είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας και εξαρτώμενο από τη συγκεκριμένη κατάσταση και την προσωπικότητα του ατόμου. Είναι η αδυναμία ανταπόκρισης του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, ιδιαίτερα όταν το άτομο θεωρεί ότι η αδυναμία του αυτή θα έχει σοβαρές συνέπειες για το ίδιο (Τσιάκκιρος, & Πασιαρδής 2006). Το άγχος αποτελεί ένα μέρος της καθημερινότητας και μια φυσιολογική αντίδραση κάθε ζωντανού οργανισμού, δεν είναι απαραίτητα κάτι το αρνητικό και σε μικρή ένταση μάλιστα μπορεί να επιδρά ως κινητήριος δύναμη. Σε πολλούς ανθρώπους η αντίδραση ξεπερνά τα φυσιολογικά επίπεδα, προκαλεί έντονη δυσφορία και δυσκολίες στην καθημερινή ζωή ενώ σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατέχει μια από τις πρώτες θέσεις

στον κατάλογο των στρεσογόνων επαγγελμάτων και σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το 5-25% των εκπαιδευτικών υποφέρει από το «σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης». (Κόσυβας κ.α., 2023, Melamed, et al., 2006).

Η σχολική μονάδα ετυμολογικά μπορεί να οριστεί ως είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός που στεγάζεται σε δικό της κτήριο (ή συστεγάζεται με άλλες), έχει δική της διεύθυνση και διδακτικό προσωπικό και η οποία έχει σκοπό την παροχή μόρφωσης στα παιδιά μέσω της συστηματικής διδασκαλίας συγκεκριμένων μαθημάτων (Καμπουρίδης, 2002). Σύμφωνα με τον Σαΐτη, το σχολείο νοείται ως κοινωνική οργάνωση (ή οργανισμός ή σύστημα) που χαρακτηρίζεται από μία αλληλεξάρτηση των στοιχείων της, (όπως αξίες, κοινωνικοί ρόλοι, σύστημα διοίκησης κ.ά.), τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές λειτουργίες (π.χ. ιδεολογικές, οικονομικές κ.α.) που αναλαμβάνει να επιτελέσει το σχολείο. Για την ομαλή λειτουργία της χρειάζεται να δραστηριοποιηθούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για αυτήν και ιδιαίτερα η πολιτεία με τα θεσμοθετημένα όργανά της (Σαΐτης, 2005). Η σχολική μονάδα εκτός από την εκπαίδευση που παρέχει στους μαθητές πρέπει να έχει και έναν επιμορφωτικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτή, σε θέματα παιδαγωγικά, διοικητικά και επιστημονικά και την ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης, καθιστώντας τους έτσι πιο αποτελεσματικούς στο έργο τους. Σημαντική είναι και η συνεισφορά της στην ευρύτερη κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί, αναλαμβάνοντας επιμορφωτικό και συμβουλευτικό ρόλο για τους γονείς των μαθητών. Κυρίαρχο ρόλο για τη βελτίωση, την εξέλιξη και την επιτυχημένη λειτουργία της σχολικής μονάδας έχει η ηγεσία και συγκεκριμένα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Σαΐτη-Σαΐτης, 2011).

Διευθυντής είναι το άτομο που ορίζεται από κάποια αρχή για να προωθεί τα συμφέροντα της, με το να οργανώνει και να διοικεί οργανισμούς, επιχειρήσεις ή εκπαιδευτικές μονάδες που έχουν κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους φορείς του σχολείου και υπεύθυνος για την ανάπτυξη και τη βελτίωση του παραγόμενου έργου στη σχολική μονάδα (Κωτσίκης, Β., 2003, Σαΐτης 2005). Τη σημερινή εποχή που οι απαιτήσεις για ποιοτική εκπαίδευση είναι αυξημένες, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει έναν πολλαπλό ρόλο, παιδαγωγικό, συμβουλευτικό και οργανωτικό, που έχει σχέση με το συντονισμό της ομάδας των εκπαιδευτικών, την οργάνωση και την αναβάθμιση του σχολείου (Στραβάκου, 2003). Ο παιδαγωγικός του ρόλος εστιάζεται στο ενδιαφέρον του για τη διδασκαλία των μαθητών αλλά και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην προσπάθεια μετάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν την προσωπικότητα των μελών της σχολικής μονάδας. Ο συμβουλευτικός του ρόλος έχει ως κύριο στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά, να προοδεύσουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο και να τους δώσει τα εφόδια εκείνα που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις της κοινωνικής ζωής. Ο στόχος του είναι να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα ώστε το σχολείο να γίνει χώρος γόνιμης ανταλλαγής απόψεων με σκοπό την ανάπτυξη τόσο των πρακτικών όσο και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο ρόλος του στην οργάνωση του σχολείου είναι επίσης

σημαντικός αφού είναι εκείνος που επιλέγει και θέτει στόχους και κατευθύνσεις, σχεδιάζει τους τρόπους επίτευξης αυτών των στόχων, ελέγχει την πορεία υλοποίησης τους και μέσω αυτής της διαδικασίας και τη λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής συνενώνει όλο το δυναμικό του σχολείου, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα και ένα αίσθημα συλλογικής ευθύνης και συγκρατεί το σύνολο ενωμένο και προσανατολισμένο στους στόχους που έχουν τεθεί. (Σαΐτη-Σαΐτης, 2011). Το άγχος που βιώνουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων είναι ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Ο πολυδιάστατος ρόλος του και οι απαιτήσεις της εργασίας τους, σε συνδυασμό με τις συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, συμβάλλουν στην αύξηση των επιπέδων άγχους. (Πασιαρδής, 2004, Κακαβάκης 2010).

Σκοπός της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι από εκείνα που προκαλούν εργασιακό άγχος. Η ανάληψη μιας θέσης ευθύνης όπως του διευθυντή της σχολικής μονάδας αυξάνει τις υποχρεώσεις του και είναι πιθανόν να δημιουργεί περισσότερο άγχος στην εργασία του. Σε έρευνες που εξετάζουν τους παράγοντες που δημιουργούν άγχος στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι πηγές που αναφέρονται είναι διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα, ο μεγάλος όγκος των γραφειοκρατικών θεμάτων, οι σχέσεις με το προσωπικό και τους γονείς, η διαχείριση των οικονομικών, η ποικιλία των ρόλων που αναλαμβάνουν και οι συνεχείς αλλαγές των προγραμμάτων από την κεντρική διοίκηση (Τσιάκκιρος, Πασσιαρδής, 2006). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις παραμέτρους που μπορεί να δημιουργούν άγχος στους διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια προσέγγισης του θέματος και τα αποτελέσματα αφορούν στο συγκεκριμένο δείγμα και όχι στο σύνολο των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι κατευθυντήριοι άξονες (ερευνητικές υποθέσεις) πάνω στους οποίους βασίστηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στη συνέντευξη είναι οι παρακάτω:

1. Κατά πόσον η άσκηση του έργου που αφορά τα διοικητικά θέματα (διεκπεραίωση διοικητικών εγγράφων, διαχείριση υποδομών, αντιμετώπιση δυσκολιών που αφορούν τους μαθητές, συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς, εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων) είναι παράγοντας άγχους στους διευθυντές.
2. Κατά πόσον η κατοχή διοικητικής επάρκειας επηρεάζει το επίπεδο άγχους των διευθυντών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.
3. Κατά πόσον η κατάλληλη διοικητική ετοιμότητα επηρεάζει το επίπεδο άγχους των διευθυντών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία της ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα στη μελέτη περίπτωσης όπου μελετάται μια ομάδα. Στην συγκεκριμένη περίπτωση η ομάδα αφορά τέσσερις (4) διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μία γυναίκα και τρεις άνδρες) σε σχολεία της πόλης της Ρόδου.

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε τέσσερις ερωτήσεις. Η πρώτη η οποία είχε σχέση με τη διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων είχε έξι υποερωτήματα προκειμένου να καλύψουμε όσο το δυνατόν τα θέματα που θεωρήσαμε ότι ήταν σημαντικό να απαντηθούν. Δινόταν παράλληλα η δυνατότητα στους ερωτώμενους με την τέταρτη ερώτηση η οποία ήταν ανοικτού τύπου, να προσθέσουν κάτι που κατά τη γνώμη τους δεν είχε συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο. Η μορφή της συνέντευξης ήταν δομημένη, με προκαθορισμένες ερωτήσεις οι οποίες είχαν συγκεκριμένο αριθμό και περιεχόμενο, ακολουθούσε δηλαδή τη σειρά του συγκεκριμένου πλαισίου που τέθηκε εξαρχής (Παρασκευοπούλου-Κόλια, 2008). Για την ολοκλήρωση της απόκτησης των δεδομένων χρειάστηκαν δύο επισκέψεις σε κάθε σχολείο και ανάλογες συναντήσεις με τον κάθε διευθυντή. Οι ερωτήσεις έγιναν με την ίδια σειρά σε όλους προκειμένου να επιτύχουμε όσο το δυνατόν παρόμοιες συνθήκες συλλογής των δεδομένων (Eisner, 1991, Μαντζούκας, 2011, Cohen et al., 2008).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Ανάλυση συνέντευξης του διευθυντή Α

Ο πρώτος διευθυντής (γυναίκα), έχει είκοσι τρία (23) χρόνια συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και τα τελευταία δύο (2) σχολικά έτη έχει αναλάβει καθήκοντα διεύθυνσης. Η διαχείριση των διοικητικών εγγράφων ήταν παράγοντας άγχους, ιδίως στην αρχή λόγω έλλειψης εμπειρίας, καθώς και η διαχείριση των υποδομών του σχολείου εξαιτίας της κατάστασης του κτιρίου αλλά και της προσπάθειας εξεύρεσης των απαραίτητων χρημάτων. Η παλαιότητα του κτιρίου δημιουργεί επίσης άγχος όσον που αφορά την ασφάλεια των μαθητών. Άλλοι παράγοντες άγχους είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς για την παραπομπή των μαθητών στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και η συστέγαση του σχολείου με το νηπιαγωγείο. Παράγοντας άγχους επίσης είναι οι πολλές αρμοδιότητες του διευθυντή, προτείνοντας είτε την περαιτέρω μείωση του διδακτικού ωραρίου του διευθυντή, είτε τη γραμματειακή υποστήριξη από διοικητικό υπάλληλο, προκειμένου να υπάρχει περισσότερος χρόνος για την ενασχόληση με παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα. Θεωρεί ότι η διοικητική επάρκεια μειώνει το επίπεδο άγχους και σε σχέση με τη διοικητική ετοιμότητα πιστεύει ότι εξαρτάται από τον τρόπο διαχείρισης που υιοθετεί ο κάθε ένας διευθυντής. Κατά τη γνώμη της θα βοηθούσαν σεμινάρια για τα παραπάνω θέματα στην αρχή του σχολικού έτους.

Ανάλυση συνέντευξης του διευθυντή Β

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός έχει είκοσι οκτώ (28) χρόνια συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και τα τελευταία εννιά (9) σχολικά έτη έχει αναλάβει καθήκοντα διευθυντή.

Παράγοντας άγχους για το διευθυντή Β είναι η διαχείριση των οικονομικών θεμάτων, η συστέγαση του σχολείου με άλλη υπηρεσία (ορφανοτροφείο θηλέων) καθώς δημιουργούνται προβλήματα στη διαχείριση των χώρων, όπως επίσης και η παλαιότητά του κτιρίου που δημιουργεί κινδύνους για την ασφάλεια των μαθητών. Συμπληρωματικά αναφέρει ότι, άγχος δημιουργούν οι προσλήψεις των ειδικοτήτων στις περιπτώσεις που δε γίνονται έγκαιρα, και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες σε θέματα όπως η κάλυψη των κενών που μπορεί να προκύπτουν καθημερινά. Άξιες λόγου είναι και οι παρατηρήσεις του σχετικά με την ανάγκη προσαρμογής των δομών του σχολείου στα νέα δεδομένα και στις αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών του, θεωρώντας σωστή την κατεύθυνση της πολιτείας για την στελέχωση των σχολείων και με άλλους ειδικούς όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Όσον αφορά την διοικητική επάρκεια και την διοικητική ετοιμότητα πιστεύει ότι είναι κάποια μόνο στοιχεία που επηρεάζουν το επίπεδο άγχους, το οποίο εξαρτάται και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε διευθυντή.

Ανάλυση συνέντευξης του διευθυντή Γ

Ο τρίτος εκπαιδευτικός έχει είκοσι τέσσερα (24) χρόνια συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και τα τελευταία τέσσερα (4) σχολικά έτη έχει αναλάβει καθήκοντα διευθυντή. Παράγοντες άγχους για τον διευθυντή Γ είναι ο όγκος των διοικητικών εγγράφων που πρέπει να διεκπεραιώσει, ιδιαίτερα η διαχείριση των οικονομικών θεμάτων, καθώς και η προσπάθεια συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς για τη διαχείριση των υποδομών του σχολείου. Πιστεύει ότι χρειάζεται σε μεγάλα ιδίως σχολεία, να υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη που θα βοηθούσε αρκετά τη διαχείριση των παραπάνω θεμάτων. Προβληματισμό προκαλούν επίσης θέματα που αφορούν το κτιριακό ζήτημα μια και υπήρχαν κακοτεχνίες και ελλείψεις, οι οποίες εγκυμονούσαν κινδύνους για την ασφάλεια των μαθητών. Ένας άλλος παράγοντας άγχους είναι οι αλλαγές των προγραμμάτων και η λειτουργία του σχολείου με περισσότερους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί προβλήματα τόσο στην τήρηση του προγράμματος, όσο και στην εμφάνιση περισσότερων προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών. Πιστεύει ότι αυτό που βοηθά να μειωθεί το άγχος είναι η εμπειρία που αποκτά κάποιος όσο είναι διευθυντής, ενώ η διοικητική επάρκεια με την έννοια της θεωρητικής κατάρτισης δε βοηθά ιδιαίτερα. Θεωρεί ότι ο βαθμός της διοικητικής ετοιμότητας που έχει κάποιος τον βοηθά να μειώσει το άγχος του, αφού μπορεί έτσι να λειτουργεί πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά.

Ανάλυση συνέντευξης του διευθυντή Δ

Ο τέταρτος εκπαιδευτικός έχει τριάντα (30) χρόνια συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και τα τελευταία τέσσερα (4) σχολικά έτη έχει αναλάβει καθήκοντα διευθυντή. Παράγοντας άγχους για το διευθυντή Δ στην αρχή της θητείας του ήταν η διαχείριση των διοικητικών εγγράφων αλλά με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών η διαχείριση έγινε εύκολη και εξελίσσεται ομαλά. Σημαντικοί παράγοντες άγχους είναι η συνεργασία με τις υπηρεσίες που είναι υπεύθυνες για τις υποδομές του σχολείου, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω ασάφειας του θεσμικού πλαισίου. Επίσης το γεγονός ότι στο σχολείο υπάρχουν πολλές οικογένειες με προβλήματα (διαζύγια, μονογονεϊκές, κ.α.) αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η συμπεριφορά των μαθητών. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι κατά καιρούς παράγοντας άγχους ανάλογα και με τη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων. Άγχος επίσης δημιούργησε η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος αυξημένου ωραρίου τόσο από την τοποθέτηση περισσότερων εκπαιδευτικών και ειδικοτήτων στο σχολείο όσο και από παραλείψεις και καθυστερήσεις στην υλοποίηση του προγράμματος από το Υπουργείο παιδείας. Τέλος πιστεύει ότι υπάρχει μεγάλος όγκος διοικητικών θεμάτων που πρέπει να διαχειριστεί ένα διευθυντής και σε συνδυασμό με τις συνεχείς αλλαγές στα προγράμματα, αυτό δημιουργεί δυσκολίες και περισσότερο άγχος. Θεωρεί χρήσιμο να γίνονται συχνές συναντήσεις διευθυντών για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ως προς τη διαχείριση των θεμάτων που αφορούν το σχολείο. Σε σχέση με τη διοικητική επάρκεια θεωρεί ότι μπορεί να μειώσει το άγχος αλλά περισσότερο βοηθά η εμπειρία και η καθημερινή πρακτική και η αντιμετώπιση των προβλημάτων. Σε σχέση με τη διοικητική ετοιμότητα πιστεύει περισσότερο στην ποιοτική ετοιμότητα και προτιμά να σταθμίζει αρκετά πράγματα πριν πάρει μια απόφαση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα προσφέρει αρκετά συμπεράσματα για το θέμα που διερευνήθηκε. Σχετικά με το εργασιακό προφίλ των διευθυντών φαίνεται ότι είχαν αρκετή εκπαιδευτική εμπειρία πριν αναλάβουν τα καθήκοντα του διευθυντή και αυτό ίσως τους βοήθησε να διαχειριστούν καλύτερα τις καταστάσεις. Υπάρχουν παράγοντες που δημιουργούν άγχος και είναι κοινοί σε όλους τους διευθυντές και άλλοι διαφορετικοί για τον καθένα και επηρεάζονται από τον τρόπο προσέγγισης, ανάλογα με την προσωπικότητά του και με τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις καταστάσεις (Κάντας, 2001).

Ένας κοινός παράγοντας άγχους είναι ο όγκος των διοικητικών θεμάτων διαχειρίζεται ο διευθυντής του σχολείου. Χρειάζεται αρκετός εργασιακός χρόνος, ο οποίος μειώνει τη δυνατότητα του διευθυντή να ασχοληθεί με θέματα παιδαγωγικού και συμβουλευτικού χαρακτήρα. Η διαχείριση των διοικητικών εγγράφων δημιούργησε περισσότερο άγχος στην αρχή της θητείας, μέχρι να μπορέσουν να αποκτήσουν την κατάλληλη εμπειρία για να τα διαχειριστούν. Στη διαχείριση, βοηθά πολύ η τεχνολογία μέσω των κατάλληλων λογισμικών αλλά και η προηγούμενη εμπειρία που μπορεί να έχει κάποιος

ως υποδιευθυντής. Τα οικονομικά φαίνεται ότι είναι παράγοντας άγχους σε όλους, τόσο για το χρόνο όσο και για τις διαδικασίες που απαιτούνται στη διαχείρισή τους, όσο και λόγω της μειωμένης χρηματοδότησης των σχολείων, η οποία δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες τους (Τσιάκκιρος, & Πασιαρδής, 2006).

Η συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες για τις υποδομές του σχολείου είναι παράγοντας άγχους. Χαρακτηριστικό είναι ότι στο ένα σχολείο αν και ήταν καινούριο υπήρχαν πολλές κακοτεχνίες που εγκυμονούσαν κινδύνους για τους μαθητές. Οι υπηρεσίες είναι τις περισσότερες φορές αναξιόπιστες ως προς την συνεργασία τους και στους χρόνους ολοκλήρωσης των έργων. Άποψη όλων είναι πως χρειάζεται να επιστρατευτούν οι προσωπικές γνωριμίες με τους υπεύθυνους των υπηρεσιών για να μπορέσουν να προχωρήσουν οι διαδικασίες. Επιπρόσθετος παράγοντας άγχος σε σχέση με τις υποδομές του σχολείου είναι οι περιπτώσεις που το κτίριο είναι παλιό και είτε χρειάζονται πολλές συντηρήσεις είτε οι χώροι του είναι ακατάλληλοι για σχολική χρήση. Η συστέγαση επίσης των σχολείων δημιουργεί επίσης προβλήματα στη συνεργασία και στη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν.

Η ασφάλεια των μαθητών είναι παράγοντας άγχους, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι χώροι του σχολείου δεν είναι κατάλληλοι ή υπάρχουν κακοτεχνίες οι οποίες εγκυμονούν κινδύνους.

Φαίνεται να υπάρχει κοινή άποψη ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών δημιουργούν άγχος ως προς τη διαχείρισή τους. Οι διευθυντές θεωρούν ότι τα προβλήματα αυτά έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια λόγω των αλλαγών που έχουν συντελεστεί στην ελληνική κοινωνία, αλλά και λόγω της εφαρμογής των νέων προγραμμάτων στα σχολεία, όπου οι μαθητές έχουν περισσότερα αντικείμενα με τα οποία πρέπει να ασχοληθούν, περισσότερες μετακινήσεις μέσα στο σχολείο και συχνότερες αλλαγές εκπαιδευτικών με τις ειδικότητες που έχουν προστεθεί.

Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο είναι ότι η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών δε φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα παρά μόνο στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς αυτών μαθητών. Αυτό πιθανόν να επηρεάζεται είτε από το μικρό αριθμό των αλλοδαπών που φοιτά σε κάθε σχολείο, είτε από το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ξέρουν καλά την ελληνική γλώσσα και έχουν ενταχθεί ήδη στο κοινωνικό ιστό της χώρας.

Δυσκολίες όμως υπάρχουν στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το άγχος δημιουργείται τόσο από την έλλειψη ξεκάθαρου θεσμικού πλαισίου που αφορά την ένταξη, όσο και από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.

Η συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ένας άλλος παράγοντας άγχους και ιδιαίτερα τη φετινή χρονιά που στα σχολεία υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί

διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμίδων (Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας). Τη συνεργασία δυσκολεύουν και θέματα όπως η κάλυψη των κενών, όπου τόσο το θεσμικό πλαίσιο δεν είναι σαφές, όσο και η υποστήριξη από τις κεντρικές υπηρεσίες η οποία δεν είναι η αναμενόμενη.

Η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων δημιουργεί άγχος στους διευθυντές ιδίως με τις συνεχείς αλλαγές που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια. Ως παραδείγματα αναφέρονται η εισαγωγή των νέων βιβλίων που απαιτεί κάποιο χρονικό διάστημα για να προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, (ολοήμερα αυξημένου ωραρίου) οι οποίες πολλές φορές δεν έχουν την ανάλογη υποστήριξη από το Υπουργείο (έγκαιρες τοποθετήσεις εκπαιδευτικών κυρίως ειδικοτήτων).

Σε ό,τι αφορά το κατά πόσον η διοικητική επάρκεια μπορεί να μειώσει το άγχος του διευθυντή, κοινή διαπίστωση είναι ότι είναι σημαντικό για κάποιον να έχει τη θεωρητική κατάρτιση ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένος. Πιστεύουν όμως ότι σημαντικό ρόλο παίζει η εμπειρία η οποία αποκτιέται μέρα με την ημέρα αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα που παρουσιάζονται κάθε φορά (Λεβέντης κ.α., 2021).

Η διοικητική ετοιμότητα εξαρτάται από την προσωπικότητα και τον τρόπο δράσης του κάθε διευθυντή. Με την καθημερινή εμπειρία η διοικητική ετοιμότητα και η αντίληψη των καταστάσεων γίνεται καλύτερη και η διαχείριση των προβλημάτων πιο γρήγορη και αποτελεσματικότερη.

Και οι τέσσερις διευθυντές αν και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, δεν είχαν κάποιου είδους εκπαίδευση που να έχει σχέση με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία καθώς και η θητεία ως υποδιευθυντής λειτουργεί θετικά, αφού σε δύσκολες περιπτώσεις τη χρησιμοποιούσαν για να επιλύσουν τα προβλήματα.

Υπάρχει ένας γενικότερος προβληματισμός, κατά πόσον οι δομές του σημερινού σχολείου μπορούν να ανταποκριθούν στις γρήγορες αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία και έχουν επιπτώσεις τόσο στη μαθησιακή πορεία, όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών.

Προτάσεις-Προεκτάσεις της έρευνας

Χρειάζεται να θεσμοθετηθεί η θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ώστε να βοηθηθούν στην καλύτερη αντιμετώπιση των θεμάτων και τη διαχείριση του εργασιακού άγχους. Θα μπορούσε να προστεθεί στις προϋποθέσεις για την ανάληψη της θέσης του διευθυντή, η θητεία κάποιου ως υποδιευθυντής, η οποία του προσφέρει τη δυνατότητα της πρακτικής εξάσκησης για την εκτέλεση των καθηκόντων που θα αναλάβει στο μέλλον. Θα βοηθούσε επίσης η διεξαγωγή συναντήσεων για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των διευθυντών καθώς και

ενημερωτικών ημερίδων σχετικά με τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται με ταχείς ρυθμούς και αφορούν τη διοίκηση στην εκπαίδευση. Κρίνεται βοηθητική η πρόληψη και η διαχείριση του εργασιακού άγχους μέσα από στοχευμένες προσπάθειες της πολιτείας ενημέρωσης και κατάλληλης επιμόρφωσης. Η εισαγωγή νέων προγραμμάτων και καινοτομιών, οι οποίες είναι καταιγιστικές το τελευταίο διάστημα και αναμένεται να αυξηθούν τα επόμενα χρόνια, θα πρέπει να γίνεται με σωστό σχεδιασμό από τις κεντρικές υπηρεσίες και να δίνεται ο χρόνος στους διευθυντές να τις αφομοιώσουν. Η κεντρική διοίκηση με τα θεσμοθετημένα όργανά της θα πρέπει να είναι συμπαραστάτης και υποστηρικτής των διευθυντών κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων, προκειμένου να αποδείξει και έμπρακτα τις κατά καιρούς εξαγγελίες ότι η παιδεία είναι εθνική προτεραιότητα. Απαραίτητη είναι η γραμματειακή υποστήριξη ιδίως μετά τις συγχωνεύσεις των σχολείων με τις οποίες αυξάνεται δραματικά ο όγκος των διοικητικών θεμάτων και της γραφειοκρατίας του σχολείου. Οι δομές του σχολείου χρειάζεται να ενισχυθούν περαιτέρω με εδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν καλύτερα τα προβλήματα που προκύπτουν από τις αλλαγές στον κοινωνικό ιστό και στην ελληνική οικογένεια, οι οποίες έχουν επιπτώσεις στην προσαρμογή και τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο.

Η παρούσα έρευνα λόγω και του μικρού δείγματος φυσικά και δεν εξαντλεί το υπάρχον ερευνητικό πεδίο, πιστεύουμε όμως ότι προσθέτει ένα μικρό λιθαράκι στη συζήτηση που αφορά τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

Bampiniotis, G. (2008). *Lexiko Neas Ellinikis Glossas.* Athina, Kentro Lexikologias

Cohen L., Manion L. Morrison K., (2008). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas.* Athina. Metaichmio.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York: Macmillan.

Kakavakis D. (2010*., O Symvouleftikos rolos tou Diefthynti tis scholikis monadas.* Sto: Stelechi Ekpaidefsis kai Axiologisi, Georgogiannis P. Patra: Typocenter

Kampouridis, G. (2002). *Organosi kai dioikisi scholikon monadon.* Athina: Kleidarithmos

Kotsikis, V., (2003). *Ekpaideftiki dioikisi kai politiki*. Athina: Ellin

Leventis, C., Argyriou, A, Karakiozis, K., Papakitsos E.C., (2021). *Recording of work stress and occupational exhaustion of school directors.* Vipapharm,Athens

Saiti, A., Saitis, Ch. (2011). *Eisagogi sti dioikisi tis ekpaidefsis.* Panepistimiakes ekdoseis.

Saitis, Ch. (2005). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis.* 6i ekdosi, Aftoekdosi, Athina.

Stravakou, P. (2003). *O diefthyntis tis scholikis monadas Protovathmias kai Defterovathmias ekpaidefsis. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi.* Thessaloniki: Kyriakidi

Tsiakkiros, A., & Pasiardis, P. (2006). *To anchos ton diefthynton Protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis: Apotelesmata tessaron periptosiakon meleton. Anakoinosi sto 9o Pagkyprio Synedrio Paidagogikis Etaireias Kyprou, Lefkosia: Panepistimio Kyprou.*

Kosyvas G. Moutavelis A., Apostolopoulos K., Ferentinos S. (2023). *Epangelmatiki exouthenosi ekpaideftikon.* Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon– Epistimonikon Thematon, Tefchos 25o, 51-75. Diathesimo sto: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t25-01.pdf

Mantzoukas S. (2007). *Poiotiki erevna se exi efkola vimata. I epistimologia, oi methodoi kai i parousiasi.* Diathesimo sto: https://www.hjn.gr/index.php/el/2009/tomos-48-teyxos-1/313-2007109

Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). *Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions.* Psychological bulletin, 132(3), 327–353. https://doi.org/10.1037/0033-

Paraskevopoulou - Kollia E.-A. (2008). *Methodologia poiotikis erevnas stis koinonikes epistimes kai synentefxeis.* Diathesimo sto : https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872

Τα «κοινά» στην εκπαίδευση: η περίπτωση της Reggio Emilia

Πέτρος Παπαδάκης, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.78 & Π.Ε.04.01, M.Ed.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον για τα «κοινά» στην εκπαίδευση αυξάνεται, προβάλλοντας μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης που προάγει την αμεσοδημοκρατική διαχείριση, πέρα από τη διχοτομία δημόσιου-κρατικού και ιδιωτικού τομέα. Η εκπαίδευση των κοινών εστιάζει στη συλλογική ιδιοκτησία και στη συμμετοχική διακυβέρνηση από την κοινότητα, με στόχο την ευημερία των μελών της. Τα σχετικά εγχειρήματα προωθούν την ισότητα και την αλληλεγγύη, αμφισβητώντας τις παραδοσιακές, νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές που μετατρέπουν την εκπαίδευση σε εμπόρευμα. Η εκπαίδευση των κοινών ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και την αυτονομία των μαθητών, ενώ οι παιδαγωγοί λειτουργούν ως συνοδοί στη μάθηση και όχι αυθεντίες. Σε αυτό το πλαίσιο, παραδείγματα όπως τα σχολεία προσχολικής αγωγής της Reggio Emilia στην Ιταλία, αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας, της αυτονομίας των παιδιών και της συλλογικής μάθησης ως θεμελιώδη στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελώντας ζωντανά εναλλακτικά παραδείγματα εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινά, εκπαιδευτικά κοινά, δημοκρατική εκπαίδευση, εκπαιδευτικά εγχειρήματα, Reggio Emilia.

“Commons” in education: The case of Reggio Emilia

Petros Papadakis, School teacher, P.E.78 & P.E.04.01, M.Ed.

Abstract

In recent years, interest in the educational "commons" has increased, promoting an alternative form of education that fosters direct democratic management of resources, beyond the public-state and private sector dichotomy. Commons-based education focuses on collective ownership and participatory governance by the community, aiming at the well-being of its members. These initiatives promote equality and solidarity, challenging traditional neoliberal educational policies that commodify education. Commons-based education encourages active participation and autonomy of students, while educators act as learning companions rather than authorities. In this context, examples such as the preschool education schools of Reggio Emilia in Italy highlight the importance of collaboration, children's autonomy, and collective learning as fundamental elements of the educational process, serving as vibrant alternative educational examples.

Key-Words: commons, educational commons, democratic education, educational initiatives, Reggio Emilia.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια αύξηση του ενδιαφέροντος στην έννοια των κοινών, μετατοπίζοντας την προσοχή από τη διχοτομία του δημόσιου – κρατικού τομέα από τη μια μεριά και του ιδιωτικού από την άλλη. Αυτή η μετατόπιση του ενδιαφέροντος μπορεί να παρατηρηθεί σε μια σειρά από κοινωνικά εγχειρήματα για την αμεσοδημοκρατική διαχείριση πόρων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, συναντάει κανείς και εγχειρήματα κοινών στην εκπαίδευση που στοχεύουν σε μια εναλλακτική - δημοκρατική εκπαίδευση πέρα από τις κρατικά ή τις ιδιωτικά οργανωμένες διαστάσεις της. Πρόκειται για εκπαιδευτικά εγχειρήματα που δεν ελέγχονται από τα πάνω, ούτε κατευθύνονται με κριτήριο το κέρδος, αλλά για αμεσοδημοκρατικές δομές, όπου όλη η κοινότητα συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, αποφάσεις που παίρνονται με κέντρο τις ανάγκες που εκφράζονται καταρχάς από τους ίδιους τους μαθητές/τριες (Pechtelidis et al., 2015).

Θεωρητικό μέρος

Η Εκπαίδευση ως «κοινό»

Τα τελευταία χρόνια, από τη μια μεριά η οικονομική κρίση και οι κοινωνικές της συνέπειες και από την άλλη μεριά, η διάλυση των δομών του κοινωνικού κράτους έχουν αναζωπυρώσει σε παγκόσμιο επίπεδο το ενδιαφέρον για την αλληλέγγυα οικονομία και τα κοινά (Pechtelidis et al., 2015). Η έννοια των κοινών αναφέρεται σε μορφές συλλογικής ιδιοκτησίας και διαχείρισης που διαμορφώνονται από κοινότητες με στόχο την ευημερία των μελών τους.

Όσοι συμμετέχουν στη συν-διαχείριση ενός κοινού, συγκροτούν μια κοινότητα που λειτουργεί ως δίκτυο συνεργασίας και αλληλεξάρτησης. Τα κοινά, έχουν βασική προϋπόθεση την αυτο-οργάνωση των μελών της κοινότητας με σκοπό την από κοινού διαχείριση των κοινών πόρων. Η μετατροπή ενός πόρου σε κοινό, προϋποθέτει τη συνύπαρξη τριών αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων (Bollier & Helfrich, 2015): i) τον κοινό πόρο ii) τους θεσμούς και τους κανόνες που συγκροτούνται από τα μέλη της κοινότητας iii) και τους κοινωνούς, τα μέλη της κοινότητας. Τα κοινά μπορούν να αναφέρονται στον κοινό πλούτο του υλικού κόσμου π.χ. νερό, γη, αέρας αλλά και σε κοινωνικά προϊόντα, άυλα παράγωγα του πολιτισμού, όπως τα ψηφιακά κοινά, οι γλώσσες, οι γνώσεις και η ίδια η εκπαίδευση (Hess & Ostrom, 2011).

Η εκπαίδευση των κοινών και η εφαρμογή εναλλακτικών και δημοκρατικών αρχών στην εκπαίδευση δεν είναι καινούριο φαινόμενο, όμως τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται με επιταχυνόμενους ρυθμούς, κυρίως λόγω της αποτυχίας της τυπικής εκπαίδευσης να απαντήσει αποτελεσματικά στα σύγχρονα προβλήματα. Η εκπαίδευση των κοινών αφορά μια πρακτική συνδιαχείρισης του κοινού αγαθού της εκπαίδευσης που προωθεί την ισότητα, την συμμετοχή και την δημοκρατία πάνω στο αναλυτικό πρόγραμμα. Πρόκειται για μια πολιτική διαδικασία που διαμορφώνεται πέρα και κόντρα στις κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές (Pechtelidis, 2020a) και ανήκει σε

αυτό που θα λέγαμε δραστηριότητες του τρίτου τομέα, δηλαδή δραστηριότητες που αναπτύσσονται πέρα τόσο από το κράτος όσο και την ιδιωτική αγορά (Kavoulakos & Gritzas, 2015).

Η Εκπαίδευση των «κοινών» ως εναλλακτική στις «περιφράξεις» της Εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας, η Εκπαίδευση έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό, που είναι και πιο εμφανές, είναι πως η εκπαίδευση συνδέεται με την αγορά και μετατρέπεται σε εμπόρευμα. Αυτό το στοιχείο συνδέεται με τάσεις ιδιωτικοποίησης και περιορισμού της δημόσιας εκπαίδευσης, την επιβολή διδάκτρων κ.λ.π. Το δεύτερο χαρακτηριστικό, που είναι λιγότερο εμφανές, αφορά την μετατροπή της εκπαίδευσης σε ένα μέσο για την ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς. Αυτό σημαίνει πως η θεσμική εκπαίδευση αποσκοπεί στο να εξοπλίσει τα άτομα με δεξιότητες προσανατολισμένες στη σύγχρονη ρευστή και επισφαλή αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, παίζει πειθαρχικό ρόλο επιδιώκοντας να καταστήσει τα άτομα πειθήνια, υποταγμένα, που θα αποδέχονται τις κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες λογικές και επομένως δεν θα αντιδρούν σε αυτές (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020).

Τα δύο παραπάνω χαρακτηριστικά, αφορούν δύο μορφές περιφράξεων της συμβατικής θεσμικής εκπαίδευσης. Από τη μια μεριά, έχουμε το αγαθό της Δημόσιας Εκπαίδευσης και της ίδιας της γνώσης που περιφράσσεται και μετατρέπεται σε εμπόρευμα ικανό να αγοράζεται και να πουλιέται στις αγορές (Baldacchino, 2019). Από την άλλη μεριά, έχουμε περίφραξη της προσωπικότητας του ατόμου αφού ο ίδιος ο άνθρωπος λογίζεται πλέον ως κεφάλαιο. Με τον τρόπο αυτόν, η συμβατική θεσμική εκπαίδευση διακρίνεται από την εκπαίδευση των κοινών. Η θεσμική εκπαίδευση έχει την τάση να είναι πειθαρχική, να προάγει την υποταγή, τον ανταγωνισμό, την συσσώρευση κέρδους, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μια μορφή κοινωνικού ελέγχου που στέλνει στο περιθώριο πολλούς μαθητές που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στα κυρίαρχα πρότυπα (Pechtelidis, 2020a).

Από την άλλη μεριά, η εκπαίδευση των κοινών στηρίζεται στη βάση της ισότητας και αποτελεί εποικοδομητική εναλλακτική στις κυρίαρχες θεωρήσεις της εκπαίδευσης και της παιδικής ηλικίας. Η «κοινωνίωση» της εκπαίδευσης θεωρείται, όχι απλώς τρόπος για την ευημερία και την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των ατόμων, αλλά επιπλέον και ένα χειραφετητικό εργαλείο προσφέροντας ώθηση σε αγώνες ενάντια σε σύγχρονες μορφές περιφράξεων με βάση το φύλο, την τάξη, το έθνος, τη σεξουαλικότητα, την ηλικία (Means et al., 2017).

Τα δύο επίπεδα της εκπαίδευσης των «κοινών»

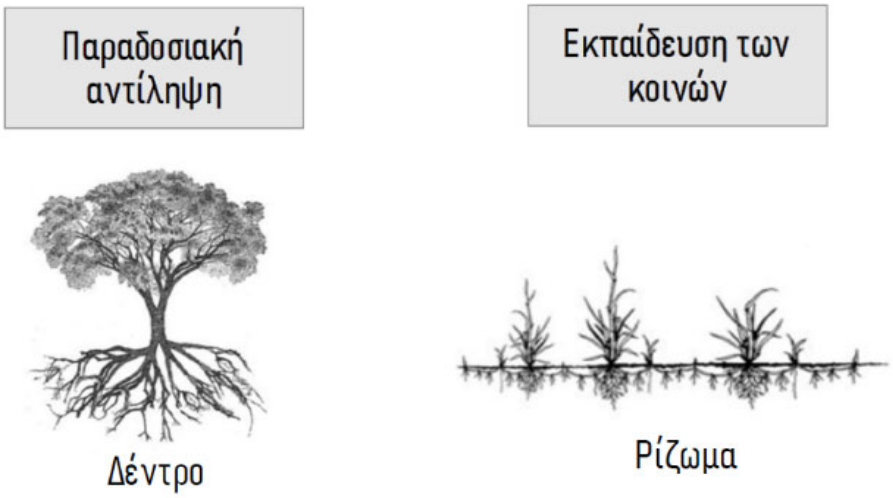
Στις κοινότητες κοινοποίησης της εκπαίδευσης, η διαδικασία των κοινών αναπτύσσεται σε δύο αλληλοεμπλεκόμενα επίπεδα, στο επίπεδο της διεύθυνσης -διακυβέρνησης και στο επίπεδο της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Pechtelidis, 2020b).

- *Η Διακυβέρνηση*

Η εκπαίδευση των κοινών έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την απόδοση ουσιαστικού ρόλου σε όλους τους εμπλεκόμενους. Η διεύθυνση, η διαδικασία λήψης και εκτέλεσης των αποφάσεων γίνεται κοινή υπόθεση για όλους τους συμμετέχοντες στην κοινότητα, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά. Έτσι, αμφισβητούνται στην πράξη οι ελιτίστικες λογικές που παραδοσιακά αποκλείουν τα άτομα από τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων (Kioupkiolis, 2015). Αμφισβητούνται οι λογικές που διαχωρίζουν τα άτομα σε αυτούς που είναι ικανοί να παίρνουν τις αποφάσεις και σε αυτούς που απλώς συμμετέχουν στην εκτέλεσή τους.

Ταυτόχρονα, αμφισβητείται η κυρίαρχη λογική που θέλει τα παιδιά μη ικανά να συμμετέχουν να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψεις αποφάσεων. Στα σχετικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα τα παιδιά, οποιασδήποτε ηλικίας, γίνονται αντιληπτά ως αυτόνομα υποκείμενα ικανά να συμμετέχουν ως κοινωνοί και συμμετέχουν ως σχεδόν ισότιμοι στη λήψη των αποφάσεων. Τα παιδιά αυτά συμμετέχοντας στις καθημερινές διαδικασίες της κοινότητάς τους, βιώνουν στο παρόν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Ο ρόλος του πολίτη δεν είναι κάτι που διδάσκεται από τους ενήλικες προς τα παιδιά ώστε να τον αναλάβουν μελλοντικά ως ενήλικες αλλά είναι ένας ρόλος που αναλαμβάνεται διαρκώς από τους μαθητές μέσα από τις δημοκρατικές διαδικασίες της εκπαίδευσής τους. (Pechtelidis & Pantazidis, 2018).

- *Η Εκπαιδευτική Διαδικασία*



Εικόνα 1: Η μεταφορά του δέντρου και του ριζώματος για την εκπαιδευτική διαδικασία

Σε σχέση με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην εκπαίδευση των κοινών, συχνά χρησιμοποιείται η μεταφορά του ριζώματος, δηλαδή μιας μπερδεμένης μάζας από ρίζες που αναπτύσσεται προς όλες τις κατευθύνσεις και με διαρκείς διασυνδέσεις μεταξύ τους (Εικόνα 1). Η μεταφορά αυτή έρχεται να αμφισβητήσει την παραδοσιακή μεταφορά της εκπαίδευσης ως ενός δέντρου όπου υπάρχει γραμμική εξέλιξη, από τις ρίζες προς τα κλαδιά και μια ιεραρχία από κάτω προς τα πάνω, από την άγνοια στην όλο και μεγαλύτερη γνώση. Με βάση την παραδοσιακή λογική το παιδί

ακολουθεί μια προβλέψιμη καθορισμένη πορεία από το ένα στάδιο της γνώσης στο επόμενο επιτυγχάνοντας διαρκώς προδιαγεγραμμένους στόχους (Moss, 2019). Από την μια μεριά, επικρατεί η γραμμική, σταδιακή και εκ των προτέρων καθορισμένη μαθησιακή πορεία ενώ από την άλλη μεριά, στο ρίζωμα, επικρατεί η ευέλικτη, ενδεχομενική και δυναμική πορεία μιας γνώσης που είναι σε διαρκή μετασχηματισμό (Pechtelidis, 2020b).

Η εκπαίδευση που εμπνέεται από τα κοινά έχει ως βασικό στόχο την συλλογική αυτονομία και κατά συνέπεια τα παιδιά δεν είναι διαρκώς εξαρτώμενα από τους εκπαιδευτικούς. Η μαθησιακή πορεία που ακολουθούν οι μαθητές είναι μια πορεία κατάκτησης γνώσης αλλά και χειραφέτησης. Σε αυτή τη διαδικασία ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να σκέφτεται και να υλοποιεί αντί των μαθητών αλλά συνοδεύει τους μαθητές και φροντίζει να υλοποιούν προσεκτικά και παραγωγικά τη διαδικασία (Rancière, 2010).

Μελέτη περίπτωσης

Τα σχολεία προσχολικής αγωγής της Reggio Emilia

Υπάρχουν διεθνώς παραδείγματα σχολείων και εκπαιδευτικές κοινότητες όπου αναπτύσσεται η εκπαίδευση των κοινών μέσα από τον πειραματισμό και την οικοδόμηση εναλλακτικών χώρων μάθησης. Σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς χώρους καλλιεργούνται αξίες διαφορετικές από αυτές της επίσημης θεσμικής εκπαίδευσης όπως, η άμεση συμμετοχή, η αυτονομία, το μοίρασμα και η αλληλεγγύη. Τέτοια εγχειρήματα κοινοποίησης της εκπαίδευσης συναντάμε σε ελευθεριακές κοινότητες κυρίως προσχολικής αγωγής. Μικρότερα τέτοια δίκτυα σχολείων υπάρχουν στη Σουηδία αλλά και κάποια δημόσια δημοτικά σχολεία στη Βαρκελώνη (Pechtelidis, 2020a).

Ένα επιτυχημένο παράδειγμα αυτής της παιδαγωγικής των κοινών, με μεγάλη διάρκεια στον χρόνο, αποτελούν τα δημόσια σχολεία προσχολικής αγωγής της πόλης Reggio Emilia. Η Reggio Emilia είναι πόλη στη Βόρεια Ιταλία της οποίας το δημοτικό σύστημα προσχολικής αγωγής έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα καλύτερα στο κόσμο (Ntoliopoulou, 1999).

Αμέσως μετά την απελευθέρωση της περιοχής από τη ναζιστική και φασιστική κατοχή, οργανώσεις όπως η Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης και ο σύνδεσμος Ιταλίδων Γυναικών ιδρύουν τα πρώτα νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς στα οποία εισάγεται η αντιφασιστική ιδεολογία. Τη δεκαετία του ‘60 πολλές από αυτές τις δομές υποβάλλουν αιτήσεις για να κοινοτικοποιηθούν (Goehlich, 2003). Ο Loris Malaguzzi, δάσκαλος και μετέπειτα διευθυντής σχολείου, αναλαμβάνει τη θέση του συντονιστή των κοινοτικών παιδικών σταθμών και αποτελεί την κεντρική φιγούρα γύρω από την οποία άρχισε να αναπτύσσεται μια νέα παιδαγωγική πρακτική. Το 1991 το περιοδικό Newsweek χαρακτήρισε τους κοινοτικούς παιδικούς σταθμούς του Reggio Emilia ως τους καλύτερους και ομορφότερους του κόσμου, ενώ το 1996, μετά από περίπου 30 χρόνια λειτουργίας τους, εκφράζεται ενδιαφέρον για την παιδαγωγική προσέγγιση από το Ιταλικό Υπουργείο Παιδείας (Goehlich, 2003).

Βασικές αρχές της προσέγγισης Reggio Emilia

Βασικό στοιχείο της προσέγγισης του Reggio Emilia είναι η αντίληψη του «vivere insieme» (ζούμε μαζί), που σημαίνει τη συνεργασία των ενηλίκων, των εκπαιδευτικών, του βοηθητικού προσωπικού, των γονέων, των παππούδων, των πολιτών της περιοχής (Goehlich, 2003). Αυτός είναι ο λόγος που οι δομές αυτές δεν διοικούνται από ένα πρόσωπο αλλά από ένα διοικητικό συμβούλιο στο οποίο συμμετέχουν όλες οι κατηγορίες.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του Reggio Emilia υποστηρίζουν πως δεν εφαρμόζουν μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεωρία αλλά κάνουν λόγο για ένα ιδιαίτερο πείραμα στο οποίο συμμετέχουν όλοι όσοι εμπλέκονται σε αυτές τις δομές. Οι εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα και ερευνητές της ίδιας της παιδαγωγικής τους πράξης, μιας πράξης που είναι διαρκώς υπό διαπραγμάτευση (Ntoliopoulou, 1999).

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί πως απορρίπτονται θεωρίες που αποδίδουν υποδεέστερους ρόλους στα παιδιά αναγνωρίζοντάς τους μειωμένες ικανότητες. Το μόνο που χρειάζονται τα παιδιά είναι υποστήριξη στο να αναπτύξουν ελεύθερα το τεράστιο φάσμα των ικανοτήτων τους, τις 100 γλώσσες στις οποίες μπορεί να εκφράζεται ένα παιδί. Το να γίνονται οι απορίες και τα ερωτήματά τους σεβαστά, όπως και η επιθυμία τους να στρέφουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους σε ερεθίσματα που προκύπτουν αναπάντεχα (Kapoulitsa – Troulou & Ioannidou, 2012).

Στην προσέγγιση αυτή, αναδεικνύεται ο ρόλος του ίδιου του παιδιού στην οικοδόμηση της γνώσης του και ταυτόχρονα δίνεται μεγάλη σημασία στο διάλογο και τη συνεργασία. Η φράση που χαρακτηριστικά χρησιμοποιείται στο Reggio είναι «είμαι αυτό που είμαστε» (Ntoliopoulou, 1999). Η συνεργασία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική με τα παιδιά να εντρυφούν από μικρά στην αξία της. Για παράδειγμα τα παιδιά μαθαίνουν πως «αν κάποιος έχει μια ιδέα και τη μοιραστεί τότε και οι δύο θα αποκτήσουν δύο ιδέες, αντί μία ο καθένας, και με τον ίδιο τρόπο πολλαπλασιαστικά μπορούν να αποκτηθούν χιλιάδες ιδέες» (Spaggiari, 1998). Κατά τον Malaguzzi, η παραδοσιακή παιδαγωγική της ατομικότητας είναι λανθασμένη σε αντίθεση με αυτή της συνεργασίας και της κοινής έρευνας (Kapoulitsa – Troulou & Ioannidou, 2012).

Βασικές αρχές της προσέγγισης Reggio Emilia είναι (Goehlich, 2003; Ntoliopoulou, 1999):

- **Συμμετοχή της κοινότητας**: Η προσέγγιση του Reggio Emilia βασίζεται στην έννοια του "vivere insieme", που σημαίνει ότι όλοι οι ενήλικες, οι εκπαιδευτικοί, το βοηθητικό προσωπικό, οι γονείς και οι πολίτες της περιοχής συμμετέχουν ενεργά και συνεργάζονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης.
- **Τα παιδιά καθορίζουν την πορεία της γνώσης τους**: Τα παιδιά θεωρούνται αυτόνομα υποκείμενα που καθορίζουν την πορεία της μάθησής τους. Οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν τα παιδιά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, σεβόμενοι τις απορίες και τα ερωτήματά τους.

- **Η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία**: Η μάθηση στηρίζεται στη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή ιδεών με τους συνομήλικους και τους ενήλικες.
- **Οι παιδαγωγοί είναι συνοδοί**: Οι παιδαγωγοί δεν είναι αυθεντίες αλλά συνοδοί στη διαδικασία της μάθησης. Βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.
- **Το περιβάλλον είναι ο τρίτος δάσκαλος**: Το φυσικό περιβάλλον και η διαμόρφωσή του παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση. Τα σχολεία του Reggio Emilia δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία ενός πλούσιου και εμπνευστικού μαθησιακού περιβάλλοντος.
- **Εκπαιδευτική έρευνα**: Οι εκπαιδευτικοί του Reggio Emilia λειτουργούν και ως ερευνητές της δικής τους παιδαγωγικής πρακτικής. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι διαρκώς υπό διαπραγμάτευση και αναπροσαρμογή με βάση την παρατήρηση και την ανάλυση των εμπειριών των παιδιών.
- **Εκπαιδευτική τεκμηρίωση**: Η τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντική για την κατανόηση της μάθησης των παιδιών. Οι παιδαγωγοί καταγράφουν και αναλύουν τις δραστηριότητες και τα έργα των παιδιών για να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις ικανότητές τους.
- **Οι 100 γλώσσες του παιδιού**: Αναγνωρίζεται ότι τα παιδιά εκφράζονται με πολλούς και διάφορους τρόπους, πέρα από την προφορική γλώσσα. Οι 100 γλώσσες του παιδιού αναφέρονται στις διάφορες μορφές έκφρασης και δημιουργικότητας που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο.

Συμπεράσματα

Η έννοια των κοινών έχει αποκτήσει σημαντική προσοχή τα τελευταία χρόνια, καθώς αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση που διαφοροποιείται από τη διχοτομία δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Η εκπαίδευση ως κοινό βασίζεται σε μορφές συλλογικής διαχείρισης, προάγοντας την αυτό-οργάνωση και την ισότητα. Στοχεύει στην αποδέσμευση από τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές, που συχνά μετατρέπουν την εκπαίδευση σε εμπόρευμα και εργαλείο για την αγορά εργασίας, υποβαθμίζοντας την παιδαγωγική διαδικασία και τον ρόλο του μαθητή σε παθητικό αποδέκτη γνώσης. Η εκπαιδευτική προσέγγιση των κοινών προσφέρει μια δημοκρατική και χειραφετητική εναλλακτική που προάγει την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και βιώνουν από νωρίς τον ρόλο του ενεργού πολίτη.

Το παράδειγμα των σχολείων προσχολικής αγωγής της Reggio Emilia δείχνει πώς μπορεί να εφαρμοστεί η παιδαγωγική των κοινών στην πράξη. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, αναγνωρίζει την αυτονομία των παιδιών και προάγει τη δημιουργική έκφραση. Οι εκπαιδευτικοί

λειτουργούν ως συνοδοί στη μαθησιακή διαδικασία με το φυσικό περιβάλλον να παίζει τον ρόλο του τρίτου δασκάλου.

Η εκπαίδευση των κοινών αποσκοπεί στη δημιουργία εναλλακτικών εγχειρημάτων που τάσσονται απέναντι στη συγκεντρωτική δομή του κράτους και τη λογική του κέρδους της αγοράς. Στόχος της, δεν είναι απλά μια καλύτερη παιδαγωγική, αλλά η ελευθερία και η χειραφέτηση συμβάλλοντας στο να καλλιεργηθεί στους συμμετέχοντες το «χαμπίτους των κοινών» (Pechtelidis, 2020b) που είναι προαπαιτούμενο για διαδικασίες πέρα από αυτές που ορίζει ο καπιταλισμός (Kavoulakos & Gritzas, 2015). Έτσι, τα εκπαιδευτικά κοινά είναι μια πρόταση ρεαλιστικού ουτοπικού ανασχηματισμού (Pechtelidis, 2020a) που προάγουν μικρο-πολιτικές δράσεις προετοιμάζοντας το έδαφος για μεγαλύτερης κλίμακας κοινωνικές αλλαγές (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baldacchino, J. (2019). A brief critical historical analysis of neoliberalism in education. In S. Chitpin and J. P. Portelli (Eds.), *Confronting educational policy in neoliberal times. International perspectives*. 11-24. New York: Routledge.

Bollier, D. and Helfrich, S. (Eds.) (2015). *Patterns of commoning*. Amherst: Levellers Press.

Goehlich, M. (2003). I paidagogiki prosengisi tou Reggio. Istoria kai theoritiko ypovathro. Sto M. Goehlich (epim.), Paidokentriki diastasi sti mathisi, Anoichto scholeio, Enallaktiko Scholeio, Scholeio tis koinonias, Scholeio tou Reggio. Athina, Typothito/Dardanos.

Hess, C., και Ostrom, E. (Eds.) (2011). *Understanding knowledge as a commons from theory to practice*. London, The MITpress.

Kavoulakos, K. kai Gritzas, G. (2015). Enallaktikoi oikonomikoi kai politikoi choroi. Koinonika kinimata kai choriki anaptyxi. Kallipos, Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis.

Kapoulitsa – Troulou, Th. kai Ioannidou A. (2012). Katanoontas tis 100 glosses tou paidiou. Athina, GRAFIMA.

Kioupkiolis, A. (2015). Gia ta koina tis eleftherias. Athina, Ekdoseis Exarcheia.

Means, A., Ford, D. R. and Slater, G. (Eds.) (2017). *Educational commons in theory and practice.* New York, Palgrave Macmillan.

Moss, P. (2019). *Alternative narratives in early childhood. An introduction for students and practitioners*. New York, Routledge.

Ntoliopoulou, E. (1999). Synchrones taseis tis proscholikis agogis. Athina, Typothito/Dardanos.

Pechtelidis, Yannis & Kioupkiolis, Alexandros & Damopoulou, Eleni. (2015). Pera apo tin idiotiki kai kratiki ekpaidefsi: I ekpaidefsi os thesmos ton «koinon». Sto Th. Thanos (epim). I Koinoniologia tis Ekpaidefsis stin Ellada. Athina, Gutenberg.

Pechtelidis, Y. and Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, 28 (1).

Pechtelidis, Y. (2020). Koina kai ekpaideftikos anaschimatismos. Epitheorisi Koinonikon Erevnon, 155, 9-38.

Pechtelidis, G. (2020). Gia mia ekpaidefsi ton koinon entos kai peran ton «teichon». Athina: Gutenberg.

Pechtelidis, G. kai Pantazidis, S. (2018). Ekpaidefsi kai eteropolitiki: ena «scholeio ton koinon». Sto L. Symeou, Th. Thanos kai M. Vryonidis (epim.), Dimosia kai Idiotiki Ekpaidefsi, Praktika tou 3ou Panelliniou Synedriou Koinoniologias tis Ekpaidefsis. Lefkosia, Evropaiko Panepistimio Kyprou.

Rancière, J. (2010). On ignorant schoolmasters. In C. Bingham and G. Biesta (Eds.), *Jacques Rancière. Education, truth, emancipation* (pp.1-24). London, New York: Continuum.

Spaggiari, S. (1998). The community-teacher partnership in the governance of the schools. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education, advanced reflections*, 99-112.

Τα ερμάρια σπανίων ή περιέργειας ως χώροι συλλογών και αντικείμενα γνώσης στην Αναγέννηση

Δρ. Απόστολος Καραούλας, ΕΔΙΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Τα Wunderkammer, γνωστά και ως Cabinets of Curiosities, ήταν ιδιωτικές συλλογές που ξεκίνησαν να αναπτύσσονται στην Ευρώπη από τον 14ο αιώνα και κορυφώθηκαν κατά τον 16ο και 17ο αιώνα. Τα δωμάτια συλλογών απεικονίζουν τη φαντασία και την περιέργεια της εποχής τους και θεωρούνται οι πρόδρομοι των σύγχρονων μουσείων. Αποτελούσαν, αρχικά, ιδιωτικές συλλογές που ανήκαν κυρίως σε ευγενείς, αριστοκράτες και επιστήμονες, οι οποίοι συγκέντρωναν σπάνια και περίεργα αντικείμενα από όλο τον κόσμο. Ενώ τα μοναστήρια και οι εκκλησίες συγκέντρωναν ιερά αντικείμενα, όπως λάρνακες, σταυρούς και άλλα σκεύη, οι ηγεμόνες δημιουργούσαν θησαυροφυλάκια με πολύτιμα αντικείμενα, κοσμήματα, χρυσά αντικείμενα και πολύτιμους λίθους. Μέρος της συλλογής τους αποτελούσαν πολλές φορές και αξιοπερίεργα ή μοναδικά αντικείμενα που θεωρούνταν θαύματα της φύσης και τους αποδίδονταν μαγικές ή υπερφυσικές ιδιότητες. Οι συλλογές αυτές αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης και του Μπαρόκ, αντανακλώντας την αυξανόμενη περιέργεια και το ενδιαφέρον για τη φύση και την επιστήμη. Το παρόν κείμενο θα εξετάσει τη φύση, την εξέλιξη, και την επίδραση των ερμαρίων των σπανίων την εξέλιξη των πολύτιμων συλλογών σε δημόσια μουσεία, της επιστημονικής έρευνας και στη διάδοση της γνώσης, υποστηρίζοντας την ανάλυση με παραπομπές από τη σχετική βιβλιογραφία.

Λέξεις-κλειδιά: Συλλογές θαυμάτων, εκπαίδευση στην Αναγέννηση, εκπαίδευση και εκθέματα, το ερμάριο του Κίρχερ, η αίθουσα του Ροδόλφου Β, η συλλογή του Δούκα Αλβέρτου Ε΄

Cabinets of Curiosities as Spaces of Collections and Objects of Knowledge in the Renaissance

Dr. Apostolos Karaoulas, Laboratory Teaching Staff of the Department of Preschool Education University of Ioannina

Abstract

The Wunderkammer, also known as Cabinets of Curiosities, were private collections that began to develop in Europe from the 14th century and reached their peak during the 16th and 17th centuries. These rooms of collections reflect the imagination and curiosity of their time and are considered the precursors of modern museums. Initially, they were private collections owned mainly by nobles, aristocrats, and scientists who gathered rare and curious objects from around the world. While monasteries and churches collected sacred objects such as reliquaries, crosses, and other religious artifacts, rulers created treasure chambers filled with valuable items, jewelry, gold objects, and precious stones. Part of their collections often included curious or unique objects

that were considered wonders of nature and were attributed with magical or supernatural properties. These collections developed during the Renaissance and Baroque periods, reflecting the growing curiosity and interest in nature and science. This text will explore the nature, evolution, and impact of Cabinets of Curiosities on the transformation of valuable collections into public museums, the advancement of scientific research, and the dissemination of knowledge, supporting the analysis with references from relevant literature.

Key-words: Cabinets of Curiosities, Renaissance education, education and exhibits, Kircher's cabinet, Rudolf II's chamber, Duke Albert V's collection

Προέλευση και Ανάπτυξη

Η ανθρωπότητα επαναπροσδιόρισε την αξία της επιστημονικής και καλλιτεχνικής έρευνας την εποχή της Αναγέννησης, συνδυάζοντας την αρχαία ελληνική και ρωμαϊκή σκέψη με νέες προσεγγίσεις στην παρατήρηση και την ανάλυση. Καλλιτέχνες της εποχής ανέδειξαν την αξία της ανθρώπινης δημιουργικότητας, προβάλλοντας τα έργα τους ως αντανάκλαση της ανθρώπινης τελειότητας. Μέσω της συγκέντρωσης και της καταγραφής γνώσεων, αντικειμένων και πληροφοριών, ο άνθρωπος επιδίωκε να οργανώσει και να ελέγξει τον κόσμο γύρω του, αναζητώντας μια πλήρη και συστηματική κατανόηση της φύσης και της ανθρώπινης δημιουργίας (Chamberlin, 1995).

Τα ερμάρια σπανίων πρωτοεμφανίστηκαν κατά την περίοδο της Αναγέννησης και κορυφώθηκαν την εποχή του Μπαρόκ, περίοδο κατά την οποία αναπτύχθηκε έντονα η ανθρώπινη περιέργεια και η διάθεση για εξερεύνηση του φυσικού και πολιτιστικού κόσμου (Büttner, 2001). Οι συλλογές θαυμάτων ή δωματίων τέχνης φυλάσσονταν σε αίθουσες που ονομάζονταν γκαλερί (Gallery) ή σε μικρούς, ειδικά διαμορφωμένους χώρους, γνωστούς ως Cabinets. Στη Γαλλία αυτές οι συλλογές αποκαλούνταν Cabinet des Curiosités, στην Αγγλία Cabinets of Curiosities, ενώ στη Γερμανία ήταν γνωστές ως Kunstkammer, Wunderkammer ή σπανιότερα Wunderkabinnett.

Μέσα στους χώρους τους, που αρχικά ήταν δωμάτια ή μικρές αίθουσες, φιλοξενούσαν μια ποικιλία αντικειμένων από διαφορετικές κατηγορίες, συμπεριλαμβανομένων φυσικών, καλλιτεχνικών και αρχαιολογικών αντικειμένων, τα οποία είχαν συλλεχθεί από πλούσιους ευγενείς, αριστοκράτες και επιστήμονες (Kraus, 2006). Τα αντικείμενα ήταν τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργούν μια εντυπωσιακή και αισθητικά ευχάριστη εμπειρία για τον θεατή. Οι συλλογές οργανώνονταν σε καλαίσθητα ερμάρια, διακοσμημένα με περίτεχνα σχέδια και κατασκευασμένα από πολύτιμα υλικά (Mauries, 2002). Κάθε συλλογή ήταν μοναδική και ξεχωριστή, καθώς αντικατόπτριζε τις προσωπικές προτιμήσεις και τα κριτήρια επιλογής του συλλέκτη, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες του. Οι ιδιοκτήτες επιδίωκαν να συγκεντρώσουν αντικείμενα που, κατά τη δική τους εκτίμηση, ήταν σπάνια, περίεργα ή αξιοσημείωτα λόγω της επιστημονικής τους αξίας (Kaufmann, 1978).

Οι πρώτες συλλογές των ερμαριών σπανίων συνήθως περιλάμβαναν φυσικά αντικείμενα, όπως απολιθώματα, σπάνια ζώα και φυτά, και πολύτιμα ορυκτά. Τα αντικείμενα

αυτά προέρχονταν από εξερευνητές και αποικιοκράτες, αντικατοπτρίζοντας την ανθρώπινη περιέργεια να συλλέξουν κάθε σπάνιο εύρημα της φύσης θεωρώντας ότι έτσι μπορούν να κυριαρχήσουν και να κατακτήσουν την επιστημονική γνώση (Schivelbusch, 1995). Οι πρώτες συλλογές αντιπροσώπευαν την επαφή με τον εξωτικό και άγνωστο τότε κόσμο, ενώ παράλληλα αναδείκνυαν την πολιτισμική διάσταση και την πολυμορφία των διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών καθώς και τις πρακτικές της καθημερινής ζωής. Πολλές είναι οι συλλογές που στα εκθέματά τους περιλάμβαναν αρχαιότητες, όπως αρχαία κεραμικά, νομίσματα και γλυπτά, που συνέβαλλαν στην κατανόηση του παρελθόντος και την αναγνώριση των αρχαίων πολιτισμών (Kaufmann, 1978). Από τις συλλογές δεν έλειπαν αντικείμενα τέχνης, πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά που δημιουργήθηκαν από τους επιφανείς καλλιτέχνες της εποχής, αλλά και τεχνοτροπίες και πολύτιμα αντικείμενα, όπως κοσμήματα, μικρά γλυπτά και άλλα τεχνουργήματα που ανεδείκνυαν την πολυτέλεια και τη χειροτεχνική δεξιοτεχνία. Αντικείμενα από μακρινές χώρες και πολιτισμούς, που έφερναν συχνά οι εξερευνητές και οι έμποροι, όπως και έργα τέχνης και είδη καθημερινής χρήσης από την Ασία και άλλες εξωτικές περιοχές, προσέλκυαν το ενδιαφέρον.

Οι συλλέκτες ανέπτυξαν έναν ανεξάντλητο πόθο για γνώση και εκπαίδευση, αφού τα αντικείμενα που συγκεντρώθηκαν δεν ήταν μόνο για προσωπική ικανοποίηση, αλλά και για την προώθηση της επιστημονικής έρευνας. Τα ερμάρια των σπάνιων αντικειμένων λειτούργησαν ως σύγχρονα "επιστημονικά εργαστήρια", προσφέροντας έναν συστηματικό τρόπο συλλογής και καταγραφής της γνώσης (Greenblatt, 1991; Krause, 2006).

Οι συλλογές των ερμαριών περιλάμβαναν μια ευρεία ποικιλία αντικειμένων από διαφορετικούς τομείς, όπως η φυσική ιστορία, η τέχνη και η αρχαιολογία. Αυτός ο συνδυασμός αντικειμένων αποσκοπούσε στη δημιουργία μιας συνολικής εικόνας του κόσμου και της ανθρώπινης γνώσης (Baxandall, 1991). Οι συλλογές οργανώνονταν με βάση τη μορφολογική αλλά και την αισθητική τους αξία. Τα αντικείμενα τοποθετούνταν σε καλαίσθητα ερμάρια, συνήθως κατασκευασμένα από ξύλο και διακοσμημένα με περίτεχνα σχέδια, που ενίσχυαν την οπτική εντύπωση και την αίσθηση της πολυτέλειας (MacGregor, 2007). Κάθε συλλογή είχε τις δικές της προτιμήσεις και τα κριτήρια για την επιλογή αντικειμένων γινόταν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες του συλλέκτη. Ειδικότερα, οι συλλέκτες αποζητούσαν αντικείμενα που ήταν σπάνια, περίεργα ή αξιοσημείωτα όσον αφορά την επιστημονική τους σημασία (Beck, 1991).

Η εξέλιξη των Wunderkammer αποτέλεσε τον πρόδρομο των σύγχρονων μουσείων και συνέβαλε σημαντικά στη δημιουργία της μουσειακής πρακτικής. Η σταδιακή μετατροπή των ερμαριών των σπανίων σε δημόσιες συλλογές προσδιορίζει και την αλλαγή της κοινωνικής αντίληψης σχετικά με τη γνώση και την πρόσβαση στις πολιτιστικές και επιστημονικές πληροφορίες καθιστώντας τες προσβάσιμες ευρύτερα στον κόσμο (Spary, 2000). Η εξέλιξή τους σε δημόσια μουσεία σημειώθηκε κυρίως τον 18ο αιώνα, λόγω της αυξανόμενης τάσης για δημοσιοποίηση της γνώσης. Κατά την περίοδο αυτή, οι φιλόσοφοι του Διαφωτισμού και οι εκπρόσωποι της επιστημονικής κοινότητας προώθησαν την ιδέα της εκπαίδευσης και της πρόσβασης στη γνώση ως μέσα για την

κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη της κοινωνίας. Έτσι, οι μουσειακές συλλογές αναδείχθηκαν σε κεντρικά στοιχεία της Παιδείας και της πολιτιστικής διαμόρφωσης του κοινού, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη επίσπευσης των διαδικασιών ελεύθερης παροχής και δημόσιας πρόσβασης σε αυτές, αφού λειτουργούσαν ως επιταχυντές του πολιτισμού και της γνώσης. Τα δημόσια μουσεία ανέλαβαν τον ρόλο να καταστήσουν τη γνώση προσιτή σε ένα ευρύ κοινό και, έτσι, να ενισχύσουν την εκπαίδευση και την πολιτιστική ανάπτυξη (Hooper-Greenhill, 1992).

Με την ανάπτυξη των μουσείων, η συστηματική κατηγοριοποίηση και η επιστημονική ταξινόμηση των αντικειμένων έγιναν κεντρικά χαρακτηριστικά. Οι σύγχρονες μουσειακές πρακτικές δανείστηκαν πολλές από τις μεθόδους και τα πρότυπα οργάνωσης που αναπτύχθηκαν μέσω των συλλογών (Weil, 1999). Τα δημόσια μουσεία ανέλαβαν έναν ενεργό εκπαιδευτικό ρόλο, προσφέροντας πληροφορίες και εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε ευρύ φάσμα κοινού. Τα ερμάρια των σπανίων αντικειμένων, παρόλο που συνήθως ανήκαν σε ιδιώτες, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία του εδάφους για την ανάπτυξη της δημόσιας εκπαιδευτικής αποστολής (Bennett, 1995).

Η εκπαίδευση στα ερμάρια περιέργειας

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης μέσω των Wunderkammer αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της κοινής ευρωπαϊκής παιδείας κατά την πρώιμη νεωτερικότητα. Οι Wunderkammer λειτούργησαν ως αγωγοί της εκπαίδευσης σε διάφορους τομείς γνώσης, προσφέροντας πλούσια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για επιστημονική έρευνα και σπουδή. Στις Wunderkammer πραγματοποιούνταν πολλά διαφορετικά μαθήματα, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων που εκείνη την εποχή ανθούσαν, όπως η φυσική, η αστρονομία, η μαθηματική, η ιατρική, η καλλιτεχνική και η τεχνολογική γνώση. Ιδρύθηκαν σύμφωνα με τις πνευματικές επιταγές της εποχής, λειτούργησαν ως κέντρα εκπαίδευσης και πολιτισμού, προσελκύοντας εκείνους που ενδιαφέρονταν για την εξερεύνηση της φύσης, της επιστήμης και της τέχνης. Οι κορυφαίοι μαθητές και επιστήμονες της εποχής, όπως φυσικοί, αστρονόμοι, ιατροί, φιλόσοφοι, καλλιτέχνες και εκπαιδευτικοί, επισκέπτονταν τις Wunderkammer για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και να ανακαλύψουν νέες ιδέες.

Τα μαθήματα που διεξάγονταν εκεί προσελκύανε φοιτητές από διάφορους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους. Ορισμένες φορές, οι εκθέσεις που πραγματοποιούνταν εστίαζαν σε θέματα που σχετίζονταν με τον μυστικισμό και με τη μαγεία καθιστώντας τες πολύ ελκυστικές για φοιτητές και επιστήμονες που ενδιαφέρονταν για το μυστηριώδες και το ανεξήγητο. Επομένως, δεν αποτελούσαν μόνο χώροι για εκπαίδευση και επιστημονική έρευνα, αλλά και πεδία εξερεύνησης για όσους είχαν αναπτύξει το "Θαυμάζειν" όπως το προσέγγισε ο Αριστοτέλης, δηλαδή το ενδιαφέρον για την αναζήτηση, την ανησυχία και τον θαυμασμό για την ανακάλυψη της γνώσης προς τα άγνωστα.

Το ερμάριο του Kircher

Ο Athanasius Kircher (1602-1680) ήταν ένας εξέχων εκπαιδευτής και επιστήμονας της εποχής του, γνωστός για την ευρεία του γνωστική προσέγγιση και την πολυμαθή φύση

του. Ιερέας των Ιησουιτών, δίδαξε στο Collegio Romano και συνέβαλε με πολλά έργα που αντικατοπτρίζουν την εκτεταμένη γνώση και το ενδιαφέρον του σε πολλούς επιστημονικούς τομείς. Ως καθηγητής μαθηματικών και φυσικής, τομέα στον οποίο αφιέρωσε πολλά χρόνια εργασίας, διακρίθηκε για την πρωτοποριακή του συμβολή σε πολλούς επιστημονικούς τομείς. Συνέγραψε περίπου 40 βιβλία καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεμάτων συμβάλλοντας σημαντικά στην ανάπτυξη της γνώσης της εποχής του. Πραγματοποίησε επίσης μια σειρά από μελέτες σε ποικίλα πεδία, συμπεριλαμβανομένης της αρχαιολογίας, της γλωσσολογίας, της μουσικής θεωρίας, της φυσικής και της ιατρικής. Οι έρευνές του και οι δημοσιεύσεις του προσέλκυσαν την προσοχή και τον θαυμασμό συναδέλφων και μαθητών παγκοσμίως, ενώ η ευρεία γνωστική του προσέγγιση και η πολυμαθής φύση του τον καθιέρωσαν ως έναν από τους σημαντικότερους επιστήμονες της εποχής του (https://el.wikipedia.org).

Έγινε επίσης γνωστός για τη συμβολή του στην επιστημονική κοινότητα με τις εικόνες και τις περιγραφές του για πολλές από τις τότε άγνωστες ή εξωφρενικές τεχνολογίες και ανακαλύψεις, καθιστώντας τα έργα του σημαντική πηγή για τη μελέτη της επιστήμης και της τεχνολογίας της εποχής του (www.loc.gov).

Εκτός από τα μαθηματικά και τη φυσική, παρέδιδε διαλέξεις και σε πολλά άλλα πεδία γνώσης όπως η αρχαιολογία, η αστρονομία, η γλωσσολογία και η ιατρική. Η διδασκαλία του ξεχώριζε διότι δεν εστίαζε μόνο στη θεωρητική προσέγγιση, αλλά για την ευρύτητα των θεμάτων που προσέγγισε, εφαρμόζοντας πρακτική εκπαίδευση μέσω των πειραμάτων και των παραστάσεων. Συχνά περιλάμβαναν πειράματα αλχημείας και φυσικής, καθώς και παραστάσεις αστρονομικών φαινομένων, τα οποία προσέλκυαν τόσο τους φοιτητές όσο και τους επιστήμονες από όλη την Ευρώπη (Findlen, 2004).

Ο Kircher γνώρισε παγκόσμια φήμη και αναγνώριση ως επιστήμονας την εποχής του. Οι διαλέξεις και τα μαθήματά του στην Αστρονομία γινόταν με την παρατήρηση των αστρικών σωμάτων και των αστρονομικών φαινομένων, καθώς και εισαγωγή στις αστρονομικές θεωρίες. Στην Ιατρική έδινε έμφαση σε μαθήματα σχετικά με την ιατρική γνώση και την ανατομία, πραγματοποιώντας πειράματα σε ανθρώπινους και ζωικούς ιστούς. Στην Ιστορία και Αρχαιολογία εστίαζε στη μελέτη αρχαίων πολιτισμών στηριζόμενος σε ανασκαφές αρχαιολογικών τεκμηρίων και εκθέσεις αρχαιολογικών ευρημάτων. Στην Αρχιτεκτονική εστίαζε κυρίως σε μια εισαγωγική προσέγγιση της τέχνης και της αρχιτεκτονικής της εποχής, καθώς και στη μελέτη των κλασικών έργων τέχνης και στην παραγωγή αντιγράφων (Findlen, 2004; https://el.wikipedia.org).

Τα ερμάρια δεν λειτουργούσαν ως Ακαδημαϊκός ή Πανεπιστημιακός χώρος, όπως τους αντιλαμβανόμαστε στη σύγχρονή τους ερμηνεία. Θα μπορούσαμε να τα προσδιορίσουμε ως έναν ιδιωτικό χώρο συλλογής και παρουσίασης διαφόρων αντικειμένων και θαυμάτων (Wonders), που συχνά περιλάμβανε φυσικά αντικείμενα, καλλιτεχνικά έργα, αρχαιολογικά ευρήματα, αστρονομικά μηχανήματα και άλλα αντικείμενα που θεωρούνταν περίεργα ή σπάνια. Αποτελούσαν δηλαδή φυσικές συλλογές αντικειμένων από διάφορες επιστήμες και τέχνες και λειτουργούσαν ως μικρογραφίες του κόσμου.

Αυτές οι πρώτες συλλογές αναδεικνύουν την ανθρώπινη τάση να αποκτά και να διατηρεί κάθε είδους γνώση, προσπαθώντας να καταγράψει και να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του. Σταδιακά, κάποιες από αυτές τις συλλογές αποτέλεσαν τη βάση για τα πρώτα δημόσια μουσεία. Λειτούργησαν ως πρόδρομοι των μουσείων, βρίσκονταν εκτός της επιρροής της εκκλησίας, αλλά με την σθεναρή υποστήριξη ευγενών και πλούσιων ιδιωτών, οι οποίοι επιθυμούσαν να δημιουργήσουν ή να εμπλουτίσουν τις συλλογές τους. Συχνά χρηματοδοτούσαν εξερευνητές και εμπόρους για να αποκτήσουν σπάνια και μοναδικά αντικείμενα από κάθε γωνιά του πλανήτη.

Δεν υπήρχαν συγκεκριμένα αποσπάσματα από τα μαθήματα που πραγματοποιούνταν, διότι δεν πρόκειται για ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα που θα είχε σύγγραμμα ή σημειώσεις και θα ακολουθούσε μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική. Οι διαλέξεις και οι εκδηλώσεις που διοργανώνονταν ήταν περισσότερο προφορικές, επικεντρωμένες στην επίδειξη και την εξήγηση των διαφόρων φυσικών αντικειμένων της συλλογής, καθώς και στην ανάπτυξη επιστημονικών θεωριών που προέκυπταν από αυτά. Η κατανόηση των μαθημάτων και της διδακτικής πρακτικής βασιζόταν σε γενικές περιγραφές και αναλύσεις του λειτουργικού τους μοντέλου και του περιεχομένου των συλλογών τους.

Και το ερμάριο του Athanasius Kircher στη Ρώμη λειτούργησε ως ένας τέτοιος χώρος, όπου επισκέπτες και μαθητές μπορούσαν να παρακολουθήσουν διαλέξεις, να δουν εκθέσεις και να μάθουν για τη φύση, την αστρονομία, την αρχαιολογία αλλά και για άλλα θέματα μέσω των συλλογών και των πειραμάτων που προσέφερε.

Ο "Doctor Centum Artium", ή αλλιώς ο διδάκτωρ των εκατό επιστημών, όπως τον αποκαλούσε ο Κέπλερ, διατηρούσε λεπτομερείς καταγραφές των πειραμάτων και των παραστάσεών του, αλλά όχι σε μορφή αποσπασμάτων από διαλέξεις, όπως γίνεται συνήθως σήμερα. Οι πληροφορίες που έχουμε για τις δραστηριότητες αυτές προέρχονται κυρίως από την ανάλυση των έργων του και των εκθέσεών του, καθώς και από αναφορές άλλων επιστημόνων και μαθητών της εποχής. Για παράδειγμα, στο έργο του "Musurgia Universalis", περιγράφει διάφορα μουσικά και ακουστικά πειράματα που πραγματοποίησε, αλλά δεν προέρχονται απευθείας από τις Wunderkammer του (www.deutsches-museum.de).

Η Αίθουσα Τεχνών και Θαυμάτων του Ροδόλφου Β΄

Ο Ροδόλφος Β', αυτοκράτορας της Αυστρίας και βασιλιάς της Βοημίας από το 1576 έως το 1612, ήταν γνωστός για την εντυπωσιακή του συλλογή, μία από τις πλουσιότερες και πιο φημισμένες της εποχής του. Η συλλογή του περιλάμβανε έργα τέχνης, επιστημονικά όργανα και φυσικά αντικείμενα από όλο τον κόσμο, αντικατοπτρίζοντας το ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων του. Ειδικά, η συλλογή του επικέντρωνε στην αλχημεία, την αστρολογία και τις φυσικές επιστήμες, δείχνοντας την παθιασμένη προσέγγισή του σε θέματα που εκτόξευαν την επιστημονική και πνευματική περιέργεια της εποχής του (Evans, 1973). Στα αντικείμενα της συλλογής του ξεχωρίζουν σπάνιες και εξωτικές φυσικές συλλογές, όπως σκελετοί ζώων, πετρώματα, εξωτικά φυτά, αλλά και αστρονομικά όργανα και πολύπλοκοι μηχανισμοί. Η συλλογή του λειτουργούσε ως κέντρο

επιστημονικής και πολιτιστικής ανταλλαγής προσελκύοντας επιστήμονες και ερευνητές από διάφορες περιοχές της Ευρώπης. Εξάλλου, ήταν γνωστή η υποστήριξή του στις τέχνες και τις επιστήμες. Η συλλογή του αποτελούσε σημείο αναφοράς για πολλούς σπουδαστές και επιστήμονες της εποχής του (Büttner, 2001).

Η Wunderkammer του Rudolf II δεν ήταν απλώς μια συλλογή αντικειμένων, αλλά και ένα κέντρο εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Ο Rudolf II προσέλκυε επιστήμονες, καλλιτέχνες και φιλόσοφους από όλη την Ευρώπη, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα όχι μόνο να μελετήσουν αλλά και να συζητήσουν για τα αντικείμενα της συλλογής του και να ανταλλάσσουν ιδέες. Η ανταλλαγή γνώσεων περιλάμβανε τόσο την παρατήρηση φυσικών φαινομένων και αντικειμένων όσο και τη συζήτηση φιλοσοφικών ιδεών και επιστημονικών θεωριών (Findlen, 1994).

Αυτή η διασταύρωση της τέχνης, της επιστήμης και της φιλοσοφίας συνέβαλε στη διαμόρφωση νέων ιδεών και θεωριών στον τομέα της φυσικής και της αστρονομίας. Η διδασκαλία ήταν πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη, αντανακλώντας το εύρος της ποικιλίας των αντικειμένων και των θεμάτων που περιλάμβανε η συλλογή του. Ο Rudolf II δεν συγκέντρωσε απλώς εντυπωσιακά αντικείμενα, αλλά προσπάθησε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου η επιστήμη, η τέχνη και η φιλοσοφία θα μπορούσαν να αλληλεπιδρούν και να ενισχύονται αμοιβαία.

Οι επιστήμονες μπορούσαν να μελετήσουν τη φύση και τις ιδιότητες των φυσικών αντικειμένων που περιλάμβανε η συλλογή, ενώ οι αστρονόμοι μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα αστρονομικά όργανα για παρατηρήσεις των αστρικών φαινομένων. Τα έργα τέχνης και τα αντικείμενα πολυτέλεας προσέφεραν επίσης τη δυνατότητα μελέτης και επαφής με την αισθητική και την καλλιτεχνική δημιουργία (Jardine, 1991). Η μοναδική αυτή συλλογή, όσα δεν κλάπηκαν κατά τη διάρκεια του τριακονταετούς πολέμου, σήμερα διακοσμούν τη συλλογή του Μουσείου Ιστορίας της Τέχνης στη Βιέννη (www.khm.at)

Η συλλογή έργων τέχνης του Δούκα Αλβέρτου Ε΄

Η Kunstkammer, που δημιούργησε ο Βαυαρός δούκας Αλβέρτος Ε' στην κατοικία του στο Μόναχο, θεωρείται μία από τις πρώτες τέτοιες συλλογές της Αναγέννησης στη Γερμανία. Η συλλογή του δεν περιλάμβανε μόνο πίνακες και γλυπτά, αλλά και αρχαιολογικά ευρήματα, οικογενειακά ενθυμήματα, μαρτυρίες ιστορικών γεγονότων και προσωπικοτήτων, καθώς και εξαιρετικά παράξενα και εκκεντρικά αντικείμενα (www.munichkindl.net).

Στα αξιοπερίεργα συγκαταλέγονταν, για παράδειγμα, μια μπότα του δούκα Ιωάννη της Σαξονίας «με υπερβολικό πλάτος και μέγεθος», όπως αναφέρεται σε έναν παλιό κατάλογο απογραφής, εικόνες με τερατογενέσεις και γιγαντιαίων «άγριων ανδρών», νάνων και ανθρώπων με υπερβολική τριχοφυΐα (υπερτρίχωση ή σύνδρομο του λυκάνθρωπου), καθώς και περίεργοι πολύτιμοι λίθοι, εξωτικά κοχύλια και όστρακα και έγχρωμα γυαλιά. Ένα μεγάλο μέρος καταλάμβαναν εξωτικά αντικείμενα από τον Νέο Κόσμο, την Ασία και την Αφρική. Το στολίδι της συλλογής ήταν ένας βαλσαμωμένος ελέφαντας ο

οποίος βρήκε άδοξο τέλος μετά τους αεροπορικούς βομβαρδισμούς του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, όταν το δέρμα του χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή παπουτσιών (Bittmann, 2009).

Τα αντικείμενα των συλλογών δεν αποσκοπούσαν μόνο στο να εντυπωσιάσουν με τη μοναδικότητά τους, αλλά είχαν επίσης εκπαιδευτικό και ερευνητικό χαρακτήρα, παρέχοντας γνώση για διάφορα φυσικά και ανθρωπολογικά φαινόμενα. Οι ιατροί μελετούσαν ασθένειες όπως η υπερτρίχωση, γνωστή σήμερα ως σύνδρομο Ambras, ένα όνομα που προέρχεται από το Κάστρο Ambras στην Αυστρία, όπου βρέθηκαν και διατηρήθηκαν παραδείγματα αυτής της ιατρικής διαταραχής. Το όνομα αυτό προέκυψε από μια σειρά αντιγράφων που διατηρούνται στο Κάστρο Ambras, τα οποία πιστεύεται ότι βασίστηκαν σε πρωτότυπα που φυλάσσονταν στην Kunstkammer του Μονάχου. Αυτή η ιατρική διαταραχή ίσως ρίχνει φως στις παλαιότερες αντιλήψεις της ανθρωπότητας, όπου οι άνθρωποι με υπερτρίχωση συχνά συνδέονταν με φανταστικά όντα όπως οι Σάτυροι, οι οποίοι απεικονίζονταν κατά τη διάρκεια του ύστερου μεσαίωνα. Αυτές οι εικόνες συνιστούν επίσης ντοκουμέντα των θαυμάτων και των ερωτημάτων που θέτει η φύση στην επιστήμη, όπως τα μυστηριώδη υπολείμματα της "βροχής μάννας" του 1570, τα οποία έχουν προκαλέσει πολλές επιστημονικές αναλύσεις και θεωρίες (Diemer & Diemer, 2008).

Συμπεράσματα

Αξιολογώντας τη σημασία των πρώτων συλλογών στη σύγχρονη εποχή, καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα ότι αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την εξέλιξη της επιστήμης, της γνώσης και της μάθησης. Αυτές οι συλλογές έθεσαν τα θεμέλια για τη σύγχρονη μουσειολογία και τη διαχείριση των μουσειακών συλλογών, επηρεάζοντας τη δημιουργία οργανωμένων και διαδραστικών μουσείων που προάγουν τη γνώση και την εκπαίδευση. Μέσω της συστηματικής ταξινόμησης και παρουσίασης αντικειμένων, οι Wunderkammer συνέβαλαν στην ανάπτυξη των αρχών της επιστημονικής έρευνας και της κατηγοριοποίησης.

Επιπλέον, η κληρονομιά τους στη διαχείριση και συντήρηση αντικειμένων συνέβαλε στην ανάπτυξη σύγχρονων πρακτικών πολιτιστικής κληρονομιάς. Στον τομέα της μάθησης, η έννοια της πολυδιάστατης συλλογής αντικειμένων έχει εμπνεύσει σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την ενεργητική μάθηση και την εξερεύνηση μέσω της πολυδιάστατης προσέγγισης. Επίσης, η προώθηση της διασύνδεσης μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων ενίσχυσε τη διεπιστημονική συνεργασία, η οποία είναι κρίσιμη για την πρόοδο της έρευνας και την επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Συνολικά, οι Wunderkammer έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση της σύγχρονης κατανόησης της επιστήμης, της γνώσης και της μάθησης, επηρεάζοντας θετικά την πρόοδο και ανάπτυξη σε αυτούς τους τομείς.

Μια σημαντική ωφέλεια των πρώτων συλλογών στη μάθηση και τη διδασκαλία είναι η προώθηση της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Οι Wunderkammer παρουσίαζαν μία ποικιλία αντικειμένων από διαφορετικούς τομείς, συνδυάζοντας φυσικά,

ιστορικά, πολιτιστικά και καλλιτεχνικά αντικείμενα σε ένα ενιαίο σύνολο. Αυτή η πολυδιάστατη παρουσίαση προώθησε μια διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, συνδέοντας διαφορετικά επιστημονικά και καλλιτεχνικά πεδία. Στη σύγχρονη εκπαίδευση, αυτή η διαθεματική προσέγγιση παραμένει κρίσιμη, καθώς ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να συνδυάζουν διαφορετικά θέματα και να κατανοούν την πολυπλοκότητα του κόσμου γύρω τους. Η ενσωμάτωση και ο συνδυασμός διαφορετικών πεδίων γνώσης βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, ενισχύοντας την ολιστική κατανόηση και, συνεπώς, βελτιώνοντας την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Επιπλέον, η έμφαση που έδιναν οι Wunderkammer στην οργάνωση και την παρουσίαση των συλλογών τους ανέδειξε τη σημασία της οπτικής και αισθητικής διάστασης στη μάθηση. Η δημιουργία περιβαλλόντων που ενσωματώνουν ποικιλία ερεθισμάτων συμβάλλει στην καλύτερη αφομοίωση και κατανόηση των μαθησιακών υλικών, καθιστώντας τα πιο προσιτά και ενδιαφέροντα για τους μαθητές.

Συνολικά, η κληρονομιά των Wunderkammer ενισχύει την προσέγγιση της μάθησης καθώς συνδυάζει διαφορετικά πεδία γνώσης και ενσωματώνει ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων και προσεγγίσεων, οι οποίες εμπλουτίζουν τη διαδικασία εκμάθησης και προάγουν μια πιο ολοκληρωμένη και ενιαία εκπαιδευτική διαδικασία. Τα Wunderkammer δεν ήταν απλώς συλλογές αντικειμένων, αλλά σημαντικά κέντρα γνώσης και έρευνας που διαμόρφωσαν τις βάσεις για την ανάπτυξη των σύγχρονων μουσείων και της μουσειολογικής πρακτικής, επιδρώντας στην οργάνωση και παρουσίαση μουσειακών συλλογών. Η συμβολή τους στην ιστορία της επιστήμης, της τέχνης και της πολιτιστικής κληρονομιάς είναι ανεκτίμητη, και οι επιρροές τους παραμένουν αισθητές ακόμα και σήμερα. Η μεταμόρφωση αυτών των ιδιωτικών συλλογών σε δημόσιους θεσμούς γνώσης και εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει τη διαρκή επιδίωξη της ανθρωπότητας για κατανόηση, εκτίμηση και διατήρηση του κόσμου γύρω της.

Βιβλιογραφία

Chamberlin, E. R. (1995). *Η καθημερινή ζωή στην Αναγέννηση* (Α. Πέτρου, Μετάφραση). Παπαδήμας

Baxandall, M. (1991). *Exhibitionary Complexes*. In *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display* (pp. 16-24). Smithsonian Institution Press.

Beck, L. (1991). *Curiosities of the Cabinet: The Wunderkammer and Its Evolution*. In *Collecting and Display: The Evolution of the Cabinet of Curiosities* (pp. 45-56). Routledge.

Bennett, T. (1995). *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. Routledge.

Büttner, F. (2001). *Das Kunst- und Naturalienkabinett der Frühen Neuzeit: Wunderkammern des 17. Jahrhunderts im europäischen Kontext*. Berlin: Akademie Verlag.

Diemer, P., & Diemer, D. (2008). *Die Münchner herzogliche Kunstkammer des 16. Jahrhunderts*. Akademie Aktuell, 04, 6-11.

Evans, R. J. W. (1973). *Rudolf II and His World: A Study in Intellectual History, 1576-1612*. Oxford University Press.

Findlen, P. (2004). *Athanasius Kircher: The Last Man Who Knew Everything*. New York, NY: Routledge.

Greenblatt, S. (1991). *Marvelous Possessions: The Wonder of the New World*. University of Chicago Press.

Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. Routledge.

Jardine, L. (1991). *Worldly Goods: A New History of the Renaissance*. London: Macmillan.

Kaufmann, T. D. (1978). *The Mastery of Nature: Aspects of Art, Science, and Humanism in the Renaissance*. Princeton University Press.

Kraus, K. (2006). *Cabinets of Curiosity and their Influence on Modern Museums*. In *Early Modern Collecting: The Origins of the Museum* (pp. 85-101). Cambridge University Press.

Krause, M. (2006). *Das Museum im Zeitalter der Aufklärung: Wunderkammern und öffentliche Sammlungen in Deutschland, 1680-1830*. München: Wilhelm Fink Verlag.

MacGregor, A. (2007). *Curiosity and Enlightenment: Collectors and Collections from the Seventeenth to the Nineteenth Century*. Yale University Press.

Mauries, P. (2002). *Cabinets of Curiosities*. Thames & Hudson.

Schivelbusch, W. (1995). *The Culture of Defeat: On National Trauma, Mourning, and Recovery*. Metropolitan Books.

Spary, E. (2000). *Eating the Enlightenment: Food and the Sciences in the Age of Reason*. University of Chicago Press.

Weil, S. (1999). *Making Museums Matter*. Smithsonian Institution Press.

Ηλεκτρονικές πηγές

https://www.munichkindl.net/herzog-albrecht

Bittmann, J. (2009). Eine Kunst- und Wunderkammer in München. *Traunsteiner Tagblatt*, Nummer 10. Retrieved from https://www.traunsteiner-tagblatt.de/das-traunsteiner-tagblatt/chiemgau-blaetter/chiemgau-blaetter-2024_ausgabe,-eine-kunst-und-wunderkammer-in-muenchen-_chid,784.html

Διδακτική της Φυσικής: Η Ελλάδα στο Σταυροδρόμι των Εκπαιδευτικών Καινοτομιών

Βασιλείου Δημήτριος, *Υποψήφιος Διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Περίληψη

Η διδακτική της φυσικής στην Ελλάδα βρίσκεται σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι, συγκρινόμενη με ανεπτυγμένες χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και ο Καναδάς. Αν και έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες, η Ελλάδα υστερεί στους τομείς των υποδομών, της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, της διερευνητικής μάθησης και της ενσωμάτωσης τεχνολογίας. Η σύγχρονη διδακτική, επηρεασμένη από θεωρίες όπως ο κονστρουκτιβισμός και η διερευνητική μάθηση, απαιτεί ενεργή συμμετοχή και κριτική σκέψη από τους μαθητές, κάτι που υποστηρίζεται καλύτερα σε χώρες με ισχυρές εκπαιδευτικές υποδομές και συστηματική επιμόρφωση. Η Ελλάδα καλείται να ενσωματώσει βέλτιστες πρακτικές από διεθνείς πρωτοπόρους, βελτιώνοντας τις εκπαιδευτικές υποδομές και ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να προετοιμάσει τους μαθητές της για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσική, Κονστρουκτιβισμός, Συμπεριφορισμός, Διερευνητική Μάθηση, Σύγκριση Εκπαιδευτικών Συστημάτων.

"Teaching Physics: Greece at the Crossroads of Educational Innovations"

Vasiliou Dimitrios *PhD candidate at the University of Thessaly*

Abstract

Teaching physics in Greece is at a critical crossroads, compared to developed countries such as the USA, Finland, the UK and Canada. Although significant efforts have been made, Greece lags behind in the areas of infrastructure, teacher training, inquiry-based learning and technology integration. Modern teaching practices, influenced by theories such as constructivism and inquiry learning, require active participation and critical thinking from students, which is best supported in countries with strong educational infrastructure and systematic training. Greece is called upon to incorporate best practices from international pioneers, improving educational infrastructure and enhancing the professional development of teachers in order to prepare its students for the challenges of the 21st century.

Key-Words: Physics, Physics, Constructivism, Behaviorism, Inquiry Learning, Comparison of Educational Systems.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους τομείς στη διαμόρφωση της επιστημονικής σκέψης και της κριτικής ανάλυσης, απαραίτητα χαρακτηριστικά για την κατανόηση και την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων που αντιμετωπίζει η κοινωνία μας. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται οι φυσικές επιστήμες έχει εξελιχθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, ανταποκρινόμενος στις ανάγκες μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης τεχνολογικά και επιστημονικά παγκόσμιας κοινότητας.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της διδακτικής των φυσικών επιστημών, μιας επιστήμης που έχει διαχωριστεί και αναδειχθεί ως ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο τις τελευταίες δεκαετίες. Ειδικότερα, εξετάζεται η εξέλιξη της διδακτικής προσέγγισης από το θεωρητικό πλαίσιο έως τις σύγχρονες πρακτικές, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

Η σημασία της έρευνας έγκειται στην κατανόηση των σύγχρονων τάσεων και της αποτελεσματικότητας των μεθόδων που εφαρμόζονται σήμερα στην Ελλάδα, σε σύγκριση με τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές πρακτικές. Μέσα από την παρούσα μελέτη, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι βέλτιστες πρακτικές και να προταθούν τρόποι βελτίωσης της διδακτικής των φυσικών επιστημών στην ελληνική εκπαίδευση.

Διαφορετικές Θεωρητικές Προσεγγίσεις

1. Γνωστική Διδακτική:

Η γνωστική προσέγγιση στη Διδακτική επικεντρώνεται στη διαδικασία με την οποία οι μαθητές επεξεργάζονται, αποθηκεύουν και ανακτούν πληροφορίες. Η γνωστική προσέγγιση εστιάζει στις εσωτερικές διαδικασίες της σκέψης και της αντίληψης. Θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση μέσω της επεξεργασίας της πληροφορίας Η θεωρία της «γνωστικής φόρτωσης» (Cognitive Load Theory) του Sweller (1988) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία πρέπει να είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να μειώνει τη γνωστική φόρτωση και να ενισχύει την κατανόηση. Η γνωστική θεωρία επικεντρώνεται στις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης, όπως η επεξεργασία πληροφοριών και η επίλυση προβλημάτων. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στις ΗΠΑ και την Ευρώπη, όπου οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερης τάξης σκέψης δηλαδή στις γνωστικές διαδικασίες που υπερβαίνουν την απλή απομνημόνευση πληροφοριών. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάλυση, τη σύνθεση, την αξιολόγηση και την επίλυση προβλημάτων, δεξιότητες που είναι κρίσιμες για την κατανόηση σύνθετων εννοιών και την εφαρμογή τους σε διαφορετικά πλαίσια. (Anderson & Krathwohl, 2001)

2. Κονστρουκτιβιστική Διδακτική:

Βασισμένη στις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky, η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση προτείνει ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία όπου οι μαθητές κατασκευάζουν τις δικές τους γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τους άλλους. Η διδασκαλία, επομένως, πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε να υποστηρίζει αυτή τη διαδικασία κατασκευής της γνώσης. Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση προωθεί τη διδακτική μέσω της διερεύνησης (inquiry-based learning) και την ομαδοσυνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές εργάζονται μαζί για να κατασκευάσουν γνώση και να λύσουν προβλήματα. Η κονστρουκτιβιστική θεωρία διεθνώς παραμένει κυρίαρχη στη σύγχρονη διδακτική, ιδιαίτερα στην Ευρώπη και την Αμερική (Phillips, 2014; Bruner, 1996). Στην Ελλάδα η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση έχει επίσης επηρεάσει την ελληνική εκπαιδευτική πρακτική, με έμφαση στη βιωματική μάθηση και τη συμμετοχική διδασκαλία. Πολλές ελληνικές έρευνες προτείνουν την ενσωμάτωση της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης ως μέσο για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της κατανόησης των μαθητών (Κουτσόπουλος & Τριανταφυλλίδης, 2021).

3. Συμπεριφοριστική Διδακτική:

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση, που βασίζεται στις αρχές του Skinner, επικεντρώνεται στην ενίσχυση της συμπεριφοράς μέσω της χρήσης ενισχυτών και της συστηματικής ενίσχυσης. Ο skinner υποστήριζε ότι η μάθηση είναι μια αλλαγή στη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της εμπειρίας, με τον δάσκαλο να παίζει τον ρόλο του ελέγχου και της ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας Στη Διδακτική, αυτό ενισχύεται από τη χρήση ανατροφοδότησης και επιβράβευσης για την προώθηση της μάθησης (Skinner, 1953). Η Συμπεριφοριστική Διδακτική έχει μια ισχυρή παράδοση στις ΗΠΑ, ιδιαίτερα κατά τον 20ό αιώνα. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται σε αυτή την προσέγγιση περιλαμβάνουν τη χρήση συστημάτων ανταμοιβής και ποινών, όπως τα χρυσά αστέρια για την καλή συμπεριφορά και τις δοκιμασίες με χρονικά όρια (timed tests). Παρά την εξέλιξη άλλων θεωριών, οι συμπεριφοριστικές πρακτικές συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται σε ορισμένα σχολικά συστήματα, ιδιαίτερα σε καταστάσεις όπου η πειθαρχία και η διαχείριση της τάξης είναι προτεραιότητες (Slavin, 2018). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Συμπεριφοριστική Διδακτική χρησιμοποιείται κυρίως στην ειδική εκπαίδευση και σε προγράμματα εκπαίδευσης που απαιτούν σαφείς και άμεσες οδηγίες για τη διαχείριση συμπεριφοράς. Τα προγράμματα αυτά συχνά περιλαμβάνουν τη χρήση ενισχυτών για την προώθηση επιθυμητών συμπεριφορών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ειδικές ανάγκες (Cooper, 2020). Στην Ελλάδα, η Συμπεριφοριστική Διδακτική δεν είναι η κυρίαρχη εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένα πλαίσια, κυρίως στην ειδική εκπαίδευση και σε προγράμματα που επικεντρώνονται στη διαχείριση της συμπεριφοράς και την επίτευξη σαφών εκπαιδευτικών στόχων. Στην ειδική αγωγή, η Συμπεριφοριστική Διδακτική χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και την προώθηση επιθυμητών συμπεριφορών σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τεχνικές όπως η θετική ενίσχυση, η χρήση ανατροφοδότησης και οι

προσαρμοσμένες διδασκαλίες είναι ευρέως διαδεδομένες για την υποστήριξη αυτών των μαθητών (Τριλιανός & Μπάμπαλη, 2017). Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται επίσης στη διαχείριση της συμπεριφοράς σε σχολικά περιβάλλοντα, όπου απαιτείται πειθαρχία και σαφείς κανόνες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν μεθόδους συμπεριφοριστικής ενίσχυσης για να ενισχύσουν την τήρηση των κανόνων και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Κουτσούκος & Χασάνδρα, 2019). Παρά την περιορισμένη χρήση της, η Συμπεριφοριστική Διδακτική συνήθως ενσωματώνεται με άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη δημιουργία πιο ευέλικτων και προσαρμοσμένων διδακτικών πρακτικών. Οι έρευνες δείχνουν ότι, ενώ η συμπεριφοριστική ενίσχυση μπορεί να είναι αποτελεσματική για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα τείνουν να προτιμούν πιο ολιστικές προσεγγίσεις που συνδυάζουν τη γνωστική και την κονστρουκτιβιστική θεωρία (Παπαδάκης, 2018).

4. Διδακτική μέσω Διερεύνησης:

Η διδακτική μέσω διερεύνησης ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύσσουν τις δικές τους ερωτήσεις, να διεξάγουν έρευνες και να αναπτύσσουν τη δική τους κατανόηση των εννοιών. Αυτή η προσέγγιση έχει υιοθετηθεί ευρέως στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (Zion & Mendelovici, 2012). Επίσης είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Φινλανδία, όπου προωθείται η κριτική σκέψη και η καινοτομία (Bell, Smetana, & Binns, 2005; Minner, Levy, & Century, 2010). Η διδακτική μέσω διερεύνησης έχει υιοθετηθεί και στην Ελλάδα, κυρίως στις φυσικές επιστήμες, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω πειραμάτων και ερευνητικών δραστηριοτήτων (Αλεξίου, 2022).

5. Ανθρωπιστική Διδακτική (Humanistic Education)

Η ανθρωπιστική προσέγγιση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του ατόμου ως ολότητα, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση πρέπει να προάγει την προσωπική ανάπτυξη και την αυτοπραγμάτωση. Ο C. Rogers και ο A. Maslow ήταν πρωτοπόροι σε αυτή την προσέγγιση, τονίζοντας τη σημασία της αυτονομίας, της ενσυναίσθησης και της υποστήριξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανθρωπιστική προσέγγιση τονίζει τη σημασία της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού και μη καταπιεστικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Η ανθρωπιστική εκπαίδευση, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της αυτονομίας του μαθητή, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στις Σκανδιναβικές χώρες και στις ΗΠΑ. Στην Ελλάδα, η ανθρωπιστική προσέγγιση έχει εφαρμοστεί κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και την έκφραση των μαθητών σε ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την ψυχολογική τους ανάπτυξη (Βασιλείου & Μαυροειδής, 2021)

6. Κοινωνικοπολιτισμική Διδακτική (Sociocultural Education Theory)

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky εστιάζει στη σημασία του κοινωνικού πλαισίου και της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης για τη μάθηση. Υποστηρίζει ότι η γνώση είναι ένα προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της κοινωνικής τους ομάδας. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση έχει επηρεάσει την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών που ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Οι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Ασίας, για παράδειγμα, έχουν ενσωματώσει αυτή την προσέγγιση στις διδακτικές τους πρακτικές, υποστηρίζοντας τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Rogoff, 2003; Kozulin, 2018). Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση έχει βρει εφαρμογή στην ελληνική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ως μέσο για την κατανόηση και την οικοδόμηση της γνώσης (Τσολακίδης, 2019).

Στη σύγχρονη Διδακτική, πολλές φορές γίνεται συνδυασμός των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων, ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις ανάγκες των μαθητών. Η πολυπλοκότητα της μαθησιακής διαδικασίας απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που να ενσωματώνει τις διαφορετικές οπτικές για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η Διδακτική, σε όλες τις μορφές της, αποτελεί ένα κρίσιμο πεδίο έρευνας και εφαρμογής, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.. Οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ρεύματα σκέψης που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα της Διδακτικής παρέχουν ένα πολύτιμο πλαίσιο για την κατανόηση και την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Η κατανόηση αυτών των θεωριών βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών και να δημιουργούν ένα πιο αποτελεσματικό και εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον. Η σύγκριση των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων αποκαλύπτει ότι, ενώ υπάρχουν κοινά στοιχεία στη διδακτική παγκοσμίως, οι πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές μεταξύ των χωρών επηρεάζουν την εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων. Στην Ελλάδα, η υιοθέτηση θεωρητικών προσεγγίσεων όπως η κονστρουκτιβιστική και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία είναι έντονη, καθώς ταιριάζουν με την παράδοση της συνεργατικής μάθησης και της ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις αυτές συχνά προσαρμόζονται ώστε να ταιριάζουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια μεγαλύτερη έμφαση στη θεωρητική γνώση και την ακαδημαϊκή επίδοση.

Σύγχρονες Τάσεις στη Διδακτική της Φυσικής

1. <u>Ενσωμάτωση Τεχνολογίας</u>

Παγκοσμίως: Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της φυσικής έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές

κατανοούν και εφαρμόζουν τις επιστημονικές έννοιες. Οι προσομοιώσεις, τα ψηφιακά πειράματα, και οι εικονικές πραγματικότητες επιτρέπουν στους μαθητές να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ήταν αδύνατες ή πολύ δύσκολες με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Hegedus & Roschelle, 2013; Jimoyiannis, 2010).

Στην Ελλάδα: Στην ελληνική εκπαίδευση, υπάρχει αυξανόμενη έμφαση στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών, όπως οι διαδραστικοί πίνακες και τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Παρόλο που η ενσωμάτωση των ΤΠΕ έχει κάνει σημαντική πρόοδο, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις σχετικά με την πρόσβαση και την επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Παπασταύρου, 2021).

2. Διδακτική Μέσω Διερεύνησης (Inquiry-Based Learning)

Παγκοσμίως: Η διδακτική μέσω διερεύνησης είναι μια από τις κυριότερες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της φυσικής σήμερα. Προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσω της θέσης ερωτημάτων, της διεξαγωγής πειραμάτων και της ανάπτυξης υποθέσεων. Αυτή η μέθοδος θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική για την καλλιέργεια της επιστημονικής σκέψης και της κριτικής ικανότητας (Minner, Levy, & Century, 2010).

Στην Ελλάδα: Η εφαρμογή της διδακτικής μέσω διερεύνησης στην ελληνική εκπαίδευση έχει αρχίσει να υιοθετείται ευρύτερα, ειδικά μέσω των νέων αναλυτικών προγραμμάτων που ενσωματώνουν δραστηριότητες διερεύνησης και πειραματισμού. Παρά την πρόοδο, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικά με την προσαρμογή της προσέγγισης αυτής στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και στα περιορισμένα μέσα (Καλαϊτζίδης, 2020).

3. Διαθεματική Προσέγγιση

Παγκοσμίως η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της φυσικής περιλαμβάνει τη σύνδεση της επιστήμης με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά, η τεχνολογία και η μηχανική (STEM). Αυτή η προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των επιστημονικών πεδίων και να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με την επίλυση σύνθετων προβλημάτων (Beers, 2011).

Στην Ελλάδα η διαθεματική προσέγγιση έχει αρχίσει να ενσωματώνεται στα αναλυτικά προγράμματα της ελληνικής εκπαίδευσης, ειδικά μέσω της προώθησης των προγραμμάτων STEM και STEAM. Παρ' όλα αυτά, η εφαρμογή της απαιτεί περισσότερη υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και αναθεώρηση των εκπαιδευτικών υλικών και πόρων (Μιχαλοπούλου, 2019).

4. Εξατομικευμένη Μάθηση

Παγκοσμίως: Η εξατομικευμένη μάθηση αναδεικνύεται ως μια βασική τάση στη σύγχρονη διδασκαλία, επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν με τον δικό τους

ρυθμό και σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες. Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και προσαρμοσμένων διδακτικών εργαλείων καθιστά δυνατή την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης και υποστήριξης (Rose & Meyer, 2002).

Στην Ελλάδα: Στην ελληνική εκπαίδευση, η έννοια της εξατομικευμένης μάθησης αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω των περιορισμένων πόρων και της παραδοσιακής προσέγγισης στη διδασκαλία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη προσαρμογής των διδασκαλιών τους για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Παπαδημητρίου, 2021).

Ιστορική Ανάπτυξη και Εξέλιξη της Διδακτικής της Φυσικής στην Ελλάδα

Η διδακτική της φυσικής στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, έχει περάσει από διάφορες φάσεις ανάπτυξης και εξέλιξης, ακολουθώντας τις γενικότερες εκπαιδευτικές και επιστημονικές τάσεις. Η διδασκαλία της φυσικής ως επιστημονικού αντικειμένου ξεκίνησε να αναπτύσσεται περισσότερο κατά τον 19ο αιώνα, με την ίδρυση των πρώτων σχολείων και πανεπιστημίων στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος.

1. *Πρώιμη Περίοδος (19ος Αιώνας):*

Κατά τον 19ο αιώνα, η φυσική διδασκόταν κυρίως ως μέρος των μαθημάτων των φυσικών επιστημών. Η διδασκαλία βασιζόταν σε θεωρητικά μαθήματα και περιορισμένη εργαστηριακή πρακτική, καθώς οι υλικοτεχνικές υποδομές ήταν ανεπαρκείς. Ο Εμμανουήλ Μπενάκης, καθηγητής φυσικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ήταν από τους πρώτους που εισήγαγε την εργαστηριακή διδασκαλία της φυσικής στην Ελλάδα (Φαρμάκης, 2016).

2. *Μεταπολεμική Περίοδος (1945-1970):*

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η διδακτική της φυσικής στην Ελλάδα επηρεάστηκε από τις διεθνείς τάσεις που προέκυψαν από την ανάγκη για τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1960 εισήγαγαν νέα προγράμματα σπουδών με περισσότερη έμφαση στην επιστημονική μέθοδο και τα πειράματα. Στη δεκαετία του 1970, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του Γεώργιου Ράλλη συνέβαλαν στην ενίσχυση της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών, καθιστώντας την φυσική κεντρικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

3. *Σύγχρονη Εποχή (1980 και μετά):*

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, η διδακτική της φυσικής επηρεάστηκε από την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και τη διάδοση των προσεγγίσεων STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Η έμφαση στην κριτική σκέψη και την κατανόηση των επιστημονικών εννοιών μέσα από τη διερευνητική μάθηση άρχισε να γίνεται πιο έντονη (Καραγιαννόπουλος, 2019).Τα τελευταία χρόνια, η διδακτική της φυσικής στην Ελλάδα προσπαθεί να προσαρμοστεί στις σύγχρονες

ανάγκες της κοινωνίας, ενσωματώνοντας ψηφιακά εργαλεία και αναθεωρημένα προγράμματα σπουδών.

Εκπαιδευτικό Σύστημα και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει ενσωματώσει την φυσική ως βασικό μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Το μάθημα της φυσικής είναι υποχρεωτικό από το γυμνάσιο μέχρι και το λύκειο, με ιδιαίτερη έμφαση στις θεωρητικές έννοιες και την εργαστηριακή πρακτική.

1. Αναλυτικά Προγράμματα:

Το αναλυτικό πρόγραμμα της φυσικής έχει αναθεωρηθεί αρκετές φορές τα τελευταία χρόνια, με στόχο την ενσωμάτωση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η διερευνητική μάθηση και η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυροειδής & Πάστρα, 2020).

2. Προκλήσεις στην Εφαρμογή των Προγραμμάτων:

Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού, η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων αντιμετωπίζει προκλήσεις όπως η έλλειψη επαρκών πόρων, η περιορισμένη πρόσβαση σε σύγχρονα εργαστήρια και η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτά τα ζητήματα επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας και την εμπλοκή των μαθητών (Παπασταύρου, 2021).

Προκλήσεις και Προοπτικές της Διδακτικής της Φυσικής στον Ελλαδικό Χώρο

1. Προκλήσεις:

Ελλιπής Υποστήριξη και Πόροι: Η έλλειψη υποδομών και εργαστηρίων, ειδικά σε σχολεία της περιφέρειας, αποτελεί μια από τις βασικές προκλήσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία της φυσικής (Τριλιανός & Μπάμπαλη, 2017).

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Παρόλο που υπάρχουν προσπάθειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αυτές συχνά δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης διδακτικής πρακτικής. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η ενημέρωση για τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις είναι αναγκαία (Μαυροειδής & Καραδήμας, 2018).

Αντίσταση στην Αλλαγή: Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας εξακολουθούν να κυριαρχούν, με αποτέλεσμα την αντίσταση σε νέες, πιο προοδευτικές προσεγγίσεις όπως η διερευνητική μάθηση και η χρήση των ΤΠΕ (Καλαϊτζίδης, 2020).

2. Προοπτικές:

Ψηφιακή Ενσωμάτωση: Η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία της φυσικής προσφέρει μεγάλες προοπτικές για την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ψηφιακές πλατφόρμες και εργαλεία μπορούν να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή εμπειρία και να κάνουν τη φυσική πιο προσιτή και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές (Παπασταύρου, 2021).

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις: Η ενίσχυση των προγραμμάτων STEM και STEAM μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με την καινοτομία και την επίλυση προβλημάτων. Η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη συνάφεια της φυσικής με άλλα επιστημονικά και τεχνολογικά πεδία (Αλεξίου, 2022).

Βέλτιστες Πρακτικές από το Εξωτερικό

- *Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη:*

Σε χώρες όπως η Φινλανδία και ο Καναδάς, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό στοιχείο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης, που εστιάζουν σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και την ενσωμάτωση τεχνολογίας, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις και να βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας (Schleicher, 2018).

- *Αναβάθμιση των Υποδομών:*

Στις ΗΠΑ και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η επένδυση σε εργαστηριακές υποδομές και η ενσωμάτωση τεχνολογίας έχουν καταστήσει δυνατή τη βελτίωση της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. Τα σχολεία διαθέτουν καλά εξοπλισμένα εργαστήρια και πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία, επιτρέποντας τη βιωματική και διερευνητική μάθηση (Minner, Levy, & Century, 2010).

- *Διαθεματική Εκπαίδευση:*

Στη Φινλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία είναι βασικό στοιχείο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτή η προσέγγιση ενσωματώνει διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς, όπως η φυσική και τα μαθηματικά, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν μια σφαιρική κατανόηση των επιστημονικών εννοιών (Beers, 2011).

Προτάσεις για Βελτίωση της Διδακτικής της Φυσικής στην Ελλάδα

1. *Ενίσχυση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών*:

Η δημιουργία προγραμμάτων συνεχούς επιμόρφωσης, τα οποία θα εστιάζουν στις νέες διδακτικές μεθόδους και στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας, είναι κρίσιμη. Η

συνεργασία με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα για την ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσε να βοηθήσει στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας (Darling-Hammond et al., 2017).

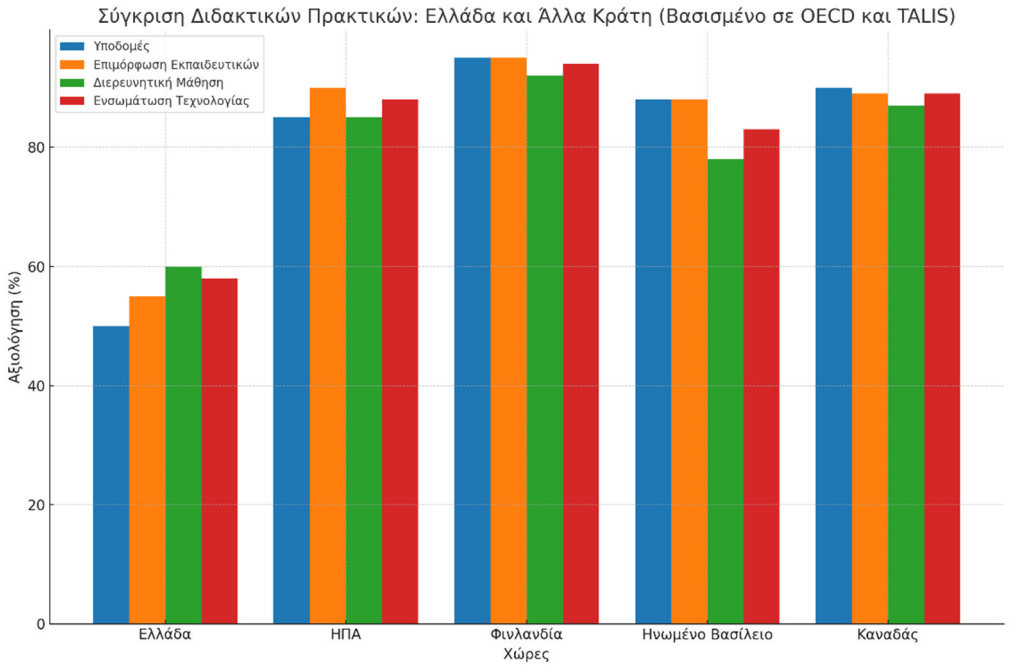
2. *Αναβάθμιση των Υποδομών:*

Επενδύσεις σε εργαστηριακό εξοπλισμό και εκπαιδευτικά εργαλεία είναι απαραίτητες για την υποστήριξη της βιωματικής μάθησης. Η ανάπτυξη συνεργασιών με ιδιωτικούς φορείς και οργανισμούς για τη χρηματοδότηση αυτών των υποδομών μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των περιορισμένων δημόσιων πόρων (OECD, 2019).

3. *Προώθηση της Διερευνητικής και Διαθεματικής Μάθησης:*

Η ενίσχυση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να περιλαμβάνουν περισσότερες δραστηριότητες διερεύνησης και διαθεματικές προσεγγίσεις μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία και να προετοιμάσει τους μαθητές για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηριχθούν για να ενσωματώσουν αυτές τις προσεγγίσεις στην καθημερινή διδασκαλία (Minner, Levy, & Century, 2010).

Αναλύοντας τα στοιχεία των ερευνών από την έκθεση του OECD "Education at a Glance 2023" και των σχετικών ερευνών TALIS και PISA έχουμε δεδομένα που εμφανίζονται στον Πίνακα 1:



Πίνακας 1

Συμπεράσματα

Η σύγκριση των διεθνών πρακτικών με την ελληνική πραγματικότητα αναδεικνύει τόσο τις δυνατότητες όσο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η διδακτική της φυσικής στην Ελλάδα. Μέσω της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της αναβάθμισης των υποδομών, και της προώθησης της διερευνητικής και διαθεματικής μάθησης, η Ελλάδα μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών και να εξοπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες για το μέλλον. Προς το παρών βέβαια η χώρα μας εμφανίζεται αρκετά πιο πίσω σε σχέση με τις άλλες χώρες, ενώ η Φινλανδία και οι ΗΠΑ είναι πιο προοδευτικές σε όλους τους τομείς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. Macmillan.

Alexiou, E. (2022). Diepistimoniki prosengisi sti didaskalia tis fysikis. Thessaloniki: Ekdoseis Zygos.

Beers, S. Z. (2011). *21st Century Skills: Preparing Students for Their Future*. In J. A.

Bellanca & R. S. Brandt (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Solution Tree Press.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. National Academy Press.

Cohen, L. (1999). *Philosophical Perspectives in Education*. Oregon State University.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied Behavior Analysis*

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

Farmakis, K. (2016). Istoriki anadromi tis didaktikis tis fysikis stin Ellada: Apo ton 19o aiona eos tis meres mas. Thessaloniki: Ekdoseis Kyriakidi.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

Green, A. (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Macmillan.

Gutek, G. L. (1988). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Prentice Hall.

Hegedus, S. J., & Roschelle, J. (2013). *The SimCalc Vision and Contributions: Democratizing Access to Important Mathematics*. Springer.

Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. IPN.

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society: Learning to be Me*. Routledge.

Jimoyiannis, A. (2010). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development. *Computers & Education, 55*(3), 1259-1269.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2014). *Models of Teaching* (9th ed.). Pearson.

Kalaitzidis, A. (2020). Efarmogi tis dierevnitikis mathisis sti fysiki: Theoria kai praktikes efarmoges. Thessaloniki: Ekdoseis Zygos.

Kalaitzidis, A. (2020). Prokliseis kai prooptikes sti didaktiki tis fysikis. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Karagiannopoulos, G. (2019). Synchrones taseis sti didaktiki ton fysikon epistimon: Theoria kai efarmoges. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*

Koutsoukos, A., & Chasandra, E. (2019). Diacheirisi tis taxis kai didaktiki prosengisi: Theoria kai praktikes efarmoges. Thessaloniki: Ekdoseis Kyriakidi.

Mavroeidis, A., & Karadimas, Ch. (2018). Epimorfosi ekpaideftikon sti didaskalia tis fysikis: Nees prosengiseis kai praktikes. Patra: Panepistimiakes Ekdoseis Patron.

Mavroeidis, A., & Pastra, M. (2020). Psifiakes technologies kai fysikes epistimes: Mia synchroni prosengisi sti didaskalia. Athina: Ekdoseis Savvalas. System. OECD Publishing.

Michalopoulou, P. (2019). Diathematiki didaskalia kai i epidrasi tis sti didaskalia ton fysikon epistimon stin Ellada. Athina: Ekdoseis Papazisis.

Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis year 1984 to 2002.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College*

OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Papadakis, G. (2018). Synchrones taseis sti didaktiki kai tin ekpaidefsi: Prokliseis kai prooptikes. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Papadimitriou, G. (2021). Prosarmosmenes mathisiakes stratigikes sti didaskalia ton fysikon epistimon. Athina: Ekdoseis Savvalas.

Papastavrou, E. (2021). Technologiki ensomatosi sti didaskalia tis fysikis stin elliniki ekpaidefsi: Prokliseis kai efkairies. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School*

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2019). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children, 31*(3), 351-380.

Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12th ed.).

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Trilianos, K., & Bampali, Ch. (2017). Eidiki agogi kai symperiforiki paremvasi: Mia kritiki prosengisi. Athina: Ekdoseis Savvalas.

Vlachodimou, E. (2020). Epangelmatiki ekpaidefsi kai didaktiki praktiki: Theories kai efarmoges stin Ellada. Athina: Ekdoseis Grigori.

Η Διδασκαλία της έννοιας της ενέργειας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σύγκριση μεταξύ Ελλάδας και Εξωτερικού

Βασιλείου Δημήτριος, Υποψήφιος διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η διδασκαλία της έννοιας της ενέργειας αποτελεί μια από τις βασικές προκλήσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ενέργεια είναι θεμελιώδης έννοια τόσο για τη φυσική όσο και για άλλους κλάδους, όπως η χημεία, η βιολογία και οι τεχνολογικές επιστήμες. Παρά την κεντρική της θέση στο σχολικό πρόγραμμα, οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν πλήρως την έννοια της ενέργειας και τις διάφορες μορφές της. Αυτό το φαινόμενο δεν περιορίζεται στην Ελλάδα, αλλά παρατηρείται παγκοσμίως.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσική, Διερευνητική Μάθηση, Σύγκριση Εκπαιδευτικών Συστημάτων.

Teaching the Concept of Energy in Secondary Education: a comparison between Greece and abroad

Vasiliou Dimitrios PhD candidate at the University of Thessaly

Abstract

Teaching the concept of energy is one of the main challenges in secondary education. Energy is a fundamental concept both in physics and in other disciplines such as chemistry, biology and technology. Despite its central place in the school curriculum, students often find it difficult to fully understand the concept of energy and its various forms. This phenomenon is not limited to Greece, but is observed worldwide.

Key-Words: Physics, Inquiry Learning, Comparison of Educational Systems.

Εισαγωγή

Η ενέργεια είναι μια έννοια που διαπερνά όλες τις επιστημονικές πτυχές της καθημερινότητας και αποτελεί κεντρικό πυλώνα της επιστημονικής εκπαίδευσης. Η κατανόηση της ενέργειας βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο φυσικός κόσμος, καθώς και τις τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, η έννοια της ενέργειας σχετίζεται άμεσα με ζητήματα βιωσιμότητας και περιβαλλοντικής συνείδησης, που είναι ιδιαίτερα σημαντικά στη σύγχρονη εποχή. Παρόλα αυτά, η διδασκαλία της ενέργειας παρουσιάζει πολλές προκλήσεις. Η αφηρημένη φύση της έννοιας, η πολυπλοκότητα των μορφών ενέργειας και οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους η ενέργεια μετατρέπεται και μεταφέρεται, κάνουν τη διδασκαλία της απαιτητική. Επομένως, η ανάλυση του πώς διαφορετικά

εκπαιδευτικά συστήματα προσεγγίζουν τη διδασκαλία της ενέργειας είναι κρίσιμη για την κατανόηση των βέλτιστων πρακτικών.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να συγκρίνει τις μεθόδους διδασκαλίας της έννοιας της ενέργειας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες όπως αυτή αναφέρεται στα προγράμματα διδασκαλίας της κάθε χώρας. Ειδικότερα, η εργασία θα εξετάσει πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία της ενέργειας, ποια είναι τα κύρια εργαλεία και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, και ποιοι είναι οι στόχοι που τίθενται για την κατανόηση της έννοιας από τους μαθητές. Η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί περιλαμβάνει τη συγκέντρωση δεδομένων από επίσημες εκπαιδευτικές πηγές, όπως το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας, και διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO. Θα αναλυθούν επίσης σύγχρονες έρευνες που εξετάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές στη διδασκαλία της ενέργειας. Τα δεδομένα αυτά θα συγκριθούν και θα αναλυθούν ποιοτικά για να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τις διαφορές και τις ομοιότητες στη διδασκαλία της ενέργειας στις διάφορες χώρες.

Ορισμός και Κατανόηση της Έννοιας της Ενέργειας

Η ενέργεια είναι μια από τις πιο θεμελιώδεις έννοιες στη φυσική και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους. Αν και ο όρος «ενέργεια» χρησιμοποιείται καθημερινά και σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις, η επιστημονική του σημασία είναι πιο εξειδικευμένη και συχνά δύσκολη για τους μαθητές να κατανοήσουν πλήρως. Στην την επιστήμη, η ενέργεια ορίζεται ως η ικανότητα ενός συστήματος να εκτελεί έργο. Η ενέργεια υπάρχει σε διάφορες μορφές, όπως η κινητική ενέργεια, η δυναμική ενέργεια, η θερμική ενέργεια, η ηλεκτρική ενέργεια, η χημική ενέργεια, και η πυρηνική ενέργεια. Κάθε μία από αυτές τις μορφές μπορεί να μετατραπεί σε άλλες, αλλά η συνολική ενέργεια σε ένα κλειστό σύστημα παραμένει πάντα σταθερή, σύμφωνα με τον νόμο διατήρησης της ενέργειας. Η θεμελιώδης αρχή που διέπει την έννοια της ενέργειας είναι ο νόμος της διατήρησης της ενέργειας. Σύμφωνα με αυτόν, η ενέργεια δεν μπορεί να δημιουργηθεί ούτε να καταστραφεί, αλλά μόνο να μετατραπεί από τη μία μορφή στην άλλη. Αυτή η αρχή είναι κρίσιμη για την κατανόηση πολλών φυσικών φαινομένων και αποτελεί τη βάση για πολλές εφαρμογές στην τεχνολογία και την επιστήμη. Η ενέργεια μπορεί να μεταφερθεί μεταξύ συστημάτων μέσω θερμότητας ή έργου. Η κατανόηση αυτών των μεταφορών είναι σημαντική για την ερμηνεία φαινομένων όπως η θερμοδυναμική, η ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία και οι χημικές αντιδράσεις (Atkins,2010)

Η κατανόηση της έννοιας της ενέργειας είναι μια πρόκληση για πολλούς μαθητές, καθώς η ενέργεια δεν είναι πάντα ορατή ή αντιληπτή άμεσα. Η αφηρημένη φύση της έννοιας, σε συνδυασμό με τις πολυάριθμες μορφές της, απαιτεί από τους μαθητές να αναπτύξουν ισχυρές νοητικές αναπαραστάσεις και να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών μορφών ενέργειας και των εφαρμογών τους στην καθημερινή ζωή. Η παιδαγωγική έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές συχνά αναπτύσσουν εσφαλμένες

αντιλήψεις σχετικά με την ενέργεια, όπως η αντίληψη ότι η ενέργεια χάνεται ή καταστρέφεται, ή ότι η ενέργεια είναι μια "ουσία" που μετακινείται από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Αυτές οι αντιλήψεις μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την κατανόηση πιο σύνθετων επιστημονικών εννοιών και πρέπει να αντιμετωπιστούν προσεκτικά στη διδασκαλία (Duit,1987).

Η ενέργεια είναι μια από τις πιο κεντρικές έννοιες που συνδέουν διάφορους επιστημονικούς τομείς. Στην φυσική, αποτελεί τη βάση για την κατανόηση των μηχανικών, θερμοδυναμικών, ηλεκτρομαγνητικών και πυρηνικών φαινομένων. Στην χημεία, η κατανόηση της ενέργειας είναι κρίσιμη για την ανάλυση χημικών αντιδράσεων και της θερμοδυναμικής ισορροπίας. Στη βιολογία, η ενέργεια είναι απαραίτητη για την κατανόηση των μεταβολικών διαδικασιών και της οικολογίας. Επομένως, η διδασκαλία της ενέργειας επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν μια ολιστική κατανόηση του κόσμου γύρω τους, συνδέοντας τις γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία. Επιπλέον, η ενέργεια ως έννοια προσφέρει ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να αναλύουν και να προβλέπουν τις επιπτώσεις της μεταφοράς και της μετατροπής της ενέργειας σε διάφορα συστήματα (Trumper, 1990). Η ενέργεια όμως δεν είναι μόνο μια ακαδημαϊκή έννοια αλλά και μια κοινωνικά και πολιτισμικά σημαντική ιδέα. Στη σύγχρονη εποχή, η ενέργεια είναι ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την ευημερία των κοινωνιών. Οι μαθητές που κατανοούν την έννοια της ενέργειας είναι σε καλύτερη θέση να συμμετέχουν ενεργά και κριτικά στη συζήτηση για την ενεργειακή πολιτική, την περιβαλλοντική διαχείριση και τις προκλήσεις της βιώσιμης ανάπτυξης. Επιπλέον, οι μαθητές που εκπαιδεύονται στη σωστή κατανόηση της ενέργειας είναι πιθανότερο να αναπτύξουν συνείδηση και υπευθυνότητα ως πολίτες, κατανοώντας τις επιπτώσεις της κατανάλωσης ενέργειας και την ανάγκη για εξοικονόμηση και αποτελεσματική χρήση των ενεργειακών πόρων (Solomon, 1983). Επίσης η διδασκαλία της ενέργειας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η κατανόηση της έννοιας της ενέργειας είναι κρίσιμη για την επίγνωση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων της ενεργειακής παραγωγής και κατανάλωσης. Οι μαθητές μαθαίνουν για τις ανανεώσιμες και μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις της χρήσης ορυκτών καυσίμων και την ανάγκη για μετάβαση σε βιώσιμες ενεργειακές λύσεις. Επομένως η κατανόηση της ενέργειας συμβάλλει στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθησίας και της υπευθυνότητας των μαθητών, καθώς κατανοούν τις συνέπειες των ενεργειών τους και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δράσεις που προάγουν τη βιωσιμότητα και την προστασία του περιβάλλοντος (Kattmann, 2001). Η ενέργεια ως έννοια προσφέρει επίσης ένα σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων λύσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης. Μέσα από τη διδασκαλία της ενέργειας, οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν νόμους φυσικής και μαθηματικά μοντέλα για να προβλέπουν τις συνέπειες συγκεκριμένων δράσεων ή φαινομένων, όπως η μετατροπή της ενέργειας ή η διάδοση της θερμότητας κτλ. Αυτή η διαδικασία απαιτεί από τους μαθητές να σκέφτονται αναλυτικά, να εφαρμόζουν έννοιες σε νέα πλαίσια και να συνθέτουν πληροφορίες για να επιλύσουν προβλήματα. Τέτοιες δεξιότητες είναι απαραίτητες όχι μόνο για τις

επιστημονικές σπουδές αλλά και για την καθημερινή ζωή και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Driver et al, 1994). Τέλος η ενέργεια βρίσκεται στον πυρήνα πολλών τεχνολογικών εφαρμογών, από τις συσκευές που χρησιμοποιούμε καθημερινά μέχρι τις μεγάλες βιομηχανικές διαδικασίες. Μέσα από τη διδασκαλία της ενέργειας, οι μαθητές εξοικειώνονται με τις βασικές αρχές που διέπουν την τεχνολογία και τη βιομηχανία. Αυτό δεν τους δίνει μόνο τις απαραίτητες γνώσεις για να κατανοήσουν τις τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά και τους προετοιμάζει για επαγγελματική σταδιοδρομία σε τομείς που σχετίζονται με την ενέργεια, την τεχνολογία και τη μηχανική. Η σύνδεση της διδασκαλίας της ενέργειας με τεχνολογικές εφαρμογές βοηθά επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της καινοτομίας και της ανάπτυξης νέων τεχνολογιών για την επίλυση παγκόσμιων προβλημάτων, όπως η ενεργειακή κρίση και η κλιματική αλλαγή (De Vos, 1985).

Διδασκαλία της Έννοιας της Ενέργειας στην Ελλάδα

Το πρόγραμμα σπουδών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως διαμορφώνεται από το Υπουργείο Παιδείας, περιλαμβάνει την έννοια της ενέργειας σε αρκετές τάξεις, με αυξανόμενη πολυπλοκότητα και βάθος καθώς οι μαθητές προχωρούν από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Στο ελληνικό Γυμνάσιο, η έννοια της ενέργειας εισάγεται στην $1^{η}$ τάξη, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής. Στην 1η Γυμνασίου, οι μαθητές γνωρίζουν τις βασικές μορφές ενέργειας (όπως η κινητική, η δυναμική, η θερμική και η ηλεκτρική ενέργεια) και τις αντίστοιχες μετατροπές μεταξύ αυτών. Η διδασκαλία εστιάζει στην κατανόηση απλών φαινομένων και στην εισαγωγή βασικών εννοιών, όπως ο νόμος διατήρησης της ενέργειας και η μετατροπή της ενέργειας από τη μια μορφή στην άλλη. Εδώ γίνεται και η πρώτη ανίχνευση των εναλλακτικών ιδεών και απόψεων που έχουν οι μαθητές από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το κοινωνικό τους περίγυρο. Η ύλη ανοίγεται διερευνητικά με σκοπό να συνδέσει ο μαθητής καθημερινά φαινόμενα που συναντά στη ζωή του με τη φυσική γενικότερα αλλά και την έννοια της ενέργειας ειδικά. Στην $2^{α}$ Γυμνασίου, το πρόγραμμα σπουδών επεκτείνει την κατανόηση των μαθητών για την ενέργεια, εισάγοντας πιο σύνθετες έννοιες όπως η μηχανική ενέργεια (ως το άθροισμα της κινητικής και της δυναμικής ενέργειας) ,ισχύς, η θερμότητα και η διατήρηση της ενέργειας.. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναλύουν ενεργειακές μετατροπές σε πιο σύνθετα συστήματα και να συνδέουν την ενέργεια με το έργο. Τέλος στην $3^{η}$ τάξη γίνεται ανάλυση της ηλεκτρικής ενέργειας, η οποία είχε εισαχθεί μόνο θεωρητικά στην $1^{η}$ τάξη του γυμνασίου (Υπουργείο Παιδείας,2021). Στο Λύκειο, η έννοια της ενέργειας διδάσκεται σε μεγαλύτερο βάθος, ειδικά στη Γ' Λυκείου, όπου οι μαθητές προετοιμάζονται για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Η διδασκαλία της ενέργειας γίνεται στο πλαίσιο μαθημάτων όπως η Φυσική, η Βιολογία και η Χημεία. Στη Φυσική, οι μαθητές ασχολούνται με πιο προηγμένες έννοιες, όπως οι ενεργειακές διαβαθμίσεις, η ηλεκτρική ενέργεια και η ενέργεια των ταλαντώσεων. Επίσης, αναλύονται οι ενεργειακές αρχές που διέπουν πιο σύνθετα φυσικά συστήματα, όπως οι θερμικές μηχανές και οι ηλεκτρικές κυκλώσεις. Στη Χημεία, οι μαθητές μαθαίνουν για τις χημικές αντιδράσεις και τη σχέση τους με την ενέργεια, όπως η εξώθερμη και

ενδόθερμη αντίδραση. Εδώ, η έμφαση δίνεται στη θερμοχημεία και στους νόμους της θερμοδυναμικής που διέπουν τις χημικές αντιδράσεις. Στη Βιολογία γίνεται λόγος για την ενέργεια που χρειάζεται ένα οικοσύστημα για να επιβιώσει και αναπτύσσονται έννοιες όπως τροφική αλυσίδα, τροφικό πλέγμα και γίνεται αναφορά στη παραγωγή ενέργειας στα κύτταρα φυτικών και ζωικών οργανισμών. Το πρόγραμμα σπουδών στο Λύκειο έχει ως στόχο να προετοιμάσει τους μαθητές για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι έννοιες της ενέργειας θα αναλυθούν ακόμη περισσότερο. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία της ενέργειας προσανατολίζεται στη χρήση μαθηματικών εργαλείων για την επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση φυσικών φαινομένων (Καλογεράκης, 2018).

Η διδασκαλία της ενέργειας στο Λύκειο είναι πιο προχωρημένη και απαιτητική, καθώς οι μαθητές προετοιμάζονται για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις και τη μετάβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η έμφαση δίνεται σε μια πιο βαθιά και ποσοτική κατανόηση της ενέργειας, με τη χρήση μαθηματικών εργαλείων και εφαρμογών σε πιο σύνθετα φυσικά συστήματα. Στην Α' Λυκείου, η διδασκαλία της ενέργειας ενσωματώνεται στο μάθημα της Φυσικής με την επανάληψη και την εμβάθυνση στις έννοιες της κινητικής και δυναμικής ενέργειας, καθώς και στον νόμο της διατήρησης της μηχανικής ενέργειας. Οι μαθητές εξετάζουν σώματα που πέφτουν ελεύθερα ή που ολισθαίνουν με και χωρίς τριβή σε πλάγιες επιφάνειες (κεκλιμένα επίπεδα) και συστήματα με ελατήρια, για να κατανοήσουν καλύτερα πώς η μηχανική ενέργεια διατηρείται και πώς μπορεί να μετατραπεί μεταξύ των διαφόρων μορφών. Στη Β' Λυκείου, η διδασκαλία της ενέργειας εστιάζει περισσότερο στην ενέργεια σε ηλεκτρικά κυκλώματα και στην εισαγωγή της θερμοδυναμικής. Η θερμοδυναμική εισάγεται ως ένα σημαντικό κεφάλαιο, όπου οι μαθητές διδάσκονται τον πρώτο και δεύτερο νόμο της. Μαθαίνουν πώς η ενέργεια μετατρέπεται μεταξύ θερμότητας και έργου, εσωτερικής ενέργειας του συστήματος καθώς και τις συνέπειες αυτών των μετατροπών σε κλειστά συστήματα. Η κατανόηση των θερμοδυναμικών αρχών είναι κρίσιμη για την προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη τάξη, όπου οι έννοιες αυτές θα εφαρμοστούν σε πιο σύνθετα προβλήματα. Επίσης, εισάγονται νέες έννοιες, όπως η ισχύς και η αποδοτικότητα ενός συστήματος, που επιτρέπουν στους μαθητές να αξιολογήσουν τη χρήση της ενέργειας σε πρακτικές εφαρμογές. Στη Γ' Λυκείου, η διδασκαλία της ενέργειας γίνεται ακόμη πιο εξειδικευμένη, καθώς η Φυσική και η Χημεία εστιάζουν σε θέματα που είναι κρίσιμα για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Στη Φυσική, οι μαθητές ασχολούνται και με τις έννοιες της κβαντικής μηχανικής και της σχετικότητας, που απαιτούν μια βαθιά κατανόηση της ενέργειας σε ατομικό και υποατομικό επίπεδο. Επίσης, διδάσκονται για τη συνδυασμένη χρήση των νόμων της μηχανικής για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων που αφορούν την κίνηση. Τέλος διδάσκονται τη σχέση μεταξύ της ηλεκτρικής ενέργειας και της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας, και μαθαίνουν για την αποθήκευση και τη μεταφορά ενέργειας μέσω ηλεκτρικών και μαγνητικών πεδίων. Στη Χημεία, οι μαθητές μελετούν την ενέργεια σε χημικές αντιδράσεις, όπως η ενθαλπία, η ελεύθερη ενέργεια Gibbs, και οι αντιδράσεις οξειδοαναγωγής (Αντωνίου, 2017). Το πρόγραμμα σπουδών στη Γ' Λυκείου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν μαθηματικά

μοντέλα και να εφαρμόζουν θεωρίες σε πρακτικά προβλήματα, κάτι που είναι απαραίτητο για την επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις (Καλογεράκης,2018).

Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Μέθοδοι Διδασκαλίας

Μία από τις κύριες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της ενέργειας είναι η διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning). Αυτή η μέθοδος ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τις έννοιες μέσω πειραμάτων, αναζητήσεων και προβληματισμού. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, θέτοντας ερωτήσεις, πραγματοποιώντας πειράματα και αναλύοντας τα αποτελέσματά τους για να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση της έννοιας της ενέργειας. Για παράδειγμα, στην Α' Λυκείου, οι μαθητές μπορεί να διερευνήσουν την έννοια της κινητικής ενέργειας με το να μελετήσουν την κίνηση ενός σώματος σε κεκλιμένη επιφάνεια. Μέσα από αυτό το πείραμα, οι μαθητές μπορούν να καταλήξουν σταδιακά στη σχέση που συνδέει την ταχύτητα, τη μάζα και την κινητική ενέργεια, εφαρμόζοντας τις βασικές αρχές της φυσικής (Kokkotas, 2018). Μία άλλη κοινή πρακτική είναι η χρήση προσομοιώσεων και εικονικών πειραμάτων. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, πολλοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν εργαλεία πληροφορικής για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τις πιο αφηρημένες έννοιες της ενέργειας που είναι δύσκολο να παρουσιαστούν με απλά πειράματα στην τάξη. Οι προσομοιώσεις επιτρέπουν στους μαθητές να παρατηρήσουν τις επιπτώσεις της αλλαγής των παραμέτρων σε συστήματα, όπως η μεταβολή της θερμοκρασίας ή η ταχύτητα ενός σώματος, και να κατανοήσουν πώς αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν την ενέργεια. Για παράδειγμα, στη Β' Λυκείου, οι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν προσομοιώσεις για να μελετήσουν τις ενεργειακές μετατροπές σε θερμικές μηχανές, όπου μπορούν να παρακολουθήσουν πώς η θερμότητα μετατρέπεται σε μηχανικό έργο και να αναλύσουν την απόδοση του συστήματος(Zacharia,2011). Η διδασκαλία της ενέργειας στην Ελλάδα συνδέεται συχνά με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, προκειμένου να γίνουν οι έννοιες πιο προσιτές και σχετικές με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικά παραδείγματα, όπως η κατανάλωση ηλεκτρικής ενέργειας στο σπίτι, η λειτουργία κινητήρων εσωτερικής καύσης, ή ακόμα και η χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, για να δείξουν πώς οι θεωρητικές έννοιες της ενέργειας εφαρμόζονται στον πραγματικό κόσμο. Επιπλέον, υπάρχει η τάση να ενσωματώνονται διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ενέργειας. Για παράδειγμα, η συνεργασία μεταξύ μαθημάτων όπως η Φυσική, η Χημεία, και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιτρέπει στους μαθητές να βλέπουν την ενέργεια από πολλές οπτικές γωνίες και να κατανοούν την πολυδιάστατη φύση της. Στην Α' και Β' Λυκείου, αυτή η προσέγγιση μπορεί να περιλαμβάνει την ανάλυση της ενέργειας στα τρόφιμα (θερμοδυναμική προσέγγιση) ή τη μελέτη της απόδοσης διαφορετικών ενεργειακών συστημάτων, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εξετάσουν τις επιπτώσεις της ενεργειακής κατανάλωσης στο περιβάλλον και την κοινωνία (Yore,2006). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί μια ευρέως διαδεδομένη πρακτική στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη διδασκαλία της ενέργειας. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για να επιλύσουν προβλήματα, να εκτελέσουν πειράματα ή να αναλύσουν δεδομένα, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή ιδεών και την

ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας. Αυτή η μέθοδος όχι μόνο βοηθά στην κατανόηση της ύλης, αλλά και ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος. Επιπλέον, η χρήση «παιχνιδοποιημένων» δραστηριοτήτων (gamification) έχει αρχίσει να εισάγεται σταδιακά στη διδασκαλία της ενέργειας. Μέσω εκπαιδευτικών παιχνιδιών και διαδραστικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις έννοιες της ενέργειας με διασκεδαστικό τρόπο. Για παράδειγμα, παιχνίδια που απαιτούν από τους μαθητές να διαχειριστούν ενεργειακούς πόρους σε ένα εικονικό περιβάλλον μπορούν να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τη σημασία της ενεργειακής αποδοτικότητας και των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας (Hmelo-Silver,2006). Η βιωματική μάθηση και η χρήση εργασιών (projects) είναι επίσης δημοφιλείς μέθοδοι για τη διδασκαλία της ενέργειας. Οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους για την ενέργεια σε πραγματικά έργα, όπως η κατασκευή μοντέλων ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, η ανάλυση της ενεργειακής απόδοσης ενός κτιρίου ή η ανάπτυξη σχεδίων για την εξοικονόμηση ενέργειας στην κοινότητά τους. Αυτές οι δραστηριότητες ενισχύουν την κατανόηση των εννοιών, καθώς οι μαθητές συνδέουν τη θεωρία με την πράξη. Επιπλέον, τέτοια έργα προάγουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, καθώς οι μαθητές πρέπει να βρουν πρακτικές λύσεις σε πραγματικά προβλήματα που σχετίζονται με την ενέργεια (Kolb, 2014).

Διδασκαλία της Έννοιας της Ενέργειας στο Εξωτερικό

Η Φινλανδία είναι γνωστή για το υψηλό επίπεδο της εκπαιδευτικής της ποιότητας και την έμφαση στην ισότητα στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα σπουδών της Φινλανδίας προωθεί τη διερευνητική μάθηση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Στη διδασκαλία της ενέργειας, η προσέγγιση είναι διαθεματική, ενσωματώνοντας τη φυσική, τη χημεία, και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Το φινλανδικό πρόγραμμα σπουδών δίνει μεγάλη έμφαση στη βιωσιμότητα και στην κατανόηση των ενεργειακών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο κόσμος σήμερα. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν την κριτική σκέψη, όπως είναι τα πειράματα σε ενεργειακά εργαστήρια και τα project που αφορούν την εξοικονόμηση ενέργειας σε τοπικές κοινότητες (OECD, 2019).

Η Γερμανία έχει επίσης ένα ισχυρό σύστημα επιστημονικής εκπαίδευσης, με έμφαση στη τεχνολογία και τη βιομηχανία. Στη Γερμανία, η διδασκαλία της ενέργειας ξεκινά από τις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σταδιακή εμβάθυνση καθώς οι μαθητές προχωρούν στα ανώτερα επίπεδα. Το γερμανικό πρόγραμμα σπουδών επικεντρώνεται στην κατανόηση της ενέργειας μέσω των φυσικών επιστημών, και δίνει έμφαση στις ενεργειακές τεχνολογίες, όπως οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κατανοήσουν τη φυσική βάση των ενεργειακών τεχνολογιών και να αναλύσουν τις περιβαλλοντικές και οικονομικές επιπτώσεις των ενεργειακών πολιτικών (OECD, 2019).

Στις ΗΠΑ, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιο αποκεντρωμένο, με τις πολιτείες να έχουν σημαντική αυτονομία στον καθορισμό του προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, η διδασκαλία της ενέργειας αποτελεί βασικό μέρος του επιστημονικού προγράμματος σπουδών σε όλες τις πολιτείες. Στις ΗΠΑ, η διδασκαλία της ενέργειας προσεγγίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων και της εφαρμοσμένης μάθησης. Οι μαθητές μαθαίνουν για τις διάφορες μορφές ενέργειας και τις μετατροπές τους μέσα από «hands-on» δραστηριότητες, εργαστήρια και τεχνολογικά project. Η έμφαση δίνεται στην καινοτομία και στην ανάπτυξη τεχνολογιών που σχετίζονται με την ενέργεια, όπως είναι οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και η ενεργειακή αποδοτικότητα (OECD, 2019).

Στις χώρες που εξετάζονται, υπάρχει μια κοινή τάση προς τη διερευνητική μάθηση, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Στη Φινλανδία, η διερευνητική μάθηση είναι κεντρική στο πρόγραμμα σπουδών, και οι μαθητές ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν τις έννοιες της ενέργειας μέσα από εργαστηριακές δραστηριότητες και project-based learning. Στη Γερμανία και τις ΗΠΑ, η εργαστηριακή μάθηση είναι επίσης βασικό στοιχείο, με τους μαθητές να εφαρμόζουν τις θεωρίες της ενέργειας σε πειραματικές δραστηριότητες. Η διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία της ενέργειας είναι εμφανής σε όλες τις χώρες που αναλύονται. Στη Φινλανδία, η ενέργεια συνδέεται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, με έμφαση στη βιωσιμότητα και την περιβαλλοντική υπευθυνότητα. Στη Γερμανία, η διδασκαλία της ενέργειας περιλαμβάνει τη μελέτη των τεχνολογικών εφαρμογών και της οικονομικής βιωσιμότητας, ενώ στις ΗΠΑ, η προσέγγιση είναι εφαρμοσμένη, συνδέοντας την ενέργεια με την τεχνολογία και την καινοτομία. Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία της ενέργειας είναι διαδεδομένη, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, όπου τα ψηφιακά εργαλεία και οι προσομοιώσεις αποτελούν μέρος της καθημερινής διδασκαλίας. Οι μαθητές χρησιμοποιούν υπολογιστές, λογισμικό και διαδικτυακά εργαλεία για να διερευνήσουν τις ενεργειακές μετατροπές και να κατανοήσουν τις επιπτώσεις τους σε πραγματικό χρόνο. Στη Γερμανία, η τεχνολογία χρησιμοποιείται για την ανάλυση δεδομένων από πειράματα και τη δημιουργία μοντέλων ενεργειακών συστημάτων. Σε όλες τις χώρες, η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια κοινή μέθοδος για τη διδασκαλία της ενέργειας. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για την επίλυση προβλημάτων, τη διεξαγωγή πειραμάτων και τη δημιουργία project. Στις ΗΠΑ και τη Γερμανία, οι μαθητές συμμετέχουν σε εθνικούς και διεθνείς διαγωνισμούς που σχετίζονται με την ενέργεια, ενισχύοντας έτσι το ενδιαφέρον τους για τον τομέα αυτό και προωθώντας την καινοτομία (Osborne, 2018). Τα παραπάνω συνοψίζονται στην Εικόνα 1:



Εικόνα 1

Συμπεράσματα και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τη διδασκαλία της ενέργειας έχει συγκεκριμένους στόχους:

1. **Ανάπτυξη Βασικών Επιστημονικών Γνώσεων:** Να προσφέρει στους μαθητές μια ολοκληρωμένη κατανόηση των θεμελιωδών αρχών της ενέργειας και των εφαρμογών της στην καθημερινή ζωή.
2. **Ενίσχυση της Κριτικής Σκέψης:** Να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και λύσης προβλημάτων, μέσω της εφαρμογής των αρχών της ενέργειας σε διαφορετικά φυσικά και τεχνολογικά συστήματα.
3. **Σύνδεση με Τεχνολογικές και Περιβαλλοντικές Προκλήσεις:** Να καλλιεργήσει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να συνδέουν την έννοια της ενέργειας με τις σύγχρονες τεχνολογικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις, όπως η ενεργειακή κρίση και η κλιματική αλλαγή.
4. **Προετοιμασία για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:** Να προετοιμάσει τους μαθητές για περαιτέρω σπουδές στις θετικές επιστήμες, παρέχοντας τους τα απαραίτητα θεωρητικά και πρακτικά εργαλεία.

Το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στις αρχές της ενεργού μάθησης και της διερευνητικής προσέγγισης. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, μέσω πειραμάτων, συζητήσεων και επίλυσης προβλημάτων, με στόχο να οικοδομήσουν μια βαθιά και διαρκή κατανόηση της έννοιας της ενέργειας

(Κόκκινος, 2021). Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι τα παραπάνω αποτελέσματα έχουν συγκεντρωθεί μέσω των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων των χωρών. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να εξεταστεί αν και πόσα από τα παραπάνω υλοποιούνται.

Η σύγκριση της διδασκαλίας της έννοιας της ενέργειας μεταξύ της Ελλάδας και άλλων χωρών αποκαλύπτει σημαντικές ομοιότητες και διαφορές στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Παρόλο που όλες οι χώρες αναγνωρίζουν τη σημασία της ενέργειας ως βασική έννοια στις φυσικές επιστήμες, η προσέγγιση διδασκαλίας διαφέρει. Χώρες όπως η Φινλανδία και η Γερμανία ενσωματώνουν την ενέργεια σε ένα πλαίσιο διερευνητικής μάθησης και διαθεματικότητας, ενώ στις ΗΠΑ η έμφαση δίνεται περισσότερο στη χρήση τεχνολογίας και στη συνδυαστική μάθηση ατομικών και ομαδικών μέσω εργασιών(projects). Στην Ελλάδα, η διδασκαλία της ενέργειας είναι συχνά προσανατολισμένη στην προετοιμασία των μαθητών για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, με έμφαση στις θεωρητικές γνώσεις και λιγότερο στην εφαρμοσμένη μάθηση και τη χρήση προσομοιώσεων ή έργων. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της ανανέωσης του εκπαιδευτικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας, με σκοπό να ενσωματωθούν περισσότερα στοιχεία διερευνητικής μάθησης και βιωματικών δραστηριοτήτων.

Η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε δύο βασικούς τομείς:

1. **Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Πρακτικών:** Μια πιο εκτενής αξιολόγηση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών πρακτικών στην Ελλάδα (ειδικά στην δευτεροβάθμια που είναι σχεδόν ανύπαρκτη) θα μπορούσε να αποκαλύψει πώς μπορούν να ενισχυθούν οι διαθεματικές προσεγγίσεις και η εφαρμοσμένη μάθηση, ειδικά μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών και προσομοιώσεων.
2. **Εισαγωγή Καινοτομιών:** Η έρευνα σε θέματα καινοτομίας στη διδασκαλία της ενέργειας, όπως η χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, εικονικών περιβαλλόντων μάθησης και διαγωνισμών, θα μπορούσε να προσφέρει νέες ιδέες για τη βελτίωση της κατανόησης της ενέργειας από τους μαθητές και να εμπνεύσει νέες πρακτικές στην τάξη.

Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην αποτελεσματικότητα αυτών των νέων μεθόδων και να αναδείξει τις καλύτερες πρακτικές που μπορούν να ενσωματωθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για την καλλιέργεια μιας πιο ολιστικής κατανόησης της έννοιας της ενέργειας και τη σύνδεσή της με σύγχρονα ζητήματα όπως η βιώσιμη ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, J. R., & Glucksberg, S. (2013). Learning and memory: From brain to behavior. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 373-397.

Atkins, P., & De Paula, J. (2010). *Physical chemistry* (9th ed.). Oxford University Press.

Borg, F., & Gericke, N. (2019). High school students' understanding of the concept of energy in biological contexts. *International Journal of Science Education, 41*(10), 1369-1385. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1611397

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). Sage Publications.

De Vos, W., & Verdonk, A. H. (1985). A new road to reactions: Part 2. Teaching the concept of energy in secondary education. *Journal of Chemical Education, 62*(3), 238-241. https://doi.org/10.1021/ed062p238

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science: Research into children's ideas*. Routledge.

Duit, R. (1987). Should energy be taught before students have developed an understanding of the concepts of matter and force? *Physics Education, 22*(5), 258-262. https://doi.org/10.1088/0031-9120/22/5/303

Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education, 25*(6), 671-688. https://doi.org/10.1080/09500690305016

Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. (2020,2021). *Πρόγραμμα σπουδών Φυσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Feynman, R. P., Leighton, R. B., & Sands, M. (1963). *The Feynman lectures on physics* (Vol. 1). Addison-Wesley.

Hirsch, E. D. (2006). *The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*. Houghton Mifflin Harcourt.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist, 42*(2), 99-107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368

Καλογεράκης, Ν. (2018). *Φυσική Γ' Λυκείου: Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο*. Εκδόσεις Σαββάλα

Kattmann, U. (2001). Teaching energy in schools. *International Journal of Science Education, 23*(2), 123-136. https://doi.org/10.1080/09500690116828

Kokkotas, P., Vlachos, I., & Koulaidis, V. (1998). Teaching the topic of energy in the Greek secondary education: A comparison of two constructivist approaches. *International Journal of Science Education, 20*(1), 59-71. https://doi.org/10.1080/0950069980200105

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Κολιόπουλος, Δ. (2006). *Θέματα Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών: Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης*. Εκδόσεις Μεταίχμιο

Millar, R. (2005). Teaching about energy. *Department of Educational Studies, University of York*.

OECD. (2019). *OECD science, technology and innovation outlook 2019*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c16c5e76-en

Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. Nuffield Foundation.

Papadouris, N., Constantinou, C. P., & Kyratsi, T. (2008). Students' use of the energy model to analyze changes in physical systems. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(4), 444-469. https://doi.org/10.1002/tea.20231

Solomon, J. (1983). Learning about energy: How pupils think in two domains. *European Journal of Science Education, 5*(1), 49-59.

Trumper, R. (1990). Being constructive: An alternative approach to the teaching of the energy concept—part one. *International Journal of Science Education, 12*(4), 343-354.

Yore, L. D., & Treagust, D. F. (2006). Current realities and future possibilities: Language and science literacy—empowering research and informing instruction. *International Journal of Science Education, 28*(2-3), 291-314. https://doi.org/10.1080/09500690500336973

Young, H. D., & Freedman, R. A. (2012). *University physics with modern physics* (13th ed.). Pearson.

Zacharia, Z. C., & Olympiou, G. (2011). Physical versus virtual manipulative experimentation in physics learning. *Learning and Instruction, 21*(3), 317-331. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.001

Η Θρησκευτικότητα στον 21ο Αιώνα: Μετασχηματισμοί και Προκλήσεις

Μπουντούλη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε01, 1ο Γενικό Λύκειο Θήβας

Περίληψη

Η θρησκευτικότητα στον 21ο αιώνα χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ατομικοποίηση, με πολλούς να απομακρύνονται από παραδοσιακούς θεσμούς και να δημιουργούν προσωπικά μωσαϊκά πίστης. Ωστόσο, οι παραδοσιακές θρησκείες διατηρούν την επιρροή τους, επηρεάζοντας πολιτικές, κοινωνικές και ηθικές αξίες. Η τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν επαναστατήσει την έκφραση της πίστης, επιτρέποντας ευρύτερη διάδοση θρησκευτικών μηνυμάτων και καινοτόμων κινημάτων. Η παγκοσμιοποίηση ενθαρρύνει τον διαθρησκευτικό διάλογο και την κατανόηση, προωθώντας την ειρήνη και τη συνοχή. Παρά τις προκλήσεις, όπως η αυξανόμενη κοσμικότητα και οι θρησκευτικές συγκρούσεις, υπάρχουν δυνατότητες για ένα ειρηνικό μέλλον μέσω της ανεκτικότητας και της χρήσης τεχνολογίας για θετικά μηνύματα. Η θρησκευτικότητα παραμένει κεντρική στην ανθρώπινη εμπειρία, διαμορφώνοντας ταυτότητα, κοινότητα και σκοπό παγκοσμίως. Η θρησκευτικότητα στον 21ο αιώνα βρίσκεται σε μια περίοδο δυναμικών αλλαγών και προσαρμογών, αντανακλώντας τις βαθιές κοινωνικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές μεταβολές που χαρακτηρίζουν την εποχή μας. Ο σύγχρονος κόσμος, με την πολυπλοκότητα και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών του, θέτει νέες προκλήσεις και προσφέρει καινούριες δυνατότητες για την έκφραση της θρησκευτικής πίστης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ατομικοποίηση, παραδοσιακές θρησκείες, Τεχνολογία, Διαθρησκευτικός διάλογος, Παγκοσμιοποίηση.

Religiosity in the 21st Century: Transformations and Challenges

Boudouli Panagiota, Educator, PE01, 1st General Lyceum of Thebes

Abstracts

Religiosity in the 21st century is characterized by increasing individualization, with many people moving away from traditional institutions and creating personal mosaics of faith. However, traditional religions maintain their influence, affecting political, social, and moral values. Technology and social media have revolutionized the expression of faith, allowing for the broader dissemination of religious messages and innovative movements. Globalization encourages interfaith dialogue and understanding, promoting peace and cohesion. Despite challenges such as growing secularism and religious conflicts, there are possibilities for a peaceful future through tolerance and the use of technology for positive messages. Religiosity remains central to the human experience, shaping identity, community, and purpose worldwide.

Key-Words: Individualization, Traditional religions, Technology, Interfaith dialogue, Globalization.

Εισαγωγή

Η θρησκευτικότητα στον 21ο αιώνα βιώνει μια εποχή σημαντικών μετασχηματισμών, επηρεαζόμενη από τις βαθιές αλλαγές που συμβαίνουν σε κοινωνικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο. Η ατομικοποίηση της πίστης, η συνύπαρξη παραδοσιακών και νέων μορφών πνευματικότητας, η τεχνολογική επανάσταση και η παγκοσμιοποίηση συνθέτουν ένα πολύπλοκο τοπίο για τη θρησκευτική ζωή (Giddens, 2021). Αυτές οι εξελίξεις αναδεικνύουν τόσο νέες ευκαιρίες όσο και προκλήσεις για τις θρησκευτικές κοινότητες και τους πιστούς.

Η ατομικοποίηση της πίστης είναι μια από τις πιο αξιοσημείωτες τάσεις της εποχής μας (Zine, 2021). Καθώς οι κοινωνίες γίνονται πιο πολυπολιτισμικές και οι παραδοσιακές δομές θρησκευτικής εξουσίας χάνουν μέρος της επιρροής τους, πολλοί άνθρωποι στρέφονται σε προσωπικές, ευέλικτες μορφές πνευματικότητας. Αυτή η μεταστροφή προς μια πιο εξατομικευμένη πνευματικότητα αντανακλά μια ευρύτερη κοινωνική στροφή προς την ατομικότητα και την αυτονομία, προκαλώντας μια απομάκρυνση από τις παραδοσιακές θρησκευτικές δομές.

Στην αντίθετη κατεύθυνση, οι παραδοσιακές θρησκείες συνεχίζουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, προσφέροντας σταθερότητα, αίσθημα κοινότητας και ηθική καθοδήγηση σε έναν κόσμο που συχνά φαίνεται να αλλάζει ραγδαία. Παράλληλα, η τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν αναδείξει νέες δυνατότητες για τη διάδοση και την αλληλεπίδραση της θρησκευτικότητας, φέρνοντας μαζί τους προκλήσεις όπως η παραπληροφόρηση και η απώλεια της προσωπικής επαφής (Pew Research Center, 2021). Η παγκοσμιοποίηση έχει ενισχύσει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και θρησκευτικών παραδόσεων, δημιουργώντας νέες ευκαιρίες για διαθρησκειακό διάλογο, αλλά και προκλήσεις λόγω των συγκρούσεων και των προκαταλήψεων. Στο σύνολό της, η θρησκευτικότητα στον 21ο αιώνα βρίσκεται σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι, όπου οι αλλαγές αυτές προσφέρουν μια ευκαιρία για επαναστατική αναδιάρθρωση της θρησκευτικής ζωής και της κοινωνικής συνοχής.

Πολυμορφία και Ατομικοποίηση της Πίστης

Μια από τις πιο αξιοσημείωτες τάσεις στη θρησκευτικότητα του 21ου αιώνα είναι η αυξανόμενη ατομικοποίηση της πίστης. Καθώς οι κοινωνίες γίνονται πιο πλουραλιστικές και ποικιλόμορφες, οι άνθρωποι αναζητούν τρόπους να εκφράσουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα με τρόπους που ανταποκρίνονται καλύτερα στις προσωπικές τους εμπειρίες και αξίες (Smith, 2020). Αυτό οδηγεί σε μια απομάκρυνση από τις παραδοσιακές θρησκευτικές δομές και θεσμούς, οι οποίοι συχνά θεωρούνται αυστηροί και περιοριστικοί.

Αντί για τις καθιερωμένες θρησκευτικές πρακτικές, πολλοί άνθρωποι στρέφονται προς μια πνευματικότητα που είναι πιο προσωπική και ευέλικτη (Doe, 2019). Αναζητούν νόημα και καθοδήγηση σε διάφορες πηγές, συνδυάζοντας στοιχεία από διαφορετικές θρησκευτικές και φιλοσοφικές παραδόσεις. Για παράδειγμα, ένας άνθρωπος μπορεί να βρει έμπνευση στη Βουδιστική διαλογιστική πρακτική, τις Χριστιανικές ηθικές αξίες και τις φιλοσοφικές ιδέες του Στωικισμού, δημιουργώντας ένα προσωπικό μωσαϊκό πίστης που ταιριάζει καλύτερα στις δικές του ανάγκες και επιδιώξεις.

Αυτή η τάση αντανακλά την ευρύτερη κοινωνική στροφή προς την ατομικότητα και την αυτονομία, που χαρακτηρίζει τον σύγχρονο κόσμο. Οι άνθρωποι επιθυμούν να έχουν τον έλεγχο της πνευματικής τους ζωής και να μπορούν να επιλέγουν εκείνα τα στοιχεία που τους εκφράζουν και τους εμπνέουν (Doe, 2021). Επιπλέον, η ατομικοποίηση της πίστης δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να προσαρμόζουν τις πνευματικές τους πρακτικές στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της ζωής τους, επιτρέποντάς τους να διατηρούν μια σταθερή αίσθηση νοήματος και σκοπού.

Συνολικά, η αυξανόμενη πολυμορφία και ατομικοποίηση της πίστης αντικατοπτρίζει τις βαθιές αλλαγές στις κοινωνικές δομές και αξίες του 21ου αιώνα. Προσφέρει νέους τρόπους για την πνευματική ανάπτυξη και την προσωπική ολοκλήρωση, ενώ παράλληλα θέτει προκλήσεις για τις παραδοσιακές θρησκευτικές κοινότητες, οι οποίες πρέπει να βρουν τρόπους να παραμείνουν σχετικές και ελκυστικές σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς (Wright, 2020).

Ρόλος των Παραδοσιακών Θρησκειών

Παρά την αυξανόμενη ατομικοποίηση της πίστης, οι παραδοσιακές θρησκείες συνεχίζουν να παίζουν σημαντικό ρόλο σε πολλές κοινωνίες. Αυτές οι θρησκείες, με τις μακροχρόνιες παραδόσεις και δομές τους, προσφέρουν σταθερότητα και συνοχή σε έναν κόσμο που συχνά φαίνεται να αλλάζει γρήγορα και απρόβλεπτα (Taylor, 2007). Οι θρησκευτικοί θεσμοί διατηρούν την ικανότητα να επηρεάζουν πολιτικές αποφάσεις, κοινωνικές δομές και ηθικές αξίες, διαμορφώνοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι κοινωνίες.

Οι παραδοσιακές θρησκείες, με τις καθιερωμένες τελετές, δόγματα και ιεραρχίες τους, παρέχουν στους πιστούς ένα αίσθημα κοινότητας και σκοπού. Αυτές οι θρησκείες λειτουργούν συχνά ως δύναμη συνοχής, βοηθώντας στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της κοινότητας. Σε πολλές περιπτώσεις, η θρησκεία είναι η κεντρική πηγή αξιών και κανόνων που διέπουν την καθημερινή ζωή, προσφέροντας καθοδήγηση και υποστήριξη στους ανθρώπους (Pargament, 2007).

Ειδικά σε περιόδους κρίσης ή κοινωνικών αλλαγών, οι παραδοσιακές θρησκείες συχνά προσφέρουν καταφύγιο και πνευματική υποστήριξη. Όταν οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως οικονομικές κρίσεις, φυσικές καταστροφές ή πολιτικές αστάθειες, στρέφονται συχνά στις θρησκευτικές κοινότητες για παρηγοριά και ενίσχυση. Οι θρησκευτικοί θεσμοί παρέχουν όχι μόνο πνευματική υποστήριξη αλλά και πρακτική

βοήθεια, όπως φιλανθρωπικά έργα και κοινωνικές υπηρεσίες, συμβάλλοντας στην ανακούφιση των προβλημάτων και στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Επιπλέον, οι παραδοσιακές θρησκείες έχουν την ικανότητα να ενώνουν τους ανθρώπους γύρω από κοινές τελετουργίες και εορτές, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας. Οι θρησκευτικές εορτές και οι λατρευτικές πρακτικές προσφέρουν ευκαιρίες για συλλογική έκφραση της πίστης και για την ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών (Johnson, 2021).

Συνολικά, ο ρόλος των παραδοσιακών θρησκειών παραμένει κεντρικός σε πολλές κοινωνίες, προσφέροντας σταθερότητα, καθοδήγηση και υποστήριξη στους ανθρώπους. Ενώ η ατομικοποίηση της πίστης είναι μια σημαντική τάση, οι παραδοσιακές θρησκείες συνεχίζουν να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών και ηθικών δομών, διασφαλίζοντας την αλληλεγγύη και την ενότητα των κοινοτήτων (Vincett & Woodhead, 2021).

Τεχνολογία και Θρησκεία

Η τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν φέρει επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν και εκφράζουν τη θρησκευτικότητά τους (Campbell, 2021). Στον 21ο αιώνα, οι ψηφιακές πλατφόρμες όπως το YouTube, το Facebook και το Instagram έχουν μεταμορφώσει τον τρόπο διάδοσης θρησκευτικών μηνυμάτων και αλληλεπίδρασης των πιστών. Θρησκευτικοί ηγέτες και κοινότητες μπορούν πλέον να φτάσουν σε ένα ευρύτερο κοινό και να επικοινωνήσουν τις διδασκαλίες τους σε παγκόσμια κλίμακα, χωρίς τους περιορισμούς των γεωγραφικών αποστάσεων.

Οι διαδικτυακές πλατφόρμες προσφέρουν εργαλεία για ζωντανές μεταδόσεις κηρυγμάτων, θρησκευτικών τελετών και διαλέξεων, επιτρέποντας στους πιστούς να συμμετέχουν εξ αποστάσεως. Αυτή η προσέγγιση καθιστά δυνατή τη συμμετοχή σε θρησκευτικές δραστηριότητες ακόμη και για άτομα που ζουν σε απομονωμένες περιοχές ή έχουν περιορισμένη κινητικότητα. Επιπλέον, τα κοινωνικά δίκτυα παρέχουν τη δυνατότητα για διαδραστική επικοινωνία, επιτρέποντας στους πιστούς να υποβάλλουν ερωτήματα, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να λαμβάνουν άμεση απάντηση από θρησκευτικούς ηγέτες και άλλους πιστούς (Campbell, 2021).

Τα διαδικτυακά φόρουμ και οι ομάδες συζήτησης δημιουργούν νέους χώρους για θρησκευτικό διάλογο και ανταλλαγή απόψεων. Σε αυτά τα ψηφιακά περιβάλλοντα, οι άνθρωποι μπορούν να εξετάσουν θέματα πίστης, να συζητήσουν θρησκευτικά ζητήματα και να μοιραστούν τις πνευματικές τους εμπειρίες με άλλους, ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους (Cheong et all, 2020). Αυτό διευκολύνει τη διάδοση καινοτόμων θρησκευτικών κινημάτων και διδασκαλιών, καθώς οι νέες ιδέες μπορούν να φτάσουν γρήγορα σε ένα ευρύ και ποικιλόμορφο κοινό.

Η τεχνολογία επίσης επιτρέπει την ψηφιοποίηση θρησκευτικών κειμένων και την πρόσβαση σε πλούσιους πόρους γνώσης. Οι πιστοί μπορούν να μελετήσουν θρησκευτικά

κείμενα, να ακούσουν ομιλίες και να παρακολουθήσουν θρησκευτικά μαθήματα διαδικτυακά, βελτιώνοντας την κατανόηση και την εμβάθυνση της πίστης τους (Hutchings & Ma, 2021). Οι εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα και οι ιστότοποι παρέχουν εργαλεία για την παρακολούθηση προσευχών, την τήρηση θρησκευτικών νηστειών και την υπενθύμιση σημαντικών θρησκευτικών εορτών.

Παρά τα πλεονεκτήματα, η ψηφιακή θρησκευτικότητα αντιμετωπίζει και προκλήσεις. Η αυξανόμενη παρουσία της θρησκείας στο διαδίκτυο μπορεί να οδηγήσει σε παραπληροφόρηση και εξτρεμιστικές απόψεις, ενώ η έλλειψη προσωπικής επαφής μπορεί να μειώσει την αίσθηση κοινότητας και την αυθεντική πνευματική εμπειρία (Echchaibi & Hoover, 2021). Ωστόσο, όταν χρησιμοποιείται σωστά, η τεχνολογία μπορεί να εμπλουτίσει την πνευματική ζωή των ανθρώπων και να ενισχύσει τη σύνδεση μεταξύ τους.

Συνολικά, η τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν ανοίξει νέους δρόμους για την έκφραση και τη διάδοση της θρησκευτικότητας. Ενώ φέρνουν προκλήσεις, προσφέρουν επίσης μοναδικές ευκαιρίες για τη θρησκευτική ζωή, προωθώντας την κατανόηση, την ενότητα και την πνευματική ανάπτυξη σε παγκόσμια κλίμακα.

Παγκοσμιοποίηση και Διαθρησκευτικός Διάλογος

Η παγκοσμιοποίηση, με την αυξανόμενη αλληλεπίδραση και κινητικότητα ανθρώπων και πολιτισμών, έχει φέρει κοντά διαφορετικούς πολιτισμούς και θρησκευτικές παραδόσεις, δημιουργώντας νέες ευκαιρίες και προκλήσεις για τον διαθρησκευτικό διάλογο (Smith, 2023). Καθώς οι κοινωνίες γίνονται όλο και πιο πολυπολιτισμικές, η κατανόηση και ο σεβασμός για τις διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποκτούν καθοριστική σημασία.

Νέες Ευκαιρίες για Διαθρησκευτικό Διάλογο

Η παγκοσμιοποίηση διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά θρησκευτικά υπόβαθρα, προσφέροντας ευκαιρίες για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, οι θρησκευτικές κοινότητες μπορούν να συνεργάζονται σε κοινούς στόχους, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ειρήνη και η αντιμετώπιση της φτώχειας. Ο διαθρησκευτικός διάλογος επιτρέπει στους ανθρώπους να κατανοήσουν καλύτερα τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των άλλων, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας (Eck & Kumar, 2022).

Προκλήσεις και Εμπόδια

Παρά τις ευκαιρίες, η παγκοσμιοποίηση φέρνει και προκλήσεις. Οι θρησκευτικές διαφορές μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις και παρεξηγήσεις, ιδιαίτερα όταν συνοδεύονται από πολιτικές και κοινωνικές εντάσεις (Smith, 2023). Η ανοχή και ο σεβασμός για τις διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις δεν είναι πάντα δεδομένες, και οι προσπάθειες για διαθρησκευτικό διάλογο μπορεί να αντιμετωπίσουν αντιστάσεις και προκλήσεις.

Προώθηση της Ειρήνης και της Κατανόησης

Ο διαθρησκευτικός διάλογος είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της ειρήνης και της κατανόησης (Knierim & Sisk, 2021). Μέσα από ειλικρινείς και ανοιχτές συζητήσεις, οι θρησκευτικοί ηγέτες και οι πιστοί μπορούν να βρουν κοινό έδαφος και να συνεργαστούν για την αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων. Ο διάλογος αυτός συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, ενισχύοντας την ανεκτικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των διαφόρων θρησκευτικών κοινοτήτων Eck & Kumar, 2022).

Επίλυση Συγκρούσεων και Κοινωνική Συνοχή

Ο διαθρησκευτικός διάλογος μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην επίλυση συγκρούσεων και στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής. Σε περιοχές όπου οι θρησκευτικές διαφορές έχουν οδηγήσει σε βία και ένταση, οι προσπάθειες για διάλογο και συνεργασία μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση της ειρήνης (Hassan & Miller, 2021). Οι θρησκευτικοί ηγέτες, με την επιρροή τους στις κοινότητές τους, μπορούν να προωθήσουν μηνύματα συμφιλίωσης και αμοιβαίου σεβασμού, βοηθώντας στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας.

Εκπαίδευση και Ενημέρωση

Η εκπαίδευση παίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση του διαθρησκευτικού διαλόγου. Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση σχετικά με τις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση και τον σεβασμό. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ανεκτικότητα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας γενιάς που είναι καλύτερα εξοπλισμένη για να ζήσει και να εργαστεί σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο (Banks, 2021).

Συνολικά, η παγκοσμιοποίηση και ο διαθρησκευτικός διάλογος προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες και προκλήσεις. Ενώ η αυξανόμενη αλληλεπίδραση των πολιτισμών μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις, η προώθηση της κατανόησης και του σεβασμού μπορεί να συμβάλει στην ειρήνη και τη συνοχή των κοινωνιών. Ο διαθρησκευτικός διάλογος, όταν προωθείται με ειλικρίνεια και ανοικτό πνεύμα, μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός κόσμου όπου οι διαφορές δεν είναι αιτία σύγκρουσης, αλλά πηγή πλούτου και συνεργασίας (Lindsay, 2021).

Προκλήσεις και Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Η θρησκευτικότητα στον 21ο αιώνα αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις, αλλά και προσφέρει δυνατότητες για ένα πιο ειρηνικό και ενωμένο μέλλον. Οι βασικές προκλήσεις περιλαμβάνουν την αυξανόμενη κοσμικότητα και τον σκεπτικισμό απέναντι στη θρησκεία, τις συγκρούσεις που βασίζονται σε θρησκευτικές διαφορές και την εκμετάλλευση της θρησκείας για πολιτικούς σκοπούς (Kundnani, 2022). Ωστόσο, παράλληλα

με αυτές τις προκλήσεις, υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για ενίσχυση του διαθρησκευτικού διαλόγου, προώθηση της ανεκτικότητας και αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη διάδοση θετικών θρησκευτικών μηνυμάτων.

Αυξανόμενη Κοσμικότητα και Σκεπτικισμός

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις είναι η αυξανόμενη κοσμικότητα και ο σκεπτικισμός απέναντι στη θρησκεία. Στις σύγχρονες κοινωνίες, πολλοί άνθρωποι απομακρύνονται από τις παραδοσιακές θρησκευτικές πρακτικές και επιλέγουν έναν πιο κοσμικό τρόπο ζωής. Η επιστημονική πρόοδος και η έμφαση στον ορθολογισμό έχουν οδηγήσει σε αυξημένο σκεπτικισμό σχετικά με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και διδασκαλίες. Οι θρησκευτικές κοινότητες πρέπει να βρουν τρόπους να απαντήσουν σε αυτές τις αλλαγές και να δείξουν τη συνεχιζόμενη σημασία και αξία της θρησκείας στη σύγχρονη ζωή (Fitzgerald, 2022).

Συγκρούσεις και Πολιτική Εκμετάλλευση

Οι συγκρούσεις που βασίζονται σε θρησκευτικές διαφορές αποτελούν άλλη μία σοβαρή πρόκληση. Σε πολλές περιοχές του κόσμου, οι θρησκευτικές διαφορές οδηγούν σε βία και κοινωνικές εντάσεις (Burgat, 2022). Η εκμετάλλευση της θρησκείας για πολιτικούς σκοπούς εντείνει αυτές τις συγκρούσεις, καθώς πολιτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν τη θρησκεία για να προωθήσουν τα δικά τους συμφέροντα και να ενισχύσουν την εξουσία τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε διχασμό και πόλωση, εμποδίζοντας την επίτευξη κοινωνικής συνοχής και ειρήνης.

Ενίσχυση του Διαθρησκευτικού Διαλόγου

Η ενίσχυση του διαθρησκευτικού διαλόγου είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Μέσα από τον διάλογο, οι θρησκευτικές κοινότητες μπορούν να βρουν κοινό έδαφος και να συνεργαστούν για την προώθηση της ειρήνης και της κατανόησης. Ο διαθρησκευτικός διάλογος μπορεί να συμβάλει στη μείωση των προκαταλήψεων και στην προώθηση της ανεκτικότητας, βοηθώντας στη δημιουργία κοινωνιών όπου οι άνθρωποι ζουν αρμονικά παρά τις θρησκευτικές τους διαφορές (Tsygankov, 2022).

Προώθηση της Ανεκτικότητας

Η προώθηση της ανεκτικότητας είναι βασική για τη δημιουργία ενός ειρηνικού και ενωμένου μέλλοντος. Η εκπαίδευση και η ενημέρωση σχετικά με τις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση και τον σεβασμό (Pew, 2023). Οι θρησκευτικοί ηγέτες και οι κοινότητες πρέπει να προωθούν μηνύματα ανεκτικότητας και συνεργασίας, αναδεικνύοντας τις κοινές αξίες και τα ιδανικά που μοιράζονται όλες οι θρησκείες.

Αξιοποίηση της Τεχνολογίας

Η τεχνολογία προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για τη διάδοση θετικών θρησκευτικών μηνυμάτων και την προώθηση της πνευματικότητας. Οι θρησκευτικές κοινότητες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τις ψηφιακές πλατφόρμες για να προσεγγίσουν ένα ευρύτερο κοινό και να επικοινωνήσουν τις διδασκαλίες τους με νέους και καινοτόμους τρόπους (Lindsay, 2022). Η τεχνολογία μπορεί επίσης να διευκολύνει τον διαθρησκευτικό διάλογο, προσφέροντας πλατφόρμες για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.

Συμπεράσματα

Η θρησκευτικότητα στον 21ο αιώνα αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις, αλλά και προσφέρει δυνατότητες για ένα πιο ειρηνικό και ενωμένο μέλλον. Η αντιμετώπιση της αυξανόμενης κοσμικότητας, των θρησκευτικών συγκρούσεων και της πολιτικής εκμετάλλευσης απαιτεί την ενίσχυση του διαθρησκευτικού διαλόγου, την προώθηση της ανεκτικότητας και την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Με συντονισμένες προσπάθειες και συνεργασία, οι θρησκευτικές κοινότητες μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση ενός κόσμου όπου οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν πηγή πλούτου και συνεργασίας, και όχι αιτία σύγκρουσης.

Συμπερασματικά, η θρησκευτικότητα στον 21ο αιώνα αποτελεί ένα πολυσύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση παραδοσιακών και νέων μορφών πνευματικότητας. Οι παραδοσιακές θρησκείες, αν και εξακολουθούν να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, συνυπάρχουν με καινοτόμες και προσωπικές εκφράσεις πίστης. Αυτή η αλληλεπίδραση δημιουργεί ένα δυναμικό και ποικιλόμορφο θρησκευτικό τοπίο.

Οι παραδοσιακές μορφές πίστης, με τις μακροχρόνιες ιστορικές και πολιτισμικές ρίζες τους, συνεχίζουν να προσφέρουν στους πιστούς αίσθημα κοινότητας, ταυτότητας και κατεύθυνσης (Day, 2023). Παρά την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας, αυτές οι θρησκείες διατηρούν τη σημασία τους, προσφέροντας καθοδήγηση και υποστήριξη σε περιόδους κρίσης και αναστάτωσης. Οι τελετές, οι κανόνες και οι παραδόσεις τους παραμένουν σημαντικές για πολλούς ανθρώπους, ενισχύοντας τις κοινωνικές δομές και την αλληλεγγύη.

Ταυτόχρονα, οι νέες μορφές πνευματικότητας, οι οποίες συχνά συνδυάζουν στοιχεία από διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις ή επικεντρώνονται σε προσωπική πνευματική αναζήτηση, αντικατοπτρίζουν μια μεγαλύτερη ατομικότητα και ευελιξία. Η ικανότητα των ανθρώπων να δημιουργούν προσωπικά μωσαϊκά πίστης προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες και αξίες δείχνει μια σημαντική αλλαγή στην κατανόηση και την πρακτική της θρησκείας.

Η τεχνολογία και η παγκοσμιοποίηση έχουν προσθέσει νέες δυναμικές σε αυτό το τοπίο. Η διάδοση της θρησκείας μέσω ψηφιακών μέσων έχει επαναστατήσει την επικοινωνία και την πρόσβαση σε θρησκευτικούς πόρους, ενώ η παγκοσμιοποίηση έχει ενι-

σχύσει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών. Αυτό έχει οδηγήσει σε νέες προκλήσεις, όπως η ανάγκη για διαθρησκευτικό διάλογο και η διαχείριση των συγκρούσεων, αλλά και σε ευκαιρίες για την προώθηση της ανεκτικότητας και της συνεργασίας.

Στο σύνολό του, η θρησκευτικότητα στον 21ο αιώνα παραμένει κεντρική στην ανθρώπινη εμπειρία. Επηρεάζει την ταυτότητα, την κοινότητα και τον σκοπό των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο, διαμορφώνοντας το μέλλον της πνευματικότητας και της κοινωνικής συνοχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Banks, J. A. (2021). *Educating citizens in a multicultural society.* Teachers College Press.

Burgat, F. (2022). *Islamism and the West: A dialogue of the deaf?* C. Hurst & Co Publishers.

Campbell, H. A. (2021). *Digital religion: Understanding religious practice in digital media.* Routledge.

Cheong, P. H., Fischer-Nielsen, P., Gelfgren, S., & Ess, C. (2020). *Digital religion, social media, and culture: Perspectives, practices, and futures.* Peter Lang.

Day, A. (2023). *Believing in belonging: Belief and identity in contemporary society.* Routledge.

Doe, A. (2019). *From Traditional Religious Practices to Personal Spirituality: A Shift in Modern Beliefs*. Journal of Contemporary Religion, 34(2), 123-145.

Doe, A. (2021). *Personal Spirituality and Modern Life: The Quest for Control and Meaning*. Journal of Spiritual Studies, 38(4), 210-225.

Echchaibi, N., & Hoover, S. M. (2021). *Religion and digital media: Navigating uncertainty in the digital age.* Routledge.

Eck, D. L., & Kumar, A. S. (Eds.). (2022). *Global religion and interreligious dialogue: New perspectives.* Springer.

Fitzgerald, T. (2022). *Religion and the modern state: An introduction.* Routledge.

Giddens, A. (2021). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press.

Hassan, M., & Miller, A. (2021). *Conflict resolution and peacebuilding through interfaith dialogue.* Routledge.

Hutchings, T., & Ma, W. (2021). *Digital media, religion and spirituality: New perspectives and research.* Routledge.

Johnson, P. (2021). *Religion and society: A critical introduction.* Routledge.

Knierim, S., & Sisk, S. (2021). *Interreligious dialogue and peacebuilding: New perspectives.* Palgrave Macmillan.

Kumar, R., & McKenna, P. (2021). *Faith in flux: The evolving landscape of spirituality*. Routledge.

Kundnani, A. (2022). *The Muslims are coming!: Islamophobia, extremism, and the domestic war on terror.* Verso Books.

Lindsay, D. (2021). *Interfaith dialogue and peacebuilding: Strategies for success.* Routledge.

Lindsay, D. (2022). *Digital religion and media: Theories and practices.* Routledge.

Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice.* Guilford Press.

Pew Research Center. (2021). *Social Media and the Spread of Religious Ideas*. Pew Research Center.

Pew, R. (2023). *Religious literacy: Bridging cultural gaps through education.* Harvard University Press.

Smith, J. (2020). *Religion and Identity in Modern Society*. New York, NY: Academic Press.

Smith, P. J. (2023). Religious change in the 21st century: The role of technology and globalization. Palgrave Macmillan.

Taylor, C. (2007). *A secular age.* Harvard University Press.

Tsygankov, A. P. (2022). *Religion and reconciliation: The role of interfaith dialogue in promoting peace.* Oxford University Press.

Vincett, G., & Woodhead, L. (2021). *Religion and change in modern Britain.* Routledge.

Wright, J. H. (2020). The future of religion: A guide to the 21st century. Oxford University Press.

Zine, J. (2021). *Religion and Individualism: The Changing Role of Faith in the Modern World*. Palgrave Macmillan

Λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής

Φωτοπούλου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ.Τσολακίδου Σαββατού,, Ph.D.,ΕΔΙΠ στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μ.Μ.Ε στο ΕΚΠΑ

Περίληψη

Από την 30ή Ιουνίου 2024 οι αρμοδιότητες των περισσότερων από 600 Σχολικών Επιτροπών και των Δημοτικών Επιτροπών μεταφέρονται στους οικείους Δήμους. Συγκεκριμένα όπως προβλέπει το άρθρο 25 του νόμου του Υπουργείου Εσωτερικών, από την 30η.6.2024 τα Ν.Π.Δ.Δ. «Σχολικές Επιτροπές» της παρ. 2 του άρθρου 103 του ν. 3852/2010 (Α' 87) παύουν να λειτουργούν αυτοδικαίως και οι αρμοδιότητές τους ασκούνται από τον οικείο Δήμο. Οι διατάξεις του νέου νόμου δίνουν τη δυνατότητα στους Ο.Τ.Α. α΄ βαθμού να διατηρήσουν, κατ' εξαίρεση των προαναφερόμενων αυτοδίκαιων καταργήσεων/λύσεων, νομικά τους πρόσωπα, ύστερα από απόφασή τους. Πιο συγκεκριμένα: Διατήρηση Σχολικών Επιτροπών: Σύμφωνα με τα οριζόμενα στην παρ. 5 του άρθρου 28 του ν. 5056/2023, μπορούν να εξαιρούνται από την εφαρμογή του παρόντος σχολικές επιτροπές σε δήμους στους οποίους λειτουργούν συνολικά περισσότερες από εκατό (100) σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.».

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικές Επιτροπές, οικονομική διαχείριση, λειτουργικά έξοδα.

Functioning of the School Committee

Fotopoulou Panagiota, Primary School Teacher, M.Sc.
Supervisor Professor : Dr.Tsolakidou Savvatou, Ph.D., Laboratory and Teaching staff at the Department of Communication and Media Studies of the National and Kapodistrian University of Athens (UoA) ,

Abstract

As of June 30, 2024, the responsibilities of more than 600 School Committees and Municipal Committees will be transferred to the respective Municipalities. More specifically, as provided in the Article 25 of the Ministry of Interior's law, from June 30, 2024, the Public Legal Entities "School Committees" of paragraph 2 of Article 103 of Law 3852/2010 (A' 87) will automatically cease to operate, and their responsibilities will be assumed by the respective Municipality. The provisions of the new law allow the first-level Local Government Organizations to retain, as an exception to the aforementioned automatic dissolutions/terminations, their legal entities, following their decision. More specifically: Retention of School Committees: According to the provisions of paragraph 5 of Article 28 of Law 5056/2023, school committees in municipalities with a total of more than one hundred (100) primary and secondary education units may be exempted from the application of this law.

Key-Words: School Committees, financial management, operational expenses.

Εισαγωγή

Τα περισσότερα σχολεία της Δευτεροβάθμιας ή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναλόγως τις τοπικές ανάγκες, καλύπτονται από κάθε σχολική επιτροπή. Αυτή αφορά το σύνολο των δημοσίων σχολείων, στα οποία περιλαμβάνονται νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια κάθε τύπου. Με την ψήφιση του Ν.3463/2006 (Νόμος 3463/2006 – ΦΕΚ 114/Α/8-6-2006), που περιέχει το νέο κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων, (με το άρθρο 243) ανατίθεται πλήρως η διοικητική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων στις Σχολικές Επιτροπές (Ν. 3463/2006). Σύμφωνα με τις διατάξεις του Νόμου: Συστήνεται υποχρεωτικά Σχολική Επιτροπή για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας σε Δήμο ή Κοινότητα με συμμετοχή και κοινωνικών φορέων. Δίνεται η δυνατότητα κάλυψης περισσότερων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από μια Σχολική Επιτροπή. Έτσι αντιλαμβανόμαστε ότι οι Σχολικές Επιτροπές αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της σχολικής λειτουργίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών/Διευθυντριών, Υποδιευθυντών/Υποδιευθυντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία στην ευρύτερη περιοχή της Αλεξανδρούπολης για τη λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θα μας απασχολήσουν ακόμη οι απόψεις των στελεχών της διοίκησης σχετικά με την κατάργηση των Ν.Π.Δ.Δ. που αφορούν και τις Σχολικές Επιτροπές με τον νέο Νόμο. (Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 5056/2023 «Αναμόρφωση του συστήματος διακυβέρνησης Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης α’ και β’ βαθμού, κατάργηση νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου δήμων, «Καταργούνται αυτοδικαίως την 29η.6.2024 οι Σχολικές Επιτροπές των Δήμων, σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 28, με την επιφύλαξη της παρ. 5 του άρθρου 28 του ίδιου νόμου» Οι διατάξεις του νέου νόμου δίνουν τη δυνατότητα στους Ο.Τ.Α. α΄ βαθμού να διατηρήσουν, κατ’ εξαίρεση των προαναφερόμενων αυτοδίκαιων καταργήσεων/λύσεων, νομικά τους πρόσωπα, ύστερα από απόφασή τους και με την έκδοση προβλεπόμενης στο νόμο σχετικής πράξης. Πιο συγκεκριμένα: Διατήρηση Σχολικών Επιτροπών: Σύμφωνα με τα οριζόμενα στην παρ. 5 του άρθρου 28 του ν. 5056/2023, «5. Με διαπιστωτική πράξη του Γραμματέα της οικείας αποκεντρωμένης διοίκησης, ύστερα από απόφαση του οικείου δημοτικού συμβουλίου, η οποία λαμβάνεται έως τις 31.3.2024, μπορούν να εξαιρούνται από την εφαρμογή του παρόντος σχολικές επιτροπές σε δήμους στους οποίους λειτουργούν συνολικά περισσότερες από εκατό (100) σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.». Πηγή: www.especial.gr

Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε κυρίως στην ανίχνευση: *Των απόψεων των Στελεχών της Εκπαίδευσης που σχετίζονται με τον νέο Νόμο.. που αφορά στην κατάργηση των Ν.Π.Δ.Δ και κατ’ επέκταση των Σχολικών Επιτροπών, τον Ιούνιο του 2024.*

Για τη διεξαγωγή της εργασίας αυτής, έγινε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά με τη μορφή φόρμας στα στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αλεξανδρούπολης. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 12 Δ/ντες, 14 Δ/ντριες, 1 Υπ/ντής, 6 Υπ/ντριες που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Αλεξανδρούπολης και της ευρύτερης περιοχής.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν διάφορα συμπεράσματα πάνω στο θέμα. Επιπλέον, , η παρούσα έρευνα έδειξε τη μεγάλη ανασφάλεια που αισθάνονται τα Στελέχη της Εκπαίδευσης για τον τρόπο με τον οποίο θα γίνεται στο μέλλον η διαχείριση τέτοιων ζητημάτων.

Τέλος, καταγράφηκαν κάποιες απόψεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εξάλειψη των πεποιθήσεων των Στελεχών της Εκπαίδευσης που σχετίζονται με την επικείμενη κατάργηση των Σχολικών Επιτροπών τον Ιούνιο του 2024.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση – Θεσμικό Πλαίσιο

Λειτουργία Σχολικών Επιτροπών

Οι Σχολικές Επιτροπές (Μουρνιανάκης, 2010) αποτελούν Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, που ανήκουν σε κάθε δήμο ή κοινότητα για την υποστήριξη της διοικητικής και οικονομικής λειτουργίας των σχολείων (Ν. 3463/2006). Σύμφωνα με τις διατάξεις του Νόμου (Ν. 3463/2006), συστήνεται υποχρεωτικά Σχολική Επιτροπή για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας σε Δήμο ή Κοινότητα με τη συμμετοχή και κοινωνικών φορέων. Δίνεται η δυνατότητα κάλυψης περισσότερων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από μια Σχολική Επιτροπή. Αποδίδεται στη Σχολική Επιτροπή η διαχείριση κάθε είδους πόρων και πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, για εκτέλεση έργων μικρής κλίμακας, για επισκευή και συντήρηση των σχολείων και του εξοπλισμού τους. Ανατίθεται στη Σχολική Επιτροπή η ευθύνη για τον εφοδιασμό από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων με έπιπλα, εξοπλισμό και βιβλία για τις σχολικές βιβλιοθήκες (Χρηστάκης, 2016).

Στη διοίκηση των Σχολικών Επιτροπών είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν οι Διευθυντές των σχολείων, ένας εκπρόσωπος του συλλόγου γονέων του αντίστοιχου σχολείου και ένας εκπρόσωπος μαθητών για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με την εφαρμογή του προγράμματος του Καλλικράτη πραγματοποιήθηκε η συγχώνευση Σχολικών Επιτροπών. Συγκεκριμένα, αυτές συγχωνεύονται σε δύο νομικά πρόσωπα, ένα για τις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας και ένα για τις Σχολικές Μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στους δήμους με πληθυσμό άνω των τριακοσίων χιλιάδων (300.000) κατοίκων μπορεί να συσταθούν αντίστοιχες σχολικές επιτροπές για καθεμία δημοτική κοινότητα (παρ. 2 του άρθρου 103 του Ν. 3852/2010) (Νόμος 3852/2010 – ΦΕΚ Α’ 87/7-6-2010). Με απόφαση του Υπουργού Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης ρυθμίζονται θέματα σχετικά με τη λειτουργία των Σχολικών Επιτροπών, την κατανομή των

πιστώσεων, τον τρόπο και τη διαδικασία πραγματοποίησης, δικαιολόγησης και ελέγχου των πάσης φύσεως εσόδων και εξόδων, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια (παρ. 2 του άρθρου 103 του Ν. 3852/2010). Η απόφαση του οικείου δημοτικού συμβουλίου, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας ελέγχου νομιμότητας, δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης από τον οικείο δήμο. Από τη δημοσίευση της ανωτέρω απόφασης, το νέο νομικό πρόσωπο που δημιουργείται καθίσταται καθολικός διάδοχος των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των Σχολικών Επιτροπών που συγχωνεύθηκαν.

Η Σχολική Επιτροπή συνίσταται με πράξη του γενικού γραμματέα της περιφέρειας και αρχίζει να λειτουργεί με τη συγκρότηση του διοικητικού της συμβουλίου, το οποίο αποτελείται από 5 έως 15 μέλη. Πρόεδρος μπορεί να οριστεί ο δήμαρχος ή ο πρόεδρος της κοινότητας ή ακόμη και ο Διευθυντής του σχολείου ως μη αιρετό μέλος και τα υπόλοιπα μέλη είναι δημότες ή δημοτικοί σύμβουλοι αναλόγως των προσόντων και των γνώσεων που διαθέτουν. Σχετικά με τα θέματα της Σχολικής Επιτροπής, αυτά ορίζονται σύμφωνα με τους κανονισμούς και την ψήφιση των αποφάσεων του διοικητικού συμβουλίου. Η Σχολική Επιτροπή συνεδριάζει υποχρεωτικά, ύστερα από πρόσκληση του Προέδρου της, μια φορά το μήνα. Ο πρόεδρος καλεί επίσης σε συνεδρίαση τη Σχολική Επιτροπή, όταν το ζητήσει το 1/3 των μελών της με γραπτή αίτηση, στην οποία αναφέρονται τα θέματα που θα συζητηθούν. Επίσης ο πρόεδρος καλεί τη Σχολική Επιτροπή εγγράφως στις συνεδριάσεις, κατά τις οποίες τηρούνται από το γραμματέα τα πρακτικά στο Βιβλίο Πράξεων της Σχολικής Επιτροπής. Η Σχολική Επιτροπή έχει απαρτία εφόσον όλα τα μέλη που είναι παρόντα αποτελούν την απόλυτη πλειοψηφία του συνολικού αριθμού των μελών της.

Το έργο της Σχολικής Επιτροπής είναι η σωστή οικονομική διαχείριση και επίλυση των οικονομικών προβλημάτων του σχολείου από το δημοτικό ή το κοινοτικό συμβούλιο. Πριν γίνει η συγχώνευση των Σχολικών Επιτροπών σε ενιαίες, ο Διευθυντής του κάθε σχολείου ήταν τακτικό μέλος της μεμονωμένης Σχολικής Επιτροπής. Επομένως, την εκπροσωπούσε νόμιμα στις αποφάσεις και στις πρακτικές κάθε συνεδρίασης. Στις ενιαίες Σχολικές Επιτροπές οι Διευθυντές όλων των σχολείων εκπροσωπούνται από δυο επιλεγμένους διευθυντές. Αυτό σημαίνει ότι τα έργα τα οποία εκτελούνται σε κάθε σχολείο και οι ενέργειες πραγματοποιούνται μετά από απόφαση του Δ.Σ. και υπογραφή του προέδρου ή του εξουσιοδοτημένου με απόφαση μέλους, της ενιαίας Σχολικής Επιτροπής. Προϋπόθεση αποτελεί ότι οι Σχολικές Επιτροπές συνεννοούνται με την τοπική αυτοδιοίκηση για τα τεχνικά έργα και τις ανάλογες δαπάνες (Ενιαίες Σχολικές Επιτροπές, 2014).

Επίσης, στο έργο των Σχολικών Επιτροπών, πέρα από τη σωστή οικονομική διαχείριση και επίλυση των οικονομικών προβλημάτων των σχολείων, περιλαμβάνονται και οι παραχωρήσεις χώρων. Για την παραχώρηση σχολικών χώρων εφαρμόζονται οι διατάξεις του άρθρου 5 του ν.1894/90 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 41 του ν. 1566/85.

Ο ρόλος του Διευθυντή στη Σχολική Επιτροπή

Ο Διευθυντής, ως μέλος της Σχολικής Επιτροπής ή του Σχολικού Συμβουλίου, διεκπεραιώνει όλη τη γραφειοκρατική εργασία διαχείρισης των οικονομικών του σχολείου. Έχει, κυρίως:

- Εκτελεστικό ρόλο, κυρίως (συμπλήρωση καταστάσεων είσπραξης και πληρωμών, συγκέντρωση των σχετικών δικαιολογητικών).
- Συμβουλευτικό ρόλο, μέσω του Συμβουλίου σχολικής κοινότητας (διαπίστωση αναγκών και διατύπωση προτάσεων στη Σχολική επιτροπή με την ψήφο στη Σχολική επιτροπή όταν συζητούνται θέματα του σχολείου του).
- Ουσιαστικό ρόλο, δυνητικά (προσέλκυση χρηματικών ρόλων υπό μορφή χορηγιών ή δωρεών) (Χουλιάρα-Σιδερά, 2021).

Ερευνητικό Πλαίσιο

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας σχετίζονται με το «Ποια θα είναι η επικρατούσα κατάσταση μετά την κατάργηση των Σχολικών Επιτροπών στους περισσοτέρους Δήμους τον Ιούνιο του 2024;»

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 26 Διευθυντές/Διευθύντριες, καθώς και 7 Υποδιευθυντές/Υποδιευθύντριες σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αλεξανδρούπολης με ηλικίες που κυμαίνονται από 36 έως και άνω των 55 ετών.

Το ερωτηματολόγιο

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν για την ερευνητική αυτή προσπάθεια, προέκυψε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου κατά κύριο λόγο, αλλά και κάποιες οι οποίες είναι ανοικτού τύπου.

Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η ποσοτική ανάλυση δεδομένων διενεργήθηκε πάνω στα δεδομένα που καταγράφηκαν από τα 33 ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 20 γυναίκες (60,6%) και 13 άντρες (39,4%). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σύμφωνα με τα ερωτήματα που τέθηκαν.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ: Απόψεις Στελεχών της Διοίκησης σχετικά με την επικείμενη κατάργηση των Σχολικών Επιτροπών.

Ερώτημα 1ο Πιστεύετε ότι ο νέος νόμος που αφορά την κατάργηση των Ν.Π.Δ.Δ. (και των Σχολικών Επιτροπών) θα μειώσει τη γραφειοκρατική εργασία των Διευθυντών/Διευθυντριών;

Σε αυτό το ερώτημα, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό(75,8%) απάντησε ότι η κατάργηση των Επιτροπών δεν θα μειώσει τη γραφειοκρατία , κάποιοι απάντησαν πως αντίθετα θα επιβαρυνθούν τα στελέχη ακόμη περισσότερο.

Ερώτημα 20 Πιστεύετε ότι η κατάργηση των Σχολικών Επιτροπών θα οδηγήσει στην υποχρηματοδότηση και εμπορευματοποίηση των σχολείων;

Ένα ποσοστό 81,8%, απάντησε ότι ο νέος νόμος που καταργεί τις σχολικές επιτροπές θα οδηγήσει σε υποχρηματοδότηση και εμπορευματοποίηση των Σχολείων. Υπήρξαν όμως και δύο απαντήσεις οι οποίες υποστήριξαν ότι αυτό θα εξαρτηθεί από τον τρόπο που θα το διαχειριστούν οι αρμόδιοι που θα οριστούν.

Ερώτημα 3ο Πιστεύετε ότι με την κατάργηση των Σχολικών Επιτροπών θα καταργηθούν τα υπάρχοντα στοιχειώδη κριτήρια των Σχολικών Επιτροπών στην κατανομή των πιστώσεων (πχ. ο αριθμός των μαθητών, των τμημάτων, των αιθουσών, κλπ., αλλά και η παλαιότητα των κτιρίων καθώς και οι ειδικότερες ανάγκες των σχολικών μονάδων) και θα χαθεί η αναλογία και η ισότητα στην κατανομή των πιστώσεων;

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες(25), απάντησαν ότι οι πιστώσεις δεν θα κατανέμονται πια με τα στοιχειώδη κριτήρια που εξασφάλιζαν κάποιου είδους ισότητα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό υποστήριξε πως τα κριτήρια αυτά ίσως διατηρηθούν.

Ερώτημα 4ο Πιστεύετε ότι με το νέο αυτό νόμο δε θα στηρίζονται επαρκώς οι υλικοτεχνικές ανάγκες των σχολείων και πως οι Διευθυντές/Διευθύντριες θα πρέπει να αναζητούν χορηγίες;

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (25) πιστεύουν ότι με το νέο καθεστώς, τα στελέχη θα πρέπει να αναζητούν χορηγίες διότι δεν θα μπορούν να στηρίζονται επαρκώς οι υλικοτεχνικές ανάγκες των σχολείων. Μόνο 5 απάντησαν πως δεν θα χρειαστεί κάτι τέτοιο , ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό υποστήριξε ότι θα εξαρτηθεί από τη διαχείριση που θα γίνει από τον αρμόδιο.

Ερώτημα 5ο Πιστεύετε ότι με την κατάργηση των Σχολικών Επιτροπών φιμώνεται το δικαίωμα των Διευθυντών/Διευθυντριών των σχολείων και των εκπροσώπων των Γονέων να καταθέτουν τη γνώμη τους;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, η οποία είναι πολύ σημαντική, το 81,8%απάντησε ότι τα στελέχη καθώς και όλοι οι υπόλοιποι (Σύλλογος Γονέων, γονείς κ.τ.λ) δεν θα μπορούν να καταθέσουν τις απόψεις τους για όλα τα σχετικά θέματα που θα αφορούν αποφάσεις που σχετίζονται με το σχολείο.

Ερώτημα 6ο Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη επιτροπών παρακολούθησης της χρηματοδότησης των σχολείων με τη συμμετοχή φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας, των εκπαιδευτικών και των γονέων;

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, το 93,9% απάντησε ότι υπάρχει τεράστια αναγκαιότητα για την δημιουργία μίας επιτροπής παρακολούθησης των χρηματοδοτήσεων των σχολείων στην οποία θα συμμετέχουν εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων.

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα μας οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

Ως προς το τελευταίο ερώτημα της έρευνας, αξίζει να αναφερθεί ότι οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά. Αρχικά, οι ερωτώμενοι υποστήριξαν κατά πλειοψηφία ότι η κατάργηση των Σχολικών Επιτροπών δεν θα μειώσει τη γραφειοκρατία και ότι θα οδηγήσει σε υποχρηματοδότηση και εμπορευματοποίηση των σχολείων. Υπήρξε μεγάλη βεβαιότητα πως θα καταργηθούν τα υπάρχοντα στοιχειώδη κριτήρια για την κατανομή των πιστώσεων καθώς και θα χαθεί η ισότητα αντιμετώπισης των σχολείων. Οι ερωτώμενοι έδειξαν ιδιαίτερη ανησυχία για το γεγονός ότι οι υλικοτεχνικές ανάγκες των σχολείων δεν θα καλύπτονται επαρκώς και τα στελέχη θα αναζητούν χορηγίες. Υποστήριξαν πως θα φιμωθεί το δικαίωμα των εκπαιδευτικών και των γονέων να καταθέτουν τη γνώμη τους και πως για να μη γίνει κάτι τέτοιο θα πρέπει να υπάρχουν επιτροπές που θα παρακολουθούν τη χρηματοδότηση των σχολείων με τη συμμετοχή των παραπάνω.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκαν οι απόψεις των Διευθυντών/Διευθυντριών και Υποδιευθυντών/Υποδιευθυντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία στην ευρύτερη περιοχή της Αλεξανδρούπολης για τη λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και οι απόψεις των στελεχών της διοίκησης σχετικά με την κατάργηση των Ν.Π.Δ.Δ. που αφορούν και τις Σχολικές Επιτροπές με τον νέο Νόμο 5056/2023.

Η έρευνα ανέδειξε πολλά και ενδιαφέροντα συμπεράσματα, ανοίγοντας μάλιστα ένα ευρύ πεδίο προβληματισμού για τη νέα κατάσταση που θα επικρατήσει με την κατάργηση των Σχολικών Επιτροπών στις περισσότερες περιοχές της χώρας τον Ιούνιο του 2024. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε επομένως να διερευνηθούν οι απόψεις των στελεχών για το συγκεκριμένο θέμα . Εξάλλου οι ίδιοι οι διευθυντές/διευθύντριες γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα την καθημερινή πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων και είναι οι πλέον κατάλληλοι να διατυπώσουν τις προσδοκίες και τα επιφυλάξεις τους και να δώσουν το κατάλληλο στίγμα σε αυτούς που χαράσσουν εκπαιδευτική και οικονομική πολιτική. Πιστεύουμε ότι κρίνεται αναγκαία η καταγραφή

των απόψεών τους σε μεγαλύτερο ποσοστό, ώστε τα σχολεία να μη βρεθούν σε δεινή θέση. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να αναζητηθούν τρόποι που θα εξασφαλίζουν σωστή διαχείριση των πιστώσεων και των οικονομικών των σχολείων ώστε να καλύπτονται πλήρως οι ανάγκες τους.

Περιορισμοί της έρευνας: Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν , αφορούν ένα συγκεκριμένο δείγμα στελεχών της εκπαίδευσης σε μία συγκεκριμένη περιοχή της χώρας και δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των Στελεχών στην Ελλάδα.

Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση: κρίνεται σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των στελεχών της εκπαίδευσης για το συγκεκριμένο θέμα και σε άλλους νομούς της χώρας προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις και οι ανησυχίες τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chouliara-Sidera, P. (2021, Iounios). Oikonomiki organosi ton Scholikon Monadon. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education, 1*(1). Anaktisi apo https://journalculture.weebly.com/uploads/1/3/5/3/135316421/culture-%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82-1.pdf

Christakis, M. (2016). Aftodioikisi kai Ekpaideftiki Koinotita, pedio dynamikis synergasias me kales praktikes». Sto S. Pantazis, E. Maraki, M. Kadiakaki, E. Beladakis, G. Striligkas, I. Tzortzakis, . . . Ch. Ntroumpogiannis (Epim.). Topiki Aftodioikisi, Ekpaidefsi kai Dia Viou Mathisi. I paideia kai o politismos os pylones perifereiakis anaptyxis, ss. 56-57. Irakleio: Institouto Anthropistikon kai Koinonikon Epistimon.

Eniaies Scholikes Epitropes. (2014). *Nomothetiko Plaisio, Leitourgikes Diadikasies kai Oikonomiki Leitourgia.* Athina, Epafos.

Mournianakis, E. (2010). *Scholikes Epitropes: Ta syllogika organa koinonikis symmetochis stin Ekpaidefsi.* Athina, Aftoekdosi.

Nomos 3463/2006 – FEK 114/A/8-6-2006. Trapeza Pliroforion Nomothesias. Anaktisi apo https://www.e-nomothesia.gr/autodioikese-demoi/n-3463-2006.html

Nomos 3852/2010 – FEK A’ 87/7-6-2010. Michani anazitisis ellinikis nomothesias. Anaktisi apo https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/132966/nomos-3852-2010

Papageorgiou, G. (2014). *Posotiki Erevna.* Tmima Koinoniologias, Scholi Koinonikon Epistimon Panepistimio Kritis. Anaktisi apo https://sociology.soc.uoc.gr/

pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf

Papanastasiou, K., & Papanastasiou, K. (2016). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnasa.* Ekdoseis Kailas.

Papanis, E. (2012). *Methodologia Erevnas kai Diadiktyo.* Athina, Ekdoseis Sideri.

Tsekeni, K. (2021). *Methodologia posotikis erevnas. Texnikes deigmatolipsias kai methodoi epexergasias erotimatologion. Efarmogi gia ti dierevnisi tou profil ton foititon tou Tmimatos Dioikitikis Epistimis kai Technologias Patron.* Metaptychiaki diatrivi, Panepistimio Patron. Anaktisi apo http://repository.library.teimes.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/10128/%CE%A0%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1%20%CE%A4%CF%83%CE%AD%CE%BA%CE%B5%CE%BD%CE%B7.pdf

Οι μορφές συγκρούσεων στη σχολική πραγματικότητα ως θεμέλιο βελτίωσης του συστήματος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών

Λιόκας Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό μελετάται η σύγκρουση ως φαινόμενο στις διάφορες εκφάνσεις της σχολικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται η έννοια της σύγκρουσης και εξετάζονται οι διάφορες μορφές της, οι αιτίες και οι συνέπειές της. Στη συνέχεια αναλύεται η σύγκρουση ως συνθήκη, η οποία εμπεριέχει στην έννοιά της θετικό και ελπιδοφόρο περιεχόμενο, διότι με τον κατάλληλο χειρισμό της σύγκρουσης από τον σχολικό ηγέτη, η σύγκρουση μπορεί να μετατραπεί σε αιτία για επαγγελματική ανάπτυξη και ευστοχότερη οργάνωση του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα, παρουσιάζεται ο αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας των μελών μιας σχολικής μονάδας, ως ο απαραίτητος παράγοντας ευρυθμίας του σχολικού οργανισμού.

Λέξεις–κλειδιά: συγκρούσεις, σύστημα επικοινωνίας, επαγγελματική ανάπτυξη, σχολικός ηγέτης.

The forms of conflicts in the school reality as a basis for improving the teachers' communication system

Liokas Ilias, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

This article studies the conflict as a phenomenon in the different aspects of school reality. More specifically, the concept of conflict is presented and its various forms, its causes and its consequences are discussed. Then the conflict is analyzed as a treaty, which contains positive and hopeful content, because with the proper handling of the conflict by the school leader, the conflict can turn into a cause for professional development and a more targeted organization of the school organization. At the same time, the effective way of communicating the members of a school unit is presented as the necessary factor of the health of the school organization.

Key-words: conflicts, communication system, professional development, school leader.

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα είναι ένας σύνθετος οργανισμός γεμάτος προκλήσεις όπου αποτελείται από πολλά άτομα με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο και διαφορετική κοσμοθεωρία για τη ζωή. Σε ένα τέτοιον οργανισμό, όπως είναι φυσικό, προκύπτουν διάφορες διαφωνίες, οι οποίες μπορεί να εξελίσσονται σε δυναμικές συγκρούσεις σε πολλά

θέματα που αφορούν τη λειτουργία του οργανισμού ή σχετίζονται με τις ιεραρχικές φιλοδοξίες και προσωπικές εμπάθειες των μελών του οργανισμού.

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει την έννοια της σύγκρουσης στο σχολικό περιβάλλον σε όλες τις πτυχές της. Κι όταν λέμε σε όλες της τις πτυχές εννοούμε την κακή και την καλή της πλευρά, διότι η σύγκρουση μπορεί να πλήξει καίρια τις δομές και τη λειτουργία του οργανισμού, αλλά μπορεί και να βελτιώσει τη λειτουργία καθώς με τον κατάλληλο χειρισμό από τον σχολικό ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας η σύγκρουση δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν όλες οι διαφορετικές θέσεις πάνω σε ένα θέμα που υπάρχει διαφωνία και να επιλεχθεί η προσφορότερη λύση.

Το άρθρο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στην αρχή, παρουσιάζονται ο ορισμός της σύγκρουσης, οι κατηγορίες, οι αιτίες και οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων. Στο δεύτερο μέρος, αναλύεται η θετική πλευρά της σύγκρουσης, η οποία δύναται να βελτιώσει τη λειτουργία του οργανισμού μέσα από την πολυφωνία και την έκφραση όλων των απόψεων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο τελευταίο και τρίτο μέρος, προσεγγίζεται ο αποτελεσματικός τρόπος καθιέρωσης ενός συστήματος επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα, το οποίο αποτελεί το ουσιαστικό μέσο που έχει στην διοικητική φαρέτρα του ο εκπαιδευτικός ηγέτης, για να εκπληρώσει με ομαλό τρόπο τους στόχους του οργανισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:
Η έννοια της σύγκρουσης με βάση την περιγραφή της προσωπικής εμπειρίας

Ορισμός της σύγκρουσης: Οι συγκρούσεις συναντώνται σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας που απαιτείται συνεργασία και είναι αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας. Μπορούμε να τις ορίσουμε ως διαρκείς και μη εκδηλωμένες διαφοροποιήσεις, τις οποίες βέβαια τις διαχωρίζουμε από τις απλές διαφωνίες. Πιο συγκεκριμένα, στη βιβλιογραφία της διαχείρισης των συγκρούσεων, ορίζεται ότι οι συγκρούσεις ξεκινούν όταν ένα άτομο ή μια ομάδα νιώθει ότι απειλούνται τα συμφέροντά της από ένα άλλο άτομο ή μια ομάδα (Di Paola & Hoy, 2001).

Μορφές συγκρούσεων: Στη βιβλιογραφία των συγκρουσιακών καταστάσεων συναντούμε διάφορους τύπους συγκρούσεων. Οι ερευνητές προβαίνουν στις κατατάξεις των συγκρούσεων αναλογιζόμενοι τις πηγές που τις προκάλεσαν, την χρησιμότητάς τους στη λειτουργικότητα ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης και το επίπεδο από το οποίο προέρχονται (ατομικό ή ομαδικό). Οι περισσότερες συγκρούσεις χαρακτηρίζονται και από λογικά (γνωστική σύγκρουση) και από συναισθηματικά (συναισθηματική σύγκρουση) στοιχεία, τα οποία τις χαρακτηρίζουν αντίστοιχα σε **συγκρούσεις συμφερόντων** και **συγκρούσεις προσωπικότητας**. Συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις συμφερόντων δημιουργούνται εξαιτίας των διαφορετικών στόχων και εκτελεστικών επιλογών, στις οποίες προσανατολίζονται οι δύο πλευρές, ενώ οι συγκρούσεις προσωπικότητας σχετίζονται με τις συναισθηματικές καταστάσεις, όπως το μίσος, η ζήλεια και η

φιλοδοξία. Έχει παρατηρηθεί ότι μετά από συναισθηματικές συγκρούσεις έχουμε αποφάσεις χαμηλής λειτουργικότητας, οι οποίες δεν βοηθούν στην καλυτέρευση του κλίματος και της λειτουργίας του οργανισμού, ενώ όταν έχουμε γνωστικές συγκρούσεις που εστιάζονται στη γενικότερη λειτουργία του οργανισμού (ρόλους, παροχή υπηρεσιών), μέσα από τις ανταλλαγές απόψεων των συγκρουσιακών πλευρών ενισχύεται σημαντικά η αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Στο επίπεδο ενός οργανισμού, όπως είναι και το σχολείο, η σύγκρουση μπορεί να υφίσταται μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών (διεπιχειρησιακή σύγκρουση) ή στο πλαίσιο ενός μόνο οργανισμού (ενδοεπιχειρησιακή σύγκρουση). Η ενδοεπιχειρησιακή σύγκρουση, η οποία μας ενδιαφέρει περισσότερο στην παρούσα εργασία, εφόσον θα ασχοληθούμε σε συγκρούσεις εντός της σχολικής μονάδας, διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες:

1. **Διαπροσωπική σύγκρουση**. Εμφανίζεται σε δύο ή περισσότερα άτομα ίδιου ή διαφορετικού επιπέδου στην ιεραρχία, λόγω διαφορετικών αντιλήψεων ή λόγω του παραγκωνισμού τους από την ομάδα και χαρακτηρίζεται από έντονη συναισθηματική φόρτιση.
2. **Ενδοπροσωπική σύγκρουση.** Παρατηρείται εντός ενός τμήματος ή μιας ομάδας, όταν ένα μέλος της ομάδας αισθάνεται, ότι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες που του έχουν ανατεθεί, δεν μπορούν να διεκπεραιωθούν από τις δικές του δυνάμεις. Ακόμη, η ενδοπροσωπική σύγκρουση γίνεται εντονότερη, όταν δεν είναι διαθέσιμα τα μέσα και οι πηγές για την εφαρμογή των καθηκόντων. Τότε τα άτομα διακατέχονται από άγχος και γίνονται βίαια.
3. **Διομαδική σύγκρουση.** Αναπτύσσεται μεταξύ δύο ή περισσότερων τμημάτων ή ομάδων του οργανισμού. Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι η υπονόμευση των ενεργειών, της στάσης και της εικόνας της αντίπαλης ομάδας με απώτερο σκοπό τη διεκδίκηση εξουσίας.

Αιτίες των συγκρούσεων: Για να γίνει καλύτερα κατανοητό το φαινόμενο των συγκρουσιακών καταστάσεων σε έναν οργανισμό είναι απαραίτητο να διερευνηθούν σε βάθος και να γίνουν αντιληπτές οι αιτίες που τις προκάλεσαν. Με την κατανόηση των αιτιών των συγκρούσεων ο ηγέτης θα είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσει θετικά για το όφελος και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Υπάρχουν πολλές πηγές συγκρούσεων, οι κυριότερες από τις οποίες είναι τα προβλήματα στην επικοινωνία των μελών του οργανισμού, το λανθασμένο και μη συμμετοχικό στυλ διοίκησης από την πλευρά του ηγέτη, οι διαφωνίες των μελών της ομάδας σε γνωστικό επίπεδο και στη λειτουργία του οργανισμού, τα προβλήματα στη δομή του οργανισμού και ο ασαφής καθορισμός των αρμοδιοτήτων από τον ηγέτη, η έλλειψη επαρκών οικονομικών πόρων για τη διεκπεραίωση του έργου όλων των μελών του οργανισμού και φυσικά οι άτυπες ομάδες που είναι πιθανό να δημιουργηθούν σε κάθε ανοιχτό σύστημα, όπως είναι το σχολείο, οι οποίες διαφέρουν από τις τυπικές και συγκροτούνται βάσει των αναγκών που έχουν οι άνθρωποι να συζητούν και να δημιουργούν σχέσεις με τους ομοϊδεάτες τους.

Συνέπειες των συγκρούσεων: Όταν οι συγκρουσιακές καταστάσεις δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμες και ο ηγέτης δεν έχει ενεργήσει με όσο διοικητικό τακτ θα έπρεπε είναι δυνατόν οι συγκρούσεις αυτές να επιφέρουν δυσάρεστες συνέπειες στη λειτουργία του οργανισμού. Το πιο σύνηθες είναι να ψυχρανθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του οργανισμού και να χάσουν την εμπιστοσύνη τους ο ένας με τον άλλο. Οι αναταράξεις αυτές οδηγούν στην πτώση του ηθικού ιδιαιτέρως της ομάδας που έχασε στη συγκρουσιακή «αναμέτρηση» και στην αύξηση του εργασιακού στρες. Όλα αυτά δυσχεραίνουν την ομαλότητα στη λειτουργία του οργανισμού με αποτέλεσμα να μειώνεται σημαντικά και η παραγωγικότητα, αφού έχουν εξαντληθεί οι δυνάμεις των μελών και χάνεται η όρεξή τους για εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:
Σύγκρουση ως συνθήκη (θετικές συνέπειες συγκρούσεων)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, όταν έχουμε γνωστικές συγκρούσεις που εστιάζονται στη γενικότερη λειτουργία του οργανισμού (ρόλους, παροχή υπηρεσιών), μέσα από τις ανταλλαγές απόψεων των συγκρουσιακών πλευρών ενισχύεται σημαντικά η αποτελεσματικότητα του οργανισμού και προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξη (προσωπική ή ομαδική επιμόρφωση, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα) των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως όταν εμφανίζεται η σύγκρουση ως μία απλή διάσταση απόψεων μεταξύ των μελών του οργανισμού και ταυτόχρονα ο ηγέτης την χειρίζεται καταλλήλως μπορεί να επιφέρει και θετικές συνέπειες στη λειτουργία του οργανισμού. Σίγουρα με τη σωστή διαχείριση μιας διαφωνίας στο αρχικό της στάδιο αποφεύγεται μια πιθανή εντονότερη διαμάχη και φυσικά οδηγούμαστε μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων στην αναζήτηση των καλύτερων λύσεων πάνω στο προς διαφωνία θέμα. Στην περίπτωση της διατμηματικής σύγκρουσης ενισχύεται η συνοχή των ομάδων καθώς τα μέλη των ομάδων επιδίδονται στην προάσπιση των ιδεών τους εκτιμώντας παράλληλα τις δυνάμεις τους και τις ικανότητές τους και φυσικά όλα αυτά βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μελών του οργανισμού και την πιθανότητα επιλογής της καλύτερης λύσης σε κάθε πρόβλημα που ανακύπτει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:
Το αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Μορφές Επικοινωνίας: Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η καθιέρωση ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας από την πλευρά της ηγεσίας συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οι συγκρούσεις που παρουσιάζονται στους σχολικούς οργανισμούς είναι απότοκος της κακής επικοινωνίας του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό ή των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Τις μορφές τις επικοινωνίας μπορούμε να τις διακρίνουμε ανάλογα με τον αριθμό των εμπλεκομένων στην εκπομπή και στην κατανόηση του μηνύματος, την προφορική ή τη γραπτή εκπομπή της από την πλευρά του πομπού και ανάλογα με τον χαρακτήρα της.

Όταν ένα μήνυμα μεταδίδεται σε ένα άτομο ή άτομα χωρίς να αναμένεται απάντηση η επικοινωνία ονομάζεται **μονόδρομη,** ενώ όταν στην επικοινωνία εμπλέκονται περισσότερα από ένα πρόσωπα και στην αποστολή και στη λήψη μηνυμάτων η επικοινωνία ονομάζεται **αμφίδρομη.** Επίσης, ένας άλλος βασικός διαχωρισμός της επικοινωνιακής διαδικασίας είναι ο **λεκτικός** τρόπος επικοινωνίας (επικοινωνία ενώπιος ενωπίω, ραδιόφωνο, τηλεόραση, τηλέφωνο) και ο **μη λεκτικός** τρόπος επικοινωνίας (η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, το ύφος). Ανάλογα με το χαρακτήρα της η επικοινωνία διακρίνεται σε **κάθετη** και **οριζόντια.** Στην κάθετη επικοινωνία έχουμε την επικοινωνία του προϊσταμένου με τους υφισταμένους για την κατάθεση οδηγιών, ενώ στην οριζόντια επικοινωνία έχουμε την επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων της ίδιας θέσης στην ιεραρχία. Στις μορφές της επικοινωνίας θα μπορούσαμε να εντάξουμε τα **τυπικά** και τα **άτυπα** δίκτυα επικοινωνίας που αναπτύσσονται μέσα στους οργανισμούς. Τα τυπικά δίκτυα επικοινωνίας αποτελούν την τυπική οργάνωση και τις υποχρεώσεις (συνδιαλέξεις, συμβούλια) όλων των μελών για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Τα άτυπα δίκτυα επικοινωνίας είναι τα προσωπικά θέματα (μόδα, καθημερινότητα) που απασχολούν τα μέλη του οργανισμού της ίδιας θέσης στην ιεραρχία, όμως, μπορεί να είναι θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του οργανισμού μεν να είναι άσχετα με την αποστολή του οργανισμού δε (συμπεριφορές ατόμων ή διευθυντή, προαγωγές).

Αποτελεσματικός τρόπος καθιέρωσης της Επικοινωνίας στο σχολείο: Η επικοινωνία πολλές φορές δεν είναι αποτελεσματική λόγω διάφορων εμποδίων που εμφανίζονται. Άρα ξεπερνώντας τα εμπόδια αυτά θα επιτευχθεί η καθιέρωση ενός αποτελεσματικού τρόπου επικοινωνίας. Τα εμπόδια αυτά διαχωρίζονται σε **φυσικά εμπόδια** (ισχνή και αδύναμη φωνή του πομπού, εξωτερικοί θόρυβοι, κακή ποιότητα της ακουστικής του χώρου που στέλνεται το μήνυμα), σε **νοητικά εμπόδια** (ασαφές λεξιλόγιο για το γλωσσικό επίπεδο των δεκτών, δυσνόητα μηνύματα) και σε **ψυχολογικά εμπόδια** (άρνηση ή αδιαφορία του δέκτη για επικοινωνία λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος ή απουσίας παρώθησης στην επικοινωνιακή διαδικασία).

Τα προαναφερθέντα εμπόδια είναι δυνατόν να ξεπεραστούν σχετικά εύκολα, αν οι εμπλεκόμενοι στην επικοινωνιακή διαδικασία (στην περίπτωσή μας οι εκπαιδευτικοί) εντοπίσουν τις αιτίες των εμποδίων και τις αντιμετωπίσουν άμεσα. Για την καθιέρωση, όμως είναι απαραίτητες και κάποιες άλλες προϋποθέσεις (Πασιαρδής, 2004), όπως **ικανότητα για επικοινωνία** (αναφέρεται στην απαραίτητη ικανότητα αποκωδικοποίησης μηνυμάτων ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη), **επαρκές γνωσιολογικό υπόβαθρο, προθυμία και των δύο πλευρών** για τη δημιουργία επικοινωνιακών δεσμών, **ύπαρξη κοινού κοινωνικοπολιτιστικού υποβάθρου.** Τέλος, οφείλουμε να διασαφηνίσουμε ότι στην ικανότητα για επικοινωνία συνυπολογίζονται οι δεξιότητες **αποστολής μηνυμάτων, ακρόασης** (για τον δέκτη) και **ανατροφοδότησης** (Πασιαρδής, 2004).

Καθοριστικός παράγοντας, επίσης, για την ίδρυση και διατήρηση της σωστής επικοινωνία μέσα στους σχολικούς οργανισμούς είναι οι σχολικοί ηγέτες. Ο Burns (1978) έκανε το διαχωρισμό ανάμεσα στους *συναλλακτικούς* και τους *μετασχηματιστικούς*

ηγέτες. Οι συναλλακτικοί ηγέτες, για να πετύχουν την υπηρεσιακή ενεργοποίηση των υφισταμένων τους, καταφεύγουν στο μέσο της ανταμοιβής, ενώ οι μετασχηματιστικοί ηγέτες σεβόμενοι την προσωπικότητα και τις επιθυμίες των υφισταμένων προσπαθεί με κατάλληλο χειρισμό να ενεργούν όλοι για το καλό και την αναβάθμιση του οργανισμού. Συγκεκριμένα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες: α) σχεδιάζουν και προωθούν ένα εκπαιδευτικό όραμα, β) δημιουργούν κατάλληλη σχολική κουλτούρα – νοοτροπία, ώστε να εξασφαλίζεται αρμονικό σύστημα επικοινωνίας στη σχολική κοινότητα, γ) στηρίζουν την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δ) είναι ταυτόχρονα καθοδηγητές και φίλοι των υφισταμένων τους.

Είναι, λοιπόν, ευνόητο, ότι τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι όμοια με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας στους σχολικούς οργανισμούς. Κι αυτό, γιατί δεν είναι δυνατόν ο ηγέτης να προωθήσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις ομάδες εργασίας και τους στόχους του σχολικού οράματος, χωρίς να υπάρχει ανοικτό – υποστηρικτικό σύστημα επικοινωνίας. Άρα, για να εγκαθιδρύσει ο ηγέτης ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας ανοικτό στις συνεργασίες, θα πρέπει από τη μια να είναι συνεπής στις απαιτήσεις του τυπικού συστήματος (όπως αναφέρεται στη θεωρία των Κοινωνικών συστημάτων) και από την άλλη να διατηρεί τις ισορροπίες ανάμεσα στο τυπικό και στο άτυπο σύστημα, ώστε να μην προσβάλλονται η προσωπικότητα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή του σχολικού οράματος και φυσικά να λειτουργεί ανάλογα με τις περιστάσεις.

Ο τελευταίος ισχυρισμός διαφαίνεται σε όλες τις πτυχές της βιβλιογραφίας της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η θεωρία των Hersey και Blanchard (1988) υποστηρίζει, ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περίσταση. Ο διορατικός ηγέτης χρησιμοποιεί το κατάλληλο στυλ ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την επιλογή του τρόπου και της μορφής της επικοινωνίας. Ο διευθυντής θα πετύχει την καλύτερη επικοινωνία όταν συνδυάσει τουλάχιστον δύο τρόπους επικοινωνίας ίσως και με διαφορετικά μέσα.

Στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συναντούμε τέσσερα μοντέλα: το κλασικό μοντέλο (υποστηρίζει την ύπαρξη της ιδανική λύσης για την ευρυθμία του οργανισμού), το διοικητικό μοντέλο (αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει μία τέλεια λύση, αλλά αυτή που εξυπηρετεί το συγκεκριμένο πρόβλημα), το μοντέλο της σταδιακής εφαρμογής (εκφράζει μια γρήγορα απόφαση που λαμβάνεται στηριζόμενη στη σύγκριση της πραγματικότητας και των εναλλακτικών προτάσεων) και το μοντέλο της προσαρμογής (συνδυάζει το απόλυτο διοικητικό μοντέλο με την ευελιξία του μοντέλου της σταδιακής εφαρμογής). Και σ’ αυτή την περίπτωση ο διευθυντής θα επιλέξει το κατάλληλο μοντέλο ανάλογα με την περίπτωση που έχει να αντιμετωπίσει. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να είναι διορατικός και ευέλικτος στις επιλογές και στις αποφάσεις του, για να την επίτευξη του σχολικού οράματος και την ίδρυση ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι σχολικές μονάδες είναι σύνθετοι, ιδιότυποι και πολυάριθμοι οργανισμοί με αποτέλεσμα πολύ συχνά να δημιουργούνται εντάσεις και διαφωνίες, κατά την άσκηση του καθήκοντος του κάθε μέλους του οργανισμού, οι οποίες ξεπερνάν τα όρια της απλής διαφωνίας και ονομάζονται συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και ουσιαστικά, αν ο ηγέτης και οι εκπαιδευτικοί εντοπίσουν τις αιτίες εμφάνισής και τις λύσουν με ομαλό τρόπο. Καθοριστικό ρόλο στην επίλυση των συγκρούσεων παίζει ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος, αν έχει ευέλικτη σκέψη και διορατικότητα, διασπώντα τα εμπόδια στην επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού θα πετύχει η σχολική του μονάδα να είναι το παράδειγμα της κοινωνικής αναδημιουργίας.

Βιβλιογραφία

Chachlakis, I. & Apostolopoulou, E. (2012). *Organosiakes Sygkrouseis*. [Pty-chiaki Ergasia]. TEI Kritis, Tmima Dioikisis Epicheiriseon, Cheimerino Exa-mino 2011-2012. Irakleio.

Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education: a guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings : program report.* Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention: Washington.

Di Paola, M. & Hoy, W. (2001). Formalization conflict and change: constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15 (5), 238-244.

Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Κίκιζας, Δ.) Πάτρα: ΕΑΠ.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice.* (9th Edition). New York: McGraw – Hill, Inc.

Mavrantza, E. (2011). *Diacheirisi Sygkrouseon.* [Metaptychiaki Ergasia] Pa-nepistimio Makedonias, Tmima Oikonomikon kai Koinonikon Epistimon, Chei-merino Examino 2011-2012. Thessaloniki.

Papanaoum, Z. (2005). *To Epangelma tou Ekpaideftikou*. Athina: Dardanos.

Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki Igesia: *Apo tin periodo tis evmenous adia-forias sti synchroni epochi.* Athina: Metaichmio.

Pasiardis, P. (2012). *Epitychimenoi Diefthyntes Scholeion: Diethneis erevnitikes taseis kai i elliniki pragmatikotita*. Athina: Ion.

Pashiardis, P. (1993). Group decision-making: the role of the Principal. *International Journal of Educational Management,* 7 (2), 8-11.

Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management,* 8 (5), 14-17.

Pashiardis, P. (1995). Problem and Formulation as the Most Critical Element of the Decision-Making Process. *International Journal of Educational Management,* 4 (1), 36-46.

Tekos, G. (2009). *Diefthynsi scholikis monadas kai diacheirisi sygkrouseon apo tin optiki gonia ton ekpaideftikon*. [Metaptychiaki Ergasia]. Panepistimio Thessalias, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Cheimerino Examino 2009-2010. Volos.

Το παιδαγωγικό έργο του Θεόφιλου Καΐρη

Μυλωνάς Ευθύμης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Ο Θεόφιλος Καΐρης (19 Οκτωβρίου 1784 – 13 Ιανουαρίου 1853) αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πρόσωπα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Διακρίθηκε τόσο για την επιστημονική του συγκρότηση όσο και για τον προοδευτικό και επαναστατικό, για τα δεδομένα της εποχής, τρόπο σκέψης του. Υπήρξε μεγάλος ανθρωπιστής και πάλεψε με σθένος για την πνευματική αναγέννηση του λαού, επιθυμώντας να ανοίξει νέους δρόμους στην ελληνική σκέψη.

Λέξεις-κλειδιά: Καΐρης, Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Κυδωνιές, Άνδρος

The educational work of Theophilos Kairis

Mylonas Efthimis, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

Theophilos Kairis (October 19, 1784 – January 13, 1853) is one of the most important figures of the Neo-Hellenic Enlightenment. He was distinguished both for his scientific composition and for his progressive and revolutionary, for the data of the time, way of thinking. He was a great humanitarian and fought with vigor for the spiritual rebirth of the people, wishing to open new paths in Greek thought.

Key-words: Kairis, Neohellenic Enlightenment, Kydonies, Andros

Εισαγωγή

Ενώ ο ευρωπαϊκός 18ος αιώνας είναι αιώνας της πλατιάς ανάπτυξης των επιστημών, της σκέψης γενικότερα, ο ελληνικός 18ος αιώνας – συνέπεια των ιδιόρρυθμων συνθηκών ανάπτυξης του – είναι ο αιώνας της αφύπνισης, των αναζητήσεων, της πάλης για τη διαμόρφωση μιας συνείδησης, εθνικής και πνευματικής, μέσα στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι με το οποίο έρχεται τώρα σε επαφή για πρώτη φορά. Αυτά που προβλημάτιζαν και συνιστούσαν πνευματικές αναζητήσεις στον ευρωπαϊκό χώρο του 17ου αιώνα και ίσως και πρωτύτερα, απασχολούν τώρα μόλις τον ελληνικό κόσμο. Ο πνευματικός κόσμος του Έλληνα διαμορφώνεται κατά κανόνα με βάση το Ψαλτήρι και το Οχτωήχι. (Καράς, 1977:10)

Οι Έλληνες της διασποράς θα είναι οι πρώτοι που θα στρέψουν το βλέμμα στη φωτισμένη Ευρώπη και θα έρθουν σε επαφή με τα ευρωπαϊκά γράμματα. Πολλές φορές βέβαια θα γίνουν αντιγραφείς των ευρωπαϊκών ιδεών, όχι όμως παθητικοί αλλά ενεργητικοί. Εκείνη την εποχή θα διαφανούν δυο δημιουργικές τάσεις οι οποίες στρέφονται

είτε προς την αρχαία Ελλάδα και τον αρχαίο πολιτισμό είτε προς την πολιτισμένη Ευρώπη. (Καράς, 1977:11-12)

Και είναι στο μέσο του 18ου αιώνα που τοποθετείται η αρχή της πνευματικής αυτής αναζήτησης γιατί τότε σημειώνεται μια ενσυνείδητη προσπάθεια για εξάπλωση της παιδείας, το φωτισμό του λαού και την αφύπνιση του εθνικού φρονήματος. Και είναι τότε ακριβώς που σημειώνεται και μια γοργή οικονομική ανάπτυξη της βιοτεχνίας, του εμπορίου και της ναυτιλίας. Η ανερχόμενη κοινωνική τάξη έχει ανάγκη από ανθρώπους μορφωμένους, από ανθρώπους που ξέρουν τουλάχιστον κάποια στοιχειώδη γράμματα. Έτσι οι έμποροι και οι βιοτέχνες είναι μεταξύ των πρώτων που άρχισαν να ενδιαφέρονται για τα γράμματα και να δίνουν χρήματα για την ανέγερση σχολείων, την έκδοση βιβλίων και για δασκάλους (Καράς, 1977:14).

Όπου υπήρχαν βιοτεχνικά και εμπορικά κέντρα άρχισαν να κάνουν την εμφάνιση τους τα σχολεία, τα *Γυμνάσια*, τα *Λύκεια*, τα *Ελληνομουσεία* και οι *Ακαδημίες*. Μόνο για τη σχολή των Κυδωνιών, που διέθετε εβδομήντα αίθουσες, αμφιθέατρο, βιβλιοθήκη και λοιπά, δαπανήθηκαν επτά χιλιάδες γρόσια χωρίς βέβαια να υπολογιστούν και οι δαπάνες για την αγορά βιβλίων και εργαστηριακών οργάνων (Καράς, 1977:15).

Τα φωτισμένα μυαλά της εποχής αντιλαμβάνονται την αξία των σχολείων στην πνευματική αναγέννηση του ελληνισμού και συμβάλλουν με ηρωική αυταπάρνηση στο έργο αυτό. Βέβαια στην προσπάθεια τους αυτή θα έρθουν σε αντίθεση με το Πατριαρχείο και πολλοί από αυτούς θα δεινοπαθήσουν (Μεθόδιος Ανθρακίδης, Ευγένιος Βούλγαρης, Βενιαμίν Λέσβιος, Κ. Μ. Κούμας, Θεόφιλος Καΐρης, Χρήστος Παμπλέκης, Θεόκλητος Φαρμακίδης) (Καράς, 1977:15).

Τυπογραφεία ιδρύονται στη Βιέννη, στα Γιάννενα, στις Κυδωνιές, στη Σμύρνη, στη Χίο και αλλού. Στα πνευματικά κέντρα, δίπλα στα σχολεία, εμφανίζονται τυπογραφεία και το φως της δημοσιότητας βλέπουν πολυάριθμα βιβλία, πρωτότυπα ή μεταφράσεις (Καράς, 1977:18).

Το πνεύμα απελευθερώνεται από τα δεσμά της δεισιδαιμονίας και προσπαθεί να ερμηνεύσει τα φαινόμενα με βάση τον ορθό λόγο που είναι ισχυρότερος από κάθε αυθεντία. Η πίστη στον ορθό λόγο είναι φαινόμενο του Διαφωτισμού ο οποίος, όπως λέει ο Immanuel Kant έβγαλε τον άνθρωπο από την κατάσταση του ανήλικου που ο ίδιος ο άνθρωπος είχε δημιουργήσει. Γίνεται μια προσπάθεια, την οποία μεταφέρουν στην Ελλάδα όσοι σπουδάζουν στη δύση, να στραφεί η προσοχή του ανθρώπου προς τη γνώση του φυσικού κόσμου, προς τις φυσικές επιστήμες. Ξεκινά η μελέτη των αιτιών και της αλληλουχίας των φαινομένων, της φύσης που περιβάλλει τον άνθρωπο αλλά και της φύσης του ίδιου του ανθρώπου – στοιχείο επαναστατικό για εκείνη την εποχή (Καράς, 1977:200).

Η φυσική θεωρείται όπλο κατά της δεισιδαιμονίας και του σκοταδισμού αλλά και σύμβολο της ελευθερίας. Το γνωμικό του Albrecht von Haller *«Όποιος ελεύθερα*

συλλογάται, συλλογάται καλά» είναι αυτό που θα προτάξει ο Ρήγας Φεραίος στο *Φυσικής Απάνθισμα* που εκδίδει το 1790. Επίσης, τόσο ο Ρήγας όσο και ο Καΐρης διατυπώνουν την υπόθεση για την ύπαρξη ανθρώπων σε άλλους πλανήτες (Καράς, 1977:22).

Οι πνευματικοί εκπρόσωποι του νέου Ελληνισμού νιώθουν την ανάγκη της διαφοροποίησης της γνώσης, της ανάπτυξης των φυσικών επιστημών όπως της φυσικής, των μαθηματικών, πρακτικών επιστημών που συνδέονται με τις ανάγκες της παραγωγής (Καράς, 1977:23)

Οι σχολές της Χίου, των Κυδωνιών, της Σμύρνης, των Ιωαννίνων, των Μηλεών, όπως επίσης του Βουκουρεστίου και του Ιασίου, μακριά από τον άμεσο έλεγχο του Πατριαρχείου, αφομοιώνουν το νεωτεριστικό σύστημα, εφοδιάζονται με εργαστηριακές συσκευές και εφαρμόζουν το πείραμα στη διδασκαλία τους (Καράς, 1977:24).

Τέλος, να σημειώσουμε ότι το επιστημονικό βιβλίο δεν ήταν προσιτό στις πλατιές μάζες του λαού. Κυκλοφορούσε κυρίως γύρω από ορισμένες πνευματικές εστίες της εποχής – Χίο, Σμύρνη, Κυδωνιές, Ιωάννινα, Ιάσιο, σε κέντρα της διασποράς, εκεί όπου δίδαξαν είτε ανέπτυξαν πνευματική δραστηριότητα οι περισσότεροι από τους συγγραφείς ή οι μεταφραστές αυτού του είδους βιβλίου. (Καράς, 1977:25).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψιν του τις ανάγκες του ελληνισμού της εποχής ανέπτυξε τη δράση του ο Άνδριος λόγιος Θεόφιλος Καΐρης.

Από τις Κυδωνιές στην Άνδρο

Στην ακμάζουσα σχολή των Κυδωνιών, ο Θεόφιλος Καΐρης παρακολούθησε τα μαθήματα του Γρηγορίου Σαράφη και του Βενιαμίν του Λέσβιου.

Σοβαρή επίδραση στη μετέπειτα διαμόρφωση των αντιλήψεων και ανθρωπιστικών του πεποιθήσεων καθώς και στη διδασκαλία του ασκεί η παραμονή του στο Παρίσι, το 1807 όπου κυριαρχούν οι ιδέες του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης. Στο Παρίσι έρχεται σε επαφή με τις μεγάλες επιστημονικές κατακτήσεις του 18ου αιώνα, μελετά την εξέλιξη της αστρονομίας και τις διάφορες υποθέσεις για το άπειρο, τη δημιουργία των ουράνιων σωμάτων και την προέλευση της κίνησης. Γνωρίζει τον μηχανιστικό υλισμό των Γάλλων υλιστών τον οποίο και υιοθετεί στη διδασκαλία του. Μελετά επίσης τη φιλοσοφική διδασκαλία του Βολταίρου, από τον οποίο δέχεται σοβαρές επιδράσεις. Ο Pierre Gassendi και οι ουμανιστές θα τον επηρεάσουν επίσης σημαντικά (Καράς, 1977:39).

Αμέσως μετά την επιστροφή του από το εξωτερικό αρχίζει το διδακτικό διαφωτιστικό του έργο, ως διευθυντής, στη σχολή των Κυδωνιών, αντικαταστάτης του Λέσβιου.

Τον Φεβρουάριο του 1811, ύστερα από επίμονες προσκλήσεις των επιτρόπων της Ευαγγελικής σχολής, πηγαίνει να διδάξει στη Σμύρνη. Η διεύθυνση της σχολής ήθελε να ανυψώσει το επίπεδο της με τα μαθήματα ενός *φωτισμένου δασκάλου*, τώρα μάλιστα

που το γόητρο της σχολής της Σμύρνης έχει αρχίσει να επισκιάζει η νέα σχολή του Κούμα. Ο Καΐρης έτσι αναλαμβάνει τη διεύθυνση της σχολής και «*αρχίνισεν μαθήματα να δίδει, πρώτον την αριθμητική δια να παραδίδει. Και είχε παραστατικόν εις την παράδοσιν του, και εύληπτος κατά πολλά ήταν η συγγραφή του»*. (Καράς, 1977:39-40)

Στο τέλος του 1811, επιστρέφει και πάλι στις Κυδωνιές ως καθηγητής Μαθηματικών και Φυσικής ενώ, από τον Σεπτέμβριο του 1812, μετά την αποχώρηση του δασκάλου του, Βενιαμίν Λέσβιου, αναλαμβάνει τη διεύθυνση της Σχολής, την οποία «*ελάμπρυνε με τη διδασκαλία του»*. Κατά τα πρώτα χρόνια, διδάσκει φυσικές επιστήμες, μαθηματικά και αστρονομία αλλά αργότερα θα διδάξει και φιλοσοφικά μαθήματα. (Καραπιπέρη, 1988:70) Ιδιαίτερη προσοχή δίνει στην εκλαΐκευση των επιστημονικών γνώσεων και στην καλλιέργεια των φυσικομαθηματικών. Τα γνωστικά αυτά αντικείμενα συνιστούν στις μέρες του κύρια μαθήματα και διδάσκονταν επί τέσσερα συνεχή χρόνια (Καράς, 1977:40).

Ο βιογράφος του, Δημήτρης Πασχάλης, σημειώνει ότι *η φυσική ευγλωττία του, ο αφελής και πειστικός τρόπος καθ' ον εδίδασκεν, η πλήθυς των εκ της καθημερινής πείρας παραδειγμάτων, άτινα παρενέβαλλεν εν τη διδασκαλία, ο αυστηρός βίος του ενάρετος, ανυπόκριτος και ανεπίδεικτος έδωσαν στη Σχολή νέα αίγλη και κύρος* (Ιστορικά, 2004: 10).

Υπό τη διεύθυνση του το *Ελληνομουσείο* ή αλλιώς η *Ακαδημία των Κυδωνιών* φτάνει στο απόγειο της. Διαθέτει τυπογραφείο και βιβλιοθήκη με 700-800 τόμους, αστρονομικά και άλλα επιστημονικά όργανα και αποτελεί μια πραγματική εστία των φώτων με μαθητές από διάφορα μέρη ακόμα και ξένους (Καράς, 1977:40). Ο Γάλλος ελληνιστής Firmin Didot, ο οποίος, ύστερα από προτροπή του Κοραή, ήρθε στις Κυδωνιές για να βελτιώσει τα ελληνικά του, γράφει: «*ποιος θα μπορούσε να φαντασθεί πως σε αυτή την άγνωστη σχεδόν πολιτεία σε μια μικρή φτωχική οικία στη γη της Μικρά Ασίας θα βρισκόμαστε μπροστά σε τόσο εξαιρετική και αξιοθαύμαστη πνευματική καλλιέργεια».* (Ιστορικά, 2004:27-28)

Ο Didot περιγράφει το κλίμα της σχολής και παρατηρεί ότι υπήρχε πλήρης ελευθερία αλλά και πειθαρχία, την οποία δεν επέβαλε αλλά ενέπνεε ο Καΐρης. Επίσης αναφέρει πως οι μαθητές επηρεασμένοι από τη διδασκαλία του στη σχολή είχαν αποφασίσει με ψήφισμα τους να μιλούν αρχαία ελληνικά και να αλλάξουν τα ονόματα τους με αρχαία. Θαυμάζει την αφοσίωση των διδασκάλων, τη φιλομάθεια και τον σεβασμό των μαθητών, τη νεοτερικότητα των αντιλήψεων τόσο ως προς τα μαθήματα που διδάσκονται αλλά και ως προς τη σκέψη να εγκαταστήσουν, ως παράρτημα της σχολής, τυπογραφείο. Στο έργο του, *Σημειώσεις από ένα ταξίδι στην ανατολή το 1816 και 1817*, περιγράφει με θαυμασμό την προσωπικότητα του Καΐρη και τις φιλοσοφικές του γνώσεις αλλά και σημειώνει τους φόβους που είχε ο Καΐρης να αναπτύξει δημόσια στη σχολή τις ιδέες του τις οποίες *«έκρυβε με προσοχή και ανέπτυσσε μόνο μέσα στο σπίτι του για να μην προσκρούσει στις υπάρχουσες προκαταλήψεις»*. (Ιστορικά, 2004:10)

Ένας άλλος ξένος ακροατής σπουδαστής, ο Άγγλος William Jovet, έγραψε ότι του προξένησε έκπληξη το γεγονός ότι ο Καΐρης δίδασκε Νεύτωνα: *Προς μεγάλη μου έκπληξη είδα ότι ερμήνευε το ενδέκατο μέρος του Νεύτωνα αλλά και τα κυριότερα αστρονομικά συστήματα τα οποία παρίστανε με κιμωλία στο μαυροπίνακα* (Ιστορικά, 2004:10).

Καινούριες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου, όπως τις είχε γνωρίσει και προσεταιρισθεί στη διάρκεια των σπουδών του στα δυτικά κέντρα παιδείας και πολιτισμού, χαρακτηρίζουν τη στάση του ως διδάσκων και διευθυντής της σχολής. Ο Jovet παρατηρεί πως του άρεσε η συνήθεια των μαθητών να κάνουν ερωτήσεις στον δάσκαλο τους (Καράς, 1977:41). Ο Καΐρης επιπλέον φρόντιζε για αξιοπρεπή διαβίωση των μαθητών του καθώς και για θέματα σχετικά με τον κοινωνικό τους βίο όπως έκρινε ο ίδιος ότι έπρεπε να επικρατούν στο σχολείο του – στάση η οποία συνάδει με την καλά θεμελιωμένη κοινωνική του συνείδηση και η οποία έρχεται να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό του προγραμματισμό και την επιτυχημένη διδασκαλική του συνείδηση (Ιστορικά, 2004:27).

Οι ξένοι γράφουν για το Γυμνάσιο στις Κυδωνιές: «*Οι Κυδωνιές οφείλουν τη φήμη τους σε όλη την Ελλάδα, στο Γυμνάσιο τους, τα μαθήματα του οποίου παρακολουθούσαν πολλοί μαθητές και απ' το οποίο βγήκαν πολλοί καθηγητές που ίδρυσαν και αυτοί με τη σειρά τους σχολεία σε διάφορα μέρη της Ελλάδας όπου εγκαταστάθηκαν»*. (Καράς, 1977:41).

Ο ίδιος ο Καΐρης, γράφοντας στον Κοραή θεωρεί επιτυχία του έργου του αλλά και των άλλων δασκάλων του Γένους ότι *ο λαός ήνοιξεν ολίγον τους οφθαλμούς του* (Καράς, 1977:41). Στο πρόσωπο του Καΐρη, ο Κοραής βλέπει έναν πολύτιμο πρωτεργάτη της πνευματικής αναγέννησης της υπόδουλης Ελλάδας.

Την 5η Απριλίου 1815, ο Αδαμάντιος Κοραής του γράφει τα εξής:

«Σε παρακαλώ και τούτο πριν πεθάνω. Με το Βάμβα να ενωθείς σφιχτά και με τον Κούμα και να κάνετε ιερή συνωμοσία υπέρ της αναγέννησης της νεκρωμένης μας πατρίδας. Και να δεις πόσα απροσδόκητα καλά θα γεννήσει αυτή η σύμπνοια. Είναι και οι δύο στενοί μου φίλοι και πείθονται από τις συμβουλές μου, όχι ως σοφότερου, αλλά ως γηραιότερου και καθώς έχω μάθει μέσω της μακράς μου μελέτης μέσα στα φωτισμένα έθνη πως διαδίδονται και αυξάνονται τα «φώτα». Άκουσέ με και συ για την αγάπη της Ελλάδας, και προθυμοποιηθείτε και οι τρεις να την πλύνετε από τον «βόρβορον της απαιδευσίας», για να αξιωθείτε, όταν φτάσει η τελευταία σας ώρα, να εκφωνήσετε χωρίς κομπασμό και κανένα της συνείδησης δισταγμό τα άξια της ελληνικής τούτα λόγια: Δεν σε φοβούμαι θάνατε, επειδή τη ζωή μου όλη αφιέρωσα στην ωφέλεια της πατρίδας μου.»

Ήταν όνειρο του Κοραή να ενώσει τις πνευματικές δυνάμεις του τόπου ώστε να μπορέσει να υπάρξει κάποτε μια *«μικρά ουνιβερσιτά»* σ' ένα από τα νησιά του Αιγαίου, ένα μικρό Πανεπιστήμιο που θα φώτιζε τους νέους της Ελλάδας. (Βουρνάς, 1979:41)

Όταν το 1820 ο Καΐρης θέλησε να παραιτηθεί της διδασκαλίας στη Σχολή, προκειμένου να μεταβεί στην Άνδρο, ο Κωνσταντίνος Οικονόμου, ο μετέπειτα πολέμιός του, εξ' αιτίας των θρησκευτικών του πεποιθήσεων, τον εκλιπαρεί να παραμείνει. Γράφει μεταξύ άλλων: «*Η αναχώρησίς σου ερημώνει το σχολείον. Η καθέδρα σου, χωρίς διάδοχον θέλει βλέπεσθαι ως έρημον της ιεράς σοφίας χρηστήριον… Οι φίλοι της παιδείας των ομογενών θέλουν κλαύσει, οι εχθροί θέλουν επιχαρή, οι αλλόφυλοι θέλουν μας καταφρονήσει και συ αυτός θέλεις έχει προ οφθαλμόν αείποτε τας λυπηράς ταύτας εικόνας».*

Ο Καΐρης δίδαξε στην Ακαδημία έως την καταστροφή των Κυδωνιών από τους Τούρκους, τον Ιούνιο του 1821. Οι φιλελεύθερες δημοκρατικές του ιδέες τον έσπρωξαν στις πρώτες γραμμές του αγώνα.

Στο σημείο αυτό, ας σημειωθεί πως οι Κυδωνείς πρόσφυγες, μαθητές του Καΐρη, έπαιξαν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στον αγώνα αλλά και στα γράμματα. Εισήγαγαν, σε διάφορα σχολεία των νησιών, όπου κατέφυγαν, και στο Ναύπλιο, την αλληλοδιδακτική μέθοδο. (Καράς, 1977:41)

Το 1837 ιδρύεται το Πανεπιστήμιο Αθηνών και καλείται να διδάξει σε αυτό. Η φιλελεύθερη στάση που τον χαρακτηρίζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του δεν του επιτρέπει να συμβιβαστεί με το συντηρητικό πνεύμα που είχε επιβληθεί στο Πανεπιστήμιο από τα πρώτα χρόνια της ιδρύσεως του. Έτσι, όταν του προσφέρθηκε η έδρα του καθηγητή της Φιλοσοφίας αρνείται. Είναι ο μόνος που δε δέχεται τον διορισμό του λέγοντας πως «*καθηγητής δεν είναι μόνο ο επί μισθό τω Πανεπιστημίω ή εν άλλοις εκπαιδευτικοίς του κράτους ιδρύμασι διδάσκων, αλλά ο πανταχού της γης δια της διδασκαλίας του ή των συγγραμμάτων του ωφελών*». Μια άρνηση που δηλώνει τον φιλελευθερισμό και τον αντικομφορμισμό του, τη βαθιά δημοκρατική του σκέψη. Θέλει να είναι ο επιμορφωτής του Έθνους και όχι των λίγων εκείνων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του Πανεπιστημίου. (Καράς, 1977:43)

Διαπνεόμενος από τα ιδανικά και τις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης, η οποία όπως έλεγε και ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης «*έκαμε και άνοιξαν τα μάτια καλύτερα»,* καταδικάζει την κατάσταση που επικρατούσε τότε στην Ελλάδα, το άδικο καθεστώς που είχαν επιβάλει οι κοτζαμπάσηδες που, όπως γράφει, *«ο ισχυρός καταδυναστεύει του ανίσχυρου»*. (Καράς, 1977:44)

Η κατάσταση που βλέπει γύρω του κατά τη διάρκεια της Επανάστασης τον συγκλονίζει ως διδάσκαλο, ως αγωνιστή, ως πατριώτη και φιλόσοφο και από νωρίς συλλαμβάνει την ιδέα της σύστασης ενός «*Ορφανικού καταστήματος εν τη νήσω Άνδρο δια να περιθάλπωνται εις αυτό άπορα και πτωχά ορφανά, τρεφόμενα ενδυόμενα και παιδευόμενα την αρμόζουσαν εις αυτάν παιδείαν, και εις ανέγερσιν συνημμένου με αυτό Σχολείου, όπου να διδάσκονται αι εις πάντα καλώς αγόμενον άνθρωπον αναγκαίαι γνώσεις».* (Καράς, 1977:46)

Πιθανόν, το *Ελληνογαλλικό Λύκειο* του Κοραή στο Παρίσι, με τον οποίο διατηρούσε τακτική αλληλογραφία, ζητώντας συμβουλές, διαδραμάτισε κάποιο ρόλο στην τελική διαμόρφωση των σχεδίων του Καΐρη για το Ορφανοτροφείο. Ο Κοραής, από τη μία, ίδρυσε το Λύκειο στο Παρίσι, στο κέντρο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, έχοντας πνευματική και υλική βοήθεια από Γάλλους φιλέλληνες στοχαστές. Ο Καΐρης, από την άλλη, ίδρυσε το Ορφανοτροφείο του στην Ελλάδα την εποχή που επικρατούν οι αντιδραστικές, οπισθοδρομικές και συντηρητικές αντιλήψεις ενώ καταδιώκονται οι φιλελεύθερες απόψεις. Ο σκοταδισμός, με κέντρο το Πατριαρχείο, έχει περάσει σε επίθεση σε όλα τα μέτωπα έχοντας πια την υποστήριξη του ίδιου του κράτους (Καράς, 1977:44).

Η Γενική Εφημερίδα της Ελλάδος επίσημο όργανο της ελληνικής Κυβέρνησης, έδωσε για πρώτη φορά τότε την είδηση για την ίδρυση του Ορφανοτροφείου ήδη από τον Οκτώβριο του 1826:

«Ο κύριος Θεόφιλος Καΐρης, του οποίου η αρετή και η παιδεία είναι τοις πάσι γνωστά, θέλει προσπαθήσει συσταθεί εις την Άνδρον ορφανοτροφείον, όπου θέλουσι τρέφεσθαι, ενδύεσθαι και διδάσκεσθαι τα γράμματα όσα ορφανά αι περιστάσεις και των ορφανοφίλων η συνδρομή τω συγχωρήσωσι να παραλάβει εις το εν Άνδρω ορφανοτροφείον τούτο. Όθεν μετά την τελείαν ανάρρωσίν του θέλει περιέλθει διάφορα της Ελλάδος μέρη επ' αυτό τούτο. Μετά δε του ορφανοτροφείου του σύστασιν μελετά να περάσει εις κανένα της Ελβετίας μέρος δια να συσταθεί εκεί Ελληνικόν Γυμνάσιον, όπου θέλουσιν εκπαιδεύεσθαι όσα των ορφανών δείξουν επιδεξιότητα και καρδίας ευθύτητα και όσα εκ των ευκαταστάτων παιδία ευχαριστηθώσιν οι γονείς αυτών να τα πέμψώσιν εκεί προς εκπαίδευσίν των, πληρώνοντες τα απαιτούμενα εις τούτο έξοδα.» (Βουρνάς, 1979: 56)

Προκειμένου να εξασφαλίσει τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους, ο Καΐρης ταξιδεύει, το 1832, στην Ιταλία, τη Γαλλία, την Αγγλία, την Αυστρία, την νότια Ρωσία, τη Μολδαβία, τη Βλαχία και την Κωνσταντινούπολη και ζητά την συνεισφορά των εκεί ομογενών που τελικά δεν υπερέβη το ισχνό ποσό των εξήντα χιλιάδων δραχμών (Καράς, 1977:46).

Σκοπός του, επίσης, ήταν το Ορφανοτροφείο να τροφοδοτεί με τους καλύτερους μαθητές ένα Γυμνάσιο υψηλότερης βαθμίδας που ήθελε να συστήσει σε κάποιο μέρος της Ελβετίας. Άρχισε να συγκεντρώνει εισφορές και τα ονόματα των δωρητών δημοσιεύτηκαν στη Γενική Εφημερίδα της Ελλάδας το 1827 αλλά και το 1829, προφανώς για να προσελκύσει και άλλους. Μόλις το 1835, κατόρθωσε να συστήσει το Ορφανοτροφείο της Άνδρου το οποίο εξελίχθηκε σε μεγάλη σχολή που η φήμη της έγινε γνωστή σε όλο τον ελληνισμό (Ιστορικά, 2004:14).

Την έναρξη της λειτουργίας του Ορφανοτροφείου του Καΐρη χαιρέτησε ο αθηναϊκός Τύπος, το 1835, με πολύ θερμά λόγια. Η εφημερίδα *Αθηνά* του Εμμανουήλ Αντωνιάδη, όργανο του αγγλόφιλου κόμματος, γράφει στο φύλλο της 6ης Ιουλίου: «*Ό, τι ο Γραμματέας Δημόσιας Εκπαίδευσης αμέλησε, ο ενάρετος Θεόφιλος Καΐρης κατόρθωσε να τα πραγματοποιήσει μέσω της ελεημοσύνης. Και ενώ σπαταλούνται τα δημόσια χρήματα*

χωρίς να λογαριάζονται από τα χέρια των υπουργών μας, έμελλε ο πιστός οπαδός του Σωκράτη να ταξιδέψει στην Ελλάδα, Τουρκία και Ευρώπη για να μπορέσει από μερικές ελεημοσύνες να προμηθεύσει το Ορφανοτροφείο στην Άνδρο τόσο με βιβλία, όσο και με εργαλεία για τα πειράματα των φυσικών επιστημών. Εξάλλου ο Καΐρης ήταν ο πρώτος που έφερε στην Ελλάδα το ουράνιο τηλεσκόπιο. Κατά καιρούς θέλουμε να δημοσιεύουμε την πρόοδο που θα σημειώνεται σε αυτό το Ορφανοτροφείο της Άνδρου ή μάλλον Ορφανοπαιδευτήριο» (Βουρνάς, 1979: 61).

Τα εγκαίνια του Ορφανοτροφείου έγιναν τον Σεπτέμβριο του 1835 με τριάντα ορφανά παιδιά και από τον Ιανουάριο του 1836 λειτούργησε κανονικά. Ο Καΐρης εργαζόταν εντατικά και ακούραστα είκοσι ώρες την ημέρα. Για την εξεύρεση των απαραίτητων οικονομικών πόρων κατέφυγε και πάλι στους ομογενείς της Αγγλίας οι οποίοι εξακολουθούσαν να του συμπαραστέκονται να τον εκτιμούν και να εμπιστεύονται το έργο του. Στο Λονδίνο υπήρχε μόνιμη επιτροπή συλλογής καθορισμένων, για το κάθε μέλος, συνδρομών που προορίζονταν για την κάλυψη των εξόδων συντήρησης και λειτουργίας του Ορφανοτροφείου. Τον Νοέμβριο του 1838, ο Καΐρης ζητούσε από τον Π. Λασκαρίδη ο οποίος είχε εμπορικό οίκο αρχικά στη Σύρο και έπειτα στο Μάντσεστερ, μεταξύ άλλων, να φροντίσει να προμηθευτεί το Ορφανοτροφείο μικροσκόπιο, θαλασσινούς χάρτες, χάρτες της Ευρώπης και άλλων περιοχών του κόσμου (Ιστορικά, 2004:19).

Ο Καΐρης δε δέχεται κανέναν έλεγχο από μέρος της Κυβέρνησης ούτε και άλλους δασκάλους που η Κυβέρνηση επιμένει να στείλει ως βοήθεια, χωρίς ακόμα να γνωρίζει το ορθολογικό, δημοκρατικό περιεχόμενο που ο Καΐρης θα έδινε στη διδασκαλία του. Αρνούμενος την εποπτεία και τον έλεγχο της, φρόντιζε για όλα μόνος του: τη διδασκαλία, την κατάσταση του κτιρίου, την προμήθεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας, την ένδυση, τη διατροφή των μαθητών του. Ο ίδιος εργάζεται εντατικά μέρα και νύχτα. Μελετά τις ώρες που δεν είναι απασχολημένος με τη διδασκαλική εργασία, έχοντας σαν εργαλεία πνευματικά σύγχρονα ευρωπαϊκά εγχειρίδια (Καράς, 1977:46).

Το Ορφανοτροφείο ήταν ένα σύγχρονο εκπαιδευτήριο με μεγάλες αίθουσες διδασκαλίας και πλούσια βιβλιοθήκη, καλά εξοπλισμένο με επιστημονικά όργανα και εργαστήρια Φυσικής και Χημείας όπου ο ίδιος εκτελούσε πειράματα κατά τις ώρες των μαθημάτων του. Στο Ορφανοτροφείο ήταν επίσης εγκατεστημένο το πρώτο αστρονομικό τηλεσκόπιο που ήρθε στην Ελλάδα (Καράς, 1977:46).

Η πλουσιότατη βιβλιοθήκη (1341 έργα σε 2438 τόμους) περιλάμβανε βιβλία ποικίλου περιεχομένου: φιλοσοφίας, ηθικής, ψυχολογίας, ιστορίας, λογοτεχνίας, κλασσικής γραμματείας, πολιτικής οικονομίας, μαθηματικών, φυσικών επιστημών, λεξικά ευρωπαϊκών γλωσσών. Ο Καΐρης θα γράψει πως «*τα βιβλία είναι αναγκαιότητα, η δε έλλειψις των έχει ως αποτέλεσμα ο ταλαίπωρος άνθρωπος να παρεκτρέπεται της ευθείας οδού και να κατακυριεύεται από ολεθρίων προκαταλήψεων»* (Ιστορικά, 2004:19).

Εφαρμόζει την αλληλοδιδακτική μέθοδο διδασκαλίας ενώ το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί είναι πρωτότυπο για την εποχή του. Η αποδοχή του δασκάλου και του

στοχαστή Καΐρη από τους μαθητές του είναι θετικότατη. Με τους μαθητές του αναπτύσσει φιλικές σχέσεις, βρίσκεται συνεχώς στο πλευρό τους προσπαθώντας να αποφύγει κάθε απόσταση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Μέσα από τα μαθήματα του, τις *συνδιαλέξεις* μεταδίδει τον φιλελευθερισμό του και τις βασικές αρχές του, οι οποίες αποτελούν πράξη ζωής: ατομική ελευθερία και σεβασμός στην ελευθερία της συνείδησης, πολιτική ελευθερία και κοινωνική δικαιοσύνη που κατοχυρώνονται συνταγματικά, συνεχής αναζήτηση της αλήθειας και μελέτη του επιστημονικού λόγου (Ιστορικά, 2004:20).

Στην εφημερίδα *Αθηνά* δημοσιεύεται, στις 26 Μαΐου 1838, άρθρο που δίνει λεπτομέρειες για το Ορφανοτροφείο, που αφορούν τόσο στην οργάνωση του όσο και στο σύστημα διδασκαλίας:

«*Όποιος επισκεφτεί το Ορφανοτροφείο στην Άνδρο, δε μπορεί παρά να αισθανθεί τις ελλείψεις των υπόλοιπων σχολείων, είναι αδύνατο να μην εκπλαγεί βλέποντας την τάξη, την ακάματη φροντίδα και τον καλό τρόπο διδασκαλίας του Καΐρη. Ο ίδιος είναι έφορος, δάσκαλος, σύμβουλος, φίλος, πατέρας, κηδεμόνας, ένα άριστο παράδειγμα για όλους τους δασκάλους και εφόρους των σχολείων μας, και πρότυπο προς μίμηση για τους πατέρες και γονείς των παιδιών μας.*

Το κτίριο είναι αρκετά ευρύχωρο και χτισμένο σε πολύ όμορφη τοποθεσία. Το κατάστημα διαιρείται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από μία αρκετά μεγάλη αίθουσα, μέσα στην οποία βρίσκονται 48 διώροφα κρεβάτια. Στο δεύτερο μέρος βρίσκεται η οργανοθήκη και η βιβλιοθήκη, και στο τρίτο η αίθουσα παραδόσεων χωρητικότητας 400 ατόμων. Οι περίπου 300 μαθητές είναι εσωτερικοί και εξωτερικοί. Εσωτερικά είναι τα περισσότερά παιδιά από διάφορες περιοχές, όπου συζούν και σπουδάζουν με «άκραν ευπείθειαν και κοσμιότηταν». Μελετούν με μεγάλη επιμέλεια και ησυχία και εκτελούν πρόθυμα τις εργασίες που τους ανατίθενται. Όποιος συνομιλεί μαζί τους μπορεί εύκολα να διακρίνει τον έρωτά τους απέναντι στην παιδεία και στην πατρίδα, καθώς και την κοσμιότητα ζωγραφισμένη στα πρόσωπά τους.

Οι φοιτητές χωρίζονται σε δύο κλάσεις. Η πρώτη τελειώνει τη σειρά των μαθημάτων της σε τρία χρόνια και η δεύτερη σε έξι. Και στη μεν πρώτη παραδίδονται μαθήματα επιστημονικού περιεχομένου και γενικών ανθρώπινων γνώσεων, αυτά που ονομάζονται «γνωστική» από τον διδάσκοντα, αριθμητική, γεωμετρία, ποσοτική (άλγεβρα), τριγωνομετρία, το στοιχειώδες μέρος της φυσικής, που περιλαμβάνει τη χημεία, ορυκτολογία, φυτολογία και ζωολογία, και το μηχανικό μέρος που περιλαμβάνει την υδραυλική υδροστατική και την οπτική, κατοπτρική και διοπτρική και την αστρονομία. Επιπλέον διδάσκονται ιστορία της φιλοσοφίας, εμπειρική ψυχολογία και λογική, γενικά περί φιλολογίας, ποιητική και ρητορική, Έλληνες ποιητές και λογογράφοι, συντακτικό και μετρική, ο Όμηρος, Ησίοδος, Ηρόδοτος, Σοφοκλής και Θουκυδίδης.

Η δεύτερη κλάση, στο μεν επιστημονικό πεδίο και αφού ολοκληρωθούν τα γενικότερα μαθήματα της αριθμητικής, γεωμετρίας και ποσοτικής, οι μαθητές διδάσκονται την

κοσμογραφία. Αντίστοιχα μετά το τέλος της εκμάθησης των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού, των παροιμιών και νόμων, ακολουθεί η μελέτη των επιγραμμάτων και η μετάφραση από τα απλοελληνικά στα αρχαία ελληνικά. Τέλος μετά την παράδοση διάφορων έργων Ελλήνων ποιητών και λογογράφων, μελετούν κείμενα του Επίκτητου, Μάρκου Αυρήλιου, Θεοφράστου, Λουκιανού, Πλουτάρχου και Ισοκράτη» (Βουρνάς, 1979: 61).

Ο Ανδρέας Συγγρός, που μαθήτευσε στη σχολή του Καΐρη, μας δίνει μερικές ζωντανές κι αψευδείς πληροφορίες γι' αυτήν*:*

«Σ' αυτό το περίεργο «Ορφανοτροφείο» φοιτούσαν παιδιά ηλικίας από 9 ετών, αλλά και άνδρες έως τα τριάντα! Η εκπαίδευση άρχιζε από το λεγόμενο Ελληνικό Σχολείο κι έφτανε ως την τελευταία τάξη του Γυμνασίου, αλλά χωρίς να σταματάει σ' αυτή, γιατί στην ανώτερη τάξη ο Καΐρης δίδασκε φιλοσοφία, λογική, θρησκειολογία και άλλα γενικά μαθήματα. Δίδασκε 9 ώρες την ημέρα: τέσσερις το πρωί και πέντε το απόγευμα. Στο διάλειμμα του μεσημεριού επέβλεπε τη δίαιτα των εσωτερικών μαθητών και γενικότερα τη διοίκηση της σχολής, τρώγοντας, μεσημέρι και βράδυ μαζί με τους μαθητές. Μετά το δείπνο, από τις επτά έως τις εννέα, επέβλεπε την μελέτη των εσωτερικών μαθητών και έπειτα κλεινόταν στο γραφείο του και διάβαζε και μελετούσε, ως τις δύο μετά τα μεσάνυκτα, για να ξυπνήσει στις έξι το πρωί».

Κατά τη διάρκεια των έξι χρόνων που λειτούργησε η σχολή ποτέ δεν κοιμήθηκε ο Καΐρης περισσότερο από τέσσερις ώρες, εκτός τις φορές εκείνες που ασθενούσε και εκείνες ήταν σπάνιες, εξαιτίας της μεγάλης λιτότητας του φαγητού του και της σκληραγωγίας που πάντοτε υπέβαλλε τον εαυτό του. Το δωμάτιο που χρησιμοποιούσε για τον ύπνο του ήταν στενόχωρο και έμοιαζε με κελί μοναχού. Η επίπλωσή του ήταν ένα ξύλινο κρεβάτι, το στρώμα του οποίου αποτελούνταν από δύο βελέντζες, ένα τραπέζι και μια καρέκλα.

Ήταν με άλλα λόγια, πρότυπο ασκητικής ζωής. Ως ιερωμένος, κάθε Κυριακή και σ' όλες τις δεσποτικές γιορτές, λειτουργούσε ο ίδιος στην εκκλησία και δίδασκε το λόγο του Θεού. Έπειτα, συνόδευε ο ίδιος τους μαθητές στους περιπάτους και τους μάθαινε διάφορα αθλητικά παιχνίδια. Τις Απόκριες τους δίδασκε να παίζουν δράματα και κωμωδίες, που έγραφε ο ίδιος. Αυτός σχεδίαζε τα θεατρικά παιχνίδια κι επέβλεπε την εκτέλεσή τους κι αυτός έκανε τον υποβολέα στις παραστάσεις. Έτσι διασκέδαζε τους εσωτερικούς μαθητές, μορφώνοντάς τους, αλλά προσκαλούσε και τους εξωτερικούς μαθητές να παίρνουν μέρος στην ψυχαγωγία και να ξεχνούν τα βάσανά που περνούσαν στο νησί, ακόμα και στο ζήτημα της τροφής και της κατοικίας.

Γιατί μαζεύτηκαν στην Άνδρο, πολυάριθμοι εξωτερικοί μαθητές απ' όλες τις Ελληνικές παροικίες της Ευρώπης και της Μικράς Ασίας , όπως και από την ελεύθερη Ελλάδα. Κι όλοι αυτοί έπρεπε να στεγαστούν. Σχημάτιζαν ομάδες και νοίκιαζαν ένα σπιτάκι, του οποίου ο ιδιοκτήτης περιοριζόταν στο υπόγειο ή μετανάστευε στην εξοχή.

Τέτοια ήταν η φήμη της σχολής ώστε δεν προλάβαιναν στην Άνδρο να στεγάσουν καινούριους εξωτερικούς μαθητές. Κι όσο για εσωτερικούς δεν υπήρχε ούτε μία θέση. Η υπόληψη του εκπαιδευτηρίου αυτού, που παρόμοιο δεν είχε να δείξει το κράτος, μεσουρανούσε έως το 1838, όταν ήρθε η ολέθρια ιδέα στον Καΐρη να εισάγει με την διδασκαλία του, τα «καινά δαιμόνια» σε μια περιοχή πολύ επικίνδυνη - την θρησκευτική. Ξαφνικά έπαψε να ιερουργεί και να κηρύττει το λόγο του Θεού. Αλλά και καταργήθηκαν εντελώς οι λειτουργίες στην εκκλησία, για να αντικατασταθούν με θρησκευτικές τελετές, μέσα στη σχολή, όπου πήγαιναν και οι περισσότεροι από τους εξωτερικούς μαθητές. (Βουρνάς, 1979:259)

Χαρακτηριστικό του επιστημονικού αλλά και φιλελεύθερου νεωτεριστικού πνεύματος που καλλιεργεί στους μαθητές του είναι η εκτίμηση του Γερμανού καθηγητή του Πανεπιστημίου της Βόννης, Christian August Brandis, συμβούλου του Όθωνα τον οποίο ο τελευταίος έστειλε να παρακολουθήσει τη διδασκαλία του Καΐρη. *«Εάν ακόμη τριετία διδάξει ο Καΐρης, ο βασιλιάς Όθων θα φύγει από την Ελλάδα»*, είχε δηλώσει ο Brandis (Ιστορικά, 2004:39).

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών του Καΐρη υπερβαίνει τους εξακόσιους. Στο σχολείο φοιτούν πολυάριθμοι μαθητές, όχι μόνο τα λίγα ορφανά αλλά ιδίως παιδιά από πολλές ελληνικές περιοχές και από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Το έργο του, η ευσυνείδητη πατριωτική και παιδαγωγική του προσπάθεια άρχισε να γίνεται γρήγορά γνωστή και όχι μόνο στα αυστηρά ελληνικά πλαίσια. (Καράς, 1977:49). Στη σχολή συνέρρεαν και πλούσιοι νέοι και πολλοί ενήλικοι ιερωμένοι και λαϊκοί, προερχόμενοι από διάφορα μέρη της Ελλάδας ακόμα και από την Τουρκία που επιθυμούσαν να διδαχθούν από τον σοφό δάσκαλο (Ιστορικά, 2004:20)

Διδάσκει φιλοσοφία, φυσικές επιστήμες, φυσική, χημεία, μαθηματικά αστρονομία ακόμα και ελληνικά. Στο έργο αυτό, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί δεύτερη περίοδος της ζωής του, είδε στην πνευματική κληρονομιά της αρχαιότητας ένα ισχυρό όπλο για την αφύπνιση της εθνικής συνείδησης (Καράς, 1977:50). Το συγγραφικό έργο του ίδιου αγκαλιάζει μεγάλη γκάμα θεμάτων των φυσικών – θετικών επιστημών, πέραν εκείνων των φιλοσοφικών (Ιστορικά, 2004:20)

Τα χειρόγραφα του Θεόφιλου Καΐρη που αναφέρονται στις φυσικομαθηματικές επιστήμες είναι συνολικά 34. Εκτός του ότι ο ίδιος υπήρξε άριστος μαθηματικός, όπως προκύπτει από το περιεχόμενο των συγγραμμάτων του, πρωτοστάτησε με αυτά και στη δημιουργία προϋποθέσεων για τη σωστή και οργανωμένη διδασκαλία των φυσικομαθηματικών στα σχολεία, όχι μόνο της προεπαναστατικής Ελλάδας αλλά και του νεοσύστατου Ελληνικού κράτους (Καραπιπέρη, 1988:71)

Ο σκοπός του Ορφανοτροφείου δεν ήταν μόνο ένας χώρος εκπαίδευσης αλλά τόπος συνάντησης των νέων ανθρώπων οι οποίοι μέσα από τη θρησκευτική πίστη, τη σύγχρονη επιστημονική γνώση και τη φιλοσοφία συμβίωναν σε μια κοινότητα αναζητώντας την εφαρμογή νέων κοινωνικών ιδεών. Αναζητούσε τα χρυσή τομή ανάμεσα στη

θρησκευτική πίστη την επιστημονική γνώση, την κοινωνική δικαιοσύνη. (Ιστορικά, 2004:20)

Τον καιρό που η Εκκλησία πρέσβευε το «*πίστευε και μη ερεύνα*», ο Καΐρης θεμελιώνει θεωρητικά την ανάγκη της έρευνας, της αναζήτησης της αλήθειας, «*της διερεύνησης της πρώτης των όντων αιτίας, της εξέτασης όλων δια του λόγου τη δυνατότητα της γνώσης και της δράσης σύμφωνα με το λογικό*». Ο άνθρωπος πρέπει να κατευθύνει όλες του τις δυνάμεις προς «*την μετά λόγον και ελευθέρως αναζήτηση της αλήθειας*». Βλέπει στον άνθρωπο τον ενεργό ρόλο που μπορεί να παίξει ο ίδιος στον κόσμο που τον περιβάλλει. (Καράς, 1977:51)

Στην προσπάθεια του να διερευνήσει τις αιτίες των όντων, να οδηγήσει στην ανεύρεση της αντικειμενικής αλήθειας με τη βοήθεια του πειράματος και της συνεχούς παρατήρησης, ο Καΐρης δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη μελέτη και ερμηνεία του φυσικού φαινομένου. Και προς την κατεύθυνση αυτή αναπτύσσει μια δική του θεωρία, τη θεωρία του *ενύλου*. Διατυπώνει την αρχή της ενότητας του Σύμπαντος στη βάση μιας ουσίας, ενός ρευστού, του *ενύλου* που περιβάλλει όλα τα σώματα και τα οποία χάρη σε αυτό όλα συνέχονται και όλα κινούνται. Το *ενύλο* αποτελεί τον συνδετικό κρίκο που προσδίδει και θεμελιώνει αυτήν ακριβώς την ενότητα και συνοχή του υλικού κόσμου σε ένα σώμα ενιαίο και αδιαίρετο (Ιστορικά, 2004:40).

Οι απόψεις και οι εκτιμήσεις του μπορεί να μη στηρίζονται σε πειραματικά δεδομένα και αστρονομικές παρατηρήσεις, δείχνουν όμως το ανήσυχο καθ' όλα επιστημονικό πνεύμα ενός βαθυστόχαστου μελετητή των φυσικών φαινομένων. Και ακριβώς αυτές οι επιστημονικές αναζητήσεις του αποτελούν την αιτία των διωγμών και βασανιστηρίων από τους ανθρώπους του ιερατείου. Ο ίδιος έχει προβλέψει τις συνέπειες. Γνωρίζει ότι αφότου η επιστήμη και η παιδεία *«επάτησαν τους πόδας τους επί της γης, εδοκίμασαν άπειρα κωλύματα και κατατρεγμούς»*. Η *Αθηνά* (φυλ.770) θα γράψει πως ούτε ο ίδιος ο Γαλιλαίος δεν υπέφερε τόσο από το Ιερό Δικαστήριο, όσο υποφέρει τον 19ο αιώνα ο δυστυχής Θ. Καΐρης (Ιστορικά, 2004:40-41).

Παράλληλα με τη θεωρία του *Ενύλου* ο Άνδριος λόγιος αναπτύσσει και εφαρμόζει δικό του φιλοσοφικό και θρησκευτικό σύστημα, τη *Θεοσέβεια*, για το οποίο επικρίθηκε, διώχθηκε και καταδικάστηκε. Το καλοκαίρι του 1839 άρχισαν οι πρώτες διώξεις που οδήγησαν στο κλείσιμο της σχολής. (Ιστορικά, 2004: 20)

Το πείραμα του σχολείου βρήκε αντιμέτωπους κύκλους οι οποίοι με πρόσχημα λόγους θρησκευτικούς μέσα σε μια εικοσαετία πέτυχαν όχι μόνο να κλείσουν το σχολείο της Άνδρου αλλά να εξουθενώσουν φυσικά τον Καΐρη (Ιστορικά, 2004: 29)

Η διοικούσα ελλαδική Εκκλησία από τη μεριά της θα συνοδέψει το κλείσιμο του Ορφανοτροφείου, με μια εγκύκλιο (στις 3.11.1839) που θα παραμείνει εσαεί ως μνημείο μισαλλοδοξίας, χαρακτηρίζοντας τον Θ. Καΐρη ως *«…υπηρέτην μοχθηράς γνώμης του διαβόλου… πεπληρωμένον πνεύματος πονηρίας… επαρθέντα τη εαυτού σοφία…»*, που

εξαπάτησε τον κόσμο *«…δια του προσχήματος της εκπαιδεύσεως ης ελληνικής νεολαίας»* και διέφθειρε *«την ορθόδοξον ημών νεολαίαν και εισήγαγεν νέαν θρησκείαν…»*.

Η εφημερίδα *Αθηνά*, φιλική προς τον φιλόσοφο, σε άρθρο της με τίτλο «*Ότι ο διωγμός του Καΐρη είναι κατά της Παιδείας και όχι υπέρ της θρησκείας»*, στις 14 Νοεμβρίου του 1839, μεταξύ άλλων αναφέρει:

«[...] Ο Καΐρης λένε ότι δίδασκε τη Θεοσέβεια και το να σέβεσαι το Θεό, τον ποιητή του ουρανού και της γης είναι κατ' αυτούς ασέβημα, ή και αδίκημα εσχάτης προδοσίας. Αλλά ερωτώμαι και αν υποτεθεί ότι ο Καΐρης ως θεοσεβής έπρεπε να εξαλειφθεί από το πρόσωπο της γης, το εκπαιδευτικό και κοινοβιακό κατάστημα της Άνδρου, τι φταίει τούτο; Αν η Ιερά Σύνοδος, ή καλύτερα ο Γραμματέας Δημόσιας Εκπαίδευσης και Εκκλησιαστικών δεν ήταν όργανο της καταδρομής της παιδείας, δεν θα μπορούσε άραγε μεταφέροντας τον Καΐρη να τον αντικαταστήσει από άλλον μη θεοσεβή, ή θεοβλαβή Χριστιανό, για να εξακολουθήσει την εκπαίδευση της εκεί νεολαίας, και με αυτόν τον τρόπο , όχι μόνο να μας κλείσουν το στόμα, αλλά και την παιδεία να ικανοποιήσουν, και συγχρόνως να δείξουν και στον έξω κόσμο ότι είναι ζηλωτές της χριστιανικής θρησκείας, αλλά και της παιδείας;[…]Με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύουν ότι αρκεί να σφάλει κατ' αυτούς ένας διδάσκαλος , για να διαλυθεί ένα σχολείο, ένα εκπαιδευτικό κατάστημα, και πρέπει να κατεδαφιστεί ακόμα και το οίκημα. Αυτοί είναι οι φίλοι της παιδείας και του έθνους. Αυτοί είναι οι σκοποί και τα φρονήματά τους… Μόνο η λογική ανάπτυξη των νοητικών δυνάμεων των ανθρώπων μπορεί να δυναμώσει και να αναπτύξει το αδύνατο και μικρό Ελληνικό Κράτος. Η ανάπτυξη του λογικού μπορεί να φέρει ευνομία και ευδαιμονία στους πολίτες. Αλλά όσο και να συμφέρουν αυτά την Ελλάδα , συμφέρουν και τους εντολείς του κυρίου Γλαράκη (τότε Γραμματέα Δημόσιας Εκπαίδευσης και Εκκλησιαστικών); […] Δεν καταδιώχτηκε ο Καΐρης γιατί προσέβαλε τη Χριστιανική θρησκεία [..] καταδιώχτηκε, γιατί φώτιζε τη νεολαία και γιατί απαρνήθηκε τον εαυτό του και αφιερώθηκε όλως διόλου στη λογική ανάπτυξη των Ελλήνων..» (Βουρνάς, 1979:301)

Και ενώ ο σάλος για τον καΐρισμό και τη Θεοσέβεια έπαιρνε διαστάσεις πολέμου στις στήλες της εφημερίδας *Αιών*, ο Καΐρης αισθανόμενος σοβαρά κλονισμένη την υγεία του και τον θάνατο να πλησιάζει, σύνταξε τον Σεπτέμβριο του 1851 τη διαθήκη του η οποία αποτελεί αυθεντική απομνημόνευση των σχεδίων του για το Ορφανοτροφείο και την εκπαίδευση των τροφίμων του. (Βουρνάς, 1979:142).

Τον Μάρτιο του 1842 αναχώρησε για την αγαπημένη του Ευρώπη, πρώτα στο Παρίσι και μετά στο Λονδίνο όπου έμεινε το μεγαλύτερο διάστημα. Στο Λονδίνο δίδασκε δύο φορές την εβδομάδα φιλοσοφικά μαθήματα τα οποία ονόμασε *«Δευτέραν Περίοδον του Κηρύγματος της Αλήθειας»* (Ιστορικά, 2004: 21).

Επέστρεψε στην Ελλάδα μετά την Επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου 1843 και την ψήφιση από τη βουλή του Συντάγματος του 1844 με το οποίο θεσπίστηκε ο νόμος *Περί ελευθερίας συνειδήσεως*. Ξαναγύρισε στο αγαπημένο του Ορφανοτροφείο, όπου συνέχισε το παιδαγωγικό του έργο. (Ιστορικά, 2004: 21)

Βιβλιογραφία

Antoniou Dafid (1994), *I Andros mesa apo to archeio tou Ypourgeiou Paideias*, t. V΄, *Andriaka Chronika - 23*, Andros: Kaireios Vivliothiki.

Istorika, «Theofilos Kairis», Athina: Eleftherotypia, Fevrouarios 2004.

Karas Giannis (1977), *Kairis – Koumas Dyo protoporoi daskaloi*, Athina: Guten-berg.

Karas Giannis (1977), *Theofilos Kairis, O epistimonas, o airetikos – mia exechousa morfi ton neoellinikon grammaton*, Athina: Gutenberg.

Karapiperis Leonidas (1988), *Apo to ergo tou Theofilou Kairi stis fysikomathima-tikes epistimes,* Andros: Kaireios Vivliothiki.

Polemis Ioannis (2003), *Allilografia Theofilou Kairi, Prosopografika,* Andros: Kaireios Vivliothiki..

Vournas Tasos (1979), *Aforismenoi apo to katestimeno, Theofilos Kairis,* Athina: ek-doseis Bouzas.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης: Η αγιότητα στο τότε και το τώρα

Δέσποινα Δ. Ζαμάνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μ.Δ.Ε. Θεολογίας, υπ. Διδάκτωρ Θεολογίας, Πτυχιούχος Φιλοσοφίας (Φ.Π.Ψ.) και Παιδαγωγικών (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης), ΕΚΠΑ

Περίληψη

Τα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια προσφέρονται για διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Α΄ Λυκείου. Συμπεριλαμβάνονται στο Θεματικό Πεδίο (Άνθρωποι του Θεού) και αναφέρονται στις Θεματικές Ενότητες (Άγιοι: Άνθρωποι κάθε εποχής, Οι νεομάρτυρες της Εκκλησίας). Είναι δομημένα σε δύο αυτοτελείς διδακτικές ώρες. Έχουν διαρθρωθεί σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια της βιωματικής μεθόδου (Βιώνοντας, Νοηματοδοτώντας, Αναλύοντας, Εφαρμόζοντας) και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων, που απαιτούν την ενεργό και διαρκή συμμετοχή των μαθητών/τριών αποσκοπούν στην επίτευξη των ειδικών στόχων των συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων, δηλαδή οι μαθητές/τριες να 1) να προσδιορίζουν την έννοια της αγιότητας ως διαχρονικό στοιχείο της ορθόδοξης παράδοσης, 2) να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα των Νεομαρτύρων για την Εκκλησία και το Ελληνικό Έθνος.

Λέξεις-κλειδιά: άγιος/α, αρετές, νεομάρτυρας, θυσία

Teaching scenario based on the principles of experiential education: Holiness then and now

Despoina Zamani, Theologian Professor, M.Sc.

Abstract

The suggested teaching scenariα are offered for the Religious Studies course in the 1st grade of High School. They are included in Thematic Area (People of God) and Thematic Units (Saints: People of every age, The new martyrs of the Church). They are structured into two self-contained teaching hours. They are structured according to the four stages of experiential learning (Experiencing, Reflecting, Thinking, Acting) and team-based learning. Through targeted activities, which require the active and continuous participation of the students, they aim to achieve the specific objectives of the thematic unit, that is, the students have to 1) to define the concept of holiness as a timeless element of the Orthodox tradition, 2) to understand the importance of the New Martyrs for the Church and the Greek Nation.

Key-Words: saint, virtues, new martyr, sacrifice

Σκεπτικό Σεναρίου

Στην καθημερινή μας ζωή γινόμαστε συχνά αυτόπτες ή αυτήκοοι μάρτυρες δυσάρεστων γεγονότων όπως βία, ρατσισμός, πόλεμος, καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος, προσφυγιά. Γι' αυτό άλλωστε πολλοί εκφράζουν την απαισιόδοξη άποψη ότι έχουν εκλείψει βασικές αξίες/αρετές όπως η αγάπη, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η αυτοθυσία. Από την άλλη, η Εκκλησία μέσα στη μακραίωνη παράδοσή της τιμά και προβάλλει αγίους ανθρώπους που η πίστη τους αποτυπώθηκε στην πράξη ως αγάπη στον Θεό, στον συνάνθρωπο και στην κτίση. Άραγε τέτοιοι άνθρωποι δεν υπάρχουν σήμερα; Είναι η αγιότητα ανέφικτη στην εποχή μας; Ή τι είναι τελικά η αγιότητα;

Καθώς τέτοια ερωτήματα θέτουν πολλές φορές οι μαθητές/τριες, τα ακόλουθα διδακτικά σενάρια επιδιώκουν να προβάλλουν την έννοια της αγιότητας ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η αγιότητα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της ορθόδοξης παράδοσης που την διατρέχει σε όλους τους αιώνες άρα και στο σήμερα και σίγουρα και στο μέλλον. Οι μαθητές/τριες θα προβληματιστούν αλλά και θα εξερευνήσουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που καθιστούν έναν άνθρωπο άγιο και θα συζητήσουν πώς η αγιότητα μπορεί να επηρεάσει και τη δική τους ζωή.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος: Η αγιότητα στο τότε και το τώρα

Μάθημα: Θρησκευτικά Α΄ Λυκείου

Θεματικό Πεδίο: Άνθρωποι του Θεού

Θεματικές ενότητες: 1) Άγιοι: Άνθρωποι κάθε εποχής, 2) Οι νεομάρτυρες της Εκκλησίας

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες να: προσδιορίζουν την έννοια της αγιότητας ως διαχρονικό στοιχείο της ορθόδοξης παράδοσης, 2) να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα των Νεομαρτύρων για την Εκκλησία και το Ελληνικό Έθνος.

Οργάνωση της Διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή: Οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά ή ομαδικά ανάλογα με τις ανάγκες της δραστηριότητας προκειμένου να εκφραστεί τόσο η προσωπική τοποθέτησή τους όσο και η συνεργατική τους δεξιότητα. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διενεργούνται από ομάδες των 2-4-6 ατόμων με κριτήριο τη γειτνίαση των θρανίων. Από υλικοτεχνικής άποψης απαραίτητα είναι: βιντεοπροβολέας, υπολογιστής, ηχεία, διαδίκτυο, φωτοτυπίες.

Περιγραφή της Διδακτικής πορείας:

1η διδακτική ώρα: Βιώνοντας (5΄): Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να γράψουν ατομικά τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν κατά τη γνώμη τους κάποιον/α άγιο/α.

Νοηματοδοτώντας (10΄):1) Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να γράψουν σε συνεργασία με τον/η διπλανό/ή τους έναν ταιριαστό τίτλο για το ποίημα που τους δίνει. 2) Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/τριες ποιον/ους στίχους του ποιήματος θα ζωγράφιζαν και γιατί κι έπειτα τους/ις καλεί να ζωγραφίσουν.

Αναλύοντας (20΄): 1) Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να χωριστούν σε ομάδες και να διαβάσουν το κείμενο για τους αγίους κι έπειτα να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της ζωής των αγίων. 2) Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να συμπληρώσουν εντός του περιγράμματος τι μπορεί να σκέφτεται και να νιώθει ένας/μία άγιος/αγία και εκτός του περιγράμματος τι σκέφτονται και τι νιώθουν αυτοί/ές για αυτόν/ήν. 3) Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να συζητήσουν στην ολομέλεια σχετικά με τη γιορτή των Αγίων Πάντων.

Εφαρμόζοντας (10): 1) Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν ομαδικά ένα ημερολόγιο τοίχου για την τάξη τους, το οποίο θα περιλαμβάνει τις γιορτές αγίων ανά ημέρα (κατά προτίμηση των ονομαστικών τους γιορτών) συνοδευόμενο από βασικές πληροφορίες για το βίο τους και εικόνες που θα βρουν διαδικτυακά και θα τις εκτυπώσουν. 2) Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να συμπληρώσουν συνεργατικά την ακροστιχίδα της λέξης Αγιότητα με λέξεις ή φράσεις που σχετίζονται με αυτήν.

2η διδακτική ώρα: Βιώνοντας (5΄): 1) Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον βιντεοπροβολέα ανθρώπους που είναι πολύ δημοφιλείς και καλεί τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να απαντήσουν γραπτά ανά ομάδες για ποια χαρακτηριστικά τους νομίζουν ότι συμβαίνει αυτό. 2) Στη συνέχεια τους/ις ρωτά ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει κάποιος για να αποτελεί πρότυπο για αυτούς/ές

Νοηματοδοτώντας (10΄): 1) Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον βιντεοπροβολέα μια εικόνα και θέτει στους/τις μαθητές/τριες τα ερωτήματα: Τι βλέπουν, Ποιοι νομίζουν ότι είναι οι εικονιζόμενοι, Τι αναρωτιούνται για αυτούς. 2) Έπειτα τους/τις καλεί να βρουν ομαδοσυνεργατικά τα κοινά και τα διαφορετικά τους στοιχεία.

Αναλύοντας (20΄): 1) Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/ις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να απαντήσουν πολύ σύντομα ποιος νομίζουν ότι ονομάζεται «νεομάρτυρας» 2) Έπειτα τους ζητά να διαβάσουν το κείμενο και να εντοπίσουν ανά ομάδες για ποια χαρακτηριστικά τους οι νεομάρτυρες αποτέλεσαν πρότυπα για τους Χριστιανούς υπόδουλους 3) Τέλος, τους/τις καλεί να σκεφτούν τι θα έλεγαν σε έναν/μία νεομάρτυρα, αν μπορούσαν να τον/ην συναντήσουν.

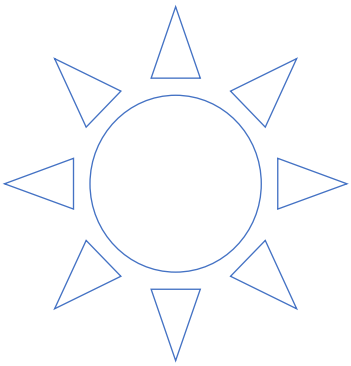
Εφαρμόζοντας (10΄): 1) Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/ις μαθητές/τριες να σηκώσουν το αντίστοιχο καρτελάκι αν Συμφωνούν, Διαφωνούν ή Δεν ξέρουν/Προβληματίζονται με προτάσεις που θα τους διαβάσει 2) Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει στους/τις μαθητές/τριες να ετοιμάσουν ως ατομική εργασία ένα ppt (εμπλουτισμένο με κείμενο, εικόνες ήχο) με τη ζωή κάποιου/ας νεομάρτυρα και να το ανεβάσουν στην eclass.

Παράρτημα-Φύλλα Εργασίας

Α) ΟΙ ΦΙΛΟΙ ΤΟΥ ΘΕΟΥ: ΟΙ ΑΓΙΟΙ

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ

Στο χωριό μου ζει μια γιαγιούλα, που κοντεύει εκατό χρονών. Είναι τόσο καλοσυνάτη με όλους! Ειδικά με εμάς τα παιδιά. «Καλημέρα, χαρά μου!», «Στην ευχή του Θεού και της Παναγίας», «Χίλια καλά να έχεις στη ζωή σου», μου εύχεται κάθε φορά που με βλέπει. Ταλαιπωρημένη γυναίκα. Έχει ζήσει πολέμους, πείνα καταστροφές. Κι όμως στα χείλη της μια φράση υπάρχει, «Δόξα τω Θεώ». Η μητέρα μου λέει πως είναι αγία γυναίκα.



Ιδεοθύελλα: Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει κάποιος/α για να είναι για σένα άγιος/α;

ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΩΝΤΑΣ

Βρες τον τίτλο που ταιριάζει στο παρακάτω ποίημα σε συνεργασία με τον/η διπλανό/ή σου:

Ημερολόγιο ήσυχο στον τοίχο, μια ημερομηνία

κι οι άγιοι σιωπηλοί, χλωμοί κι αναμάρτητοι, σημειωμένοι μόνο με το μικρό τους όνομα, όπως

τους φώναζε η μητέρα τους. Κύριε, κανείς δεν

ήθελε να μεγαλώσει.

ΤΑΣΟΣ ΛΕΙΒΑΔΙΤΗΣ (από την ΠΟΙΗΣΗ, Τόμος Τρίτος, 1979 - 1987, εκδ.Κέδρος)

……

……..

Μετατροπή κειμένου σε τέχνη:

-Αν ζωγράφιζες κάποιον/ους από τους παραπάνω στίχους

ποιος/ποιοι θα ήταν και γιατί;

- Αν θέλεις μπορείς να τον/τους ζωγραφίσεις στο πε



ρί

γραμμα.

ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ

«Ο άγιος είναι μάρτυρας της θείας Χάριτος και της παρουσίας του Θεού στον κόσμο μας. Συνεπώς, άγιος είναι ένας τίτλος τιμής, ο οποίος αποδίδεται από το πλήρωμα της Εκκλησίας σε εκείνον τον άνθρωπο ο οποίος με το θεάρεστο τρόπο ζωής του ομοιώθηκε με τον Σωτήρα Χριστό και έγινε σύσσωμος και σύναιμος μαζί Του. Είναι δηλαδή μία παραδοχή, μία αναγνώριση της ζωής και του έργου του, για να τονιστεί η χαριτωμένη βιοτή του και να καταστεί πρότυπο προς μίμηση από τους συνανθρώπους του. Άγιοι είναι οι χαριτόβρυτοι άνθρωποι που τηρούν το θέλημα του Θεού, δηλαδή το Ευαγγέλιο, που ζουν με ευσέβεια και ευλάβεια τη ζωή τους, που προσπαθούν να στρέψουν τα πάθη τους μόνο προς το αγαθό, που αποφεύγουν την αμαρτία και διαρκώς μετανοούν». (Σ. Κόλλιας, Αναζητώντας την αγιότητα, σ. 26)

Σύγκριση κειμένων: Ανά ομάδες προσπαθήστε να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της ζωής των αγίων, όπως καταγράφονται στα παρακάτω κείμενα.

α) Η Αγία Βαρβάρα έζησε κατά τους χρόνους του αυτοκράτορος Μαξιμιανού (286 - 305 μ.Χ.) και ήταν κόρη του ειδωλολάτρη Διοσκόρου.

Ο πατέρας της λόγω της σωματικής ωραιότητας της Αγίας, την φύλαγε κλεισμένη εντός πύργου. Ένα τυχαίο περιστατικό πρόδωσε ότι η αγία ήταν χριστιανή. Ο πατέρας της πληροφορήθηκε από τεχνίτες ότι η Αγία ζήτησε να τις ανοίξουν τρία παράθυρα στον πύργο όπου ήταν έγκλειστη, στο όνομα της Αγίας Τριάδος και, έτσι, βεβαιώθηκε ότι η κόρη του είχε γίνει Χριστιανή.

Εξοργίσθηκε τόσο που την κυνήγησε εντός του πύργου με το ξίφος του για να την φονεύσει. Η Αγία κατέφυγε στα όρη, αλλά ο πατέρας της την συνέλαβε και την παρέδωσε στον τοπικό άρχοντα, Μαρκιανό, κατηγορώντας την για την πίστη της. Όταν ανακρίθηκε, ομολόγησε με παρρησία την πίστη της στον Χριστό και καθύβρισε τα είδωλα. Μετά από φρικτά βασανιστήρια, σφαγιάσθηκε από τον ίδιο τον πατέρα της. Την στιγμή όμως που είχε αποτελειώσει το έγκλημά του, έπεσε νεκρός χτυπημένος από κεραυνό κατά θεία δίκη. https://www.saint.gr

β) Ο Άγιος Δημήτριος γεννήθηκε περί το 280 - 284 μ.Χ. και μαρτύρησε επί των αυτοκρατόρων Διοκλητιανού και Μαξιμιανού περίπου το 305 μ.Χ.
Ο Δημήτριος ήταν γόνος αριστοκρατικής οικογένειας στη Θεσσαλονίκη. Σύντομα ανελίχθηκε στις βαθμίδες του Ρωμαϊκού στρατού με αποτέλεσμα σε ηλικία 22 ετών να φέρει το βαθμό του χιλιάρχου. Ως αξιωματικός του ρωμαϊκού στρατού κάτω από τη διοίκηση του Τετράρχη (και έπειτα αυτοκράτορα) Γαλερίου Μαξιμιανού, όταν αυτοκράτορας ήταν ο Διοκλητιανός, έγινε χριστιανός και φυλακίστηκε στην Θεσσαλονίκη το 303 μ.Χ., διότι αγνόησε το διάταγμα του αυτοκράτορα Διοκλητιανού «περί αρνήσεως του χριστιανισμού». Μάλιστα λίγο νωρίτερα είχε ιδρύσει κύκλο νέων προς μελέτη της Αγίας Γραφής.
Στη φυλακή ήταν και ένας νεαρός χριστιανός ο Νέστορας (ο οποίος θα αντιμετώπιζε σε μονομαχία τον φοβερό μονομάχο της εποχής Λυαίο. Ο νεαρός χριστιανός πριν τη μονομαχία επισκέφθηκε τον Δημήτριο και ζήτησε τη βοήθειά του. Ο Άγιος Δημήτριος του έδωσε την ευχή του και το αποτέλεσμα ήταν ο Νέστορας να νικήσει το Λυαίο και να προκαλέσει την οργή του αυτοκράτορα. Διατάχθηκε τότε να θανατωθούν και οι δύο, Νέστορας και Δημήτριος. https://www.saint.gr

γ) Ο Όσιος Νικόδημος γεννήθηκε στη Νάξο το έτος 1749 μ.Χ. από γονείς ευσεβείς και ενάρετους, τον Αντώνιο και Αναστασία Καλλιβούρση (η οποία μόνασε στην Ιερά Μονή Χρυσοστόμου Νάξου, με το όνομα Αγάθη). Το κατά κόσμον όνομά του ήταν Νικόλαος και από μικρός έδειχνε ότι ήταν άνθρωπος μεγάλης αρετής και φοβερής ευφυΐας. Τα πρώτα του γράμματα τα έμαθε στη Νάξο και έπειτα στη σχολή της ίδιας πόλης επέκτεινε τις γνώσεις του, με δάσκαλο τον αδελφό του Αγίου Κοσμά του Αιτωλού, Αρχιμανδρίτη Χρύσανθο. Κατόπιν 16 χρόνων πήγε στην Ελληνική σχολή της Σμύρνης, όπου κοντά σε φημισμένους διδασκάλους έλαβε ανώτερη παιδεία και αρετή. Μετά από ορισμένες περιπέτειες, το 1775 μ.Χ. πήγε στο Άγιον Όρος. Εκεί, στη Μονή του Άγιου Διονυσίου εκάρη μοναχός με το όνομα Νικόδημος. Οι Πατέρες της Μονής,

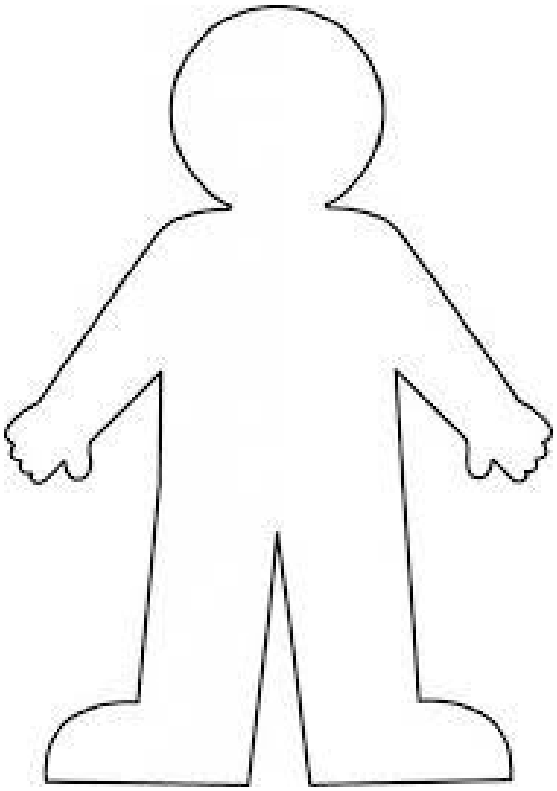
που διέκριναν τα μεγάλα φυσικά και επίκτητα χαρίσματα του Νικόδημου, τον διόρισαν αναγνώστη και γραμματέα της Μονής. Στη Μονή αυτή ο Νικόδημος, υπήρξε υπόδειγμα διακονίας και πράξεων αρετής. Έπειτα αποσύρθηκε σε κάποιο κελί, όπου με ασκητικό τρόπο, επιδόθηκε στη μελέτη και συγγραφή πολλών εποικοδομητικών, θεολογικών και αγιολογικών βιβλίων.
Τελικά μετά από διάφορες περιπέτειες, που υπέστη στη βραχύχρονη ζωή του, απεβίωσε από ημιπληγία, σε ηλικία 60 χρονών, στις 14 Ιουλίου 1809 μ.Χ. στο Άγιο Όρος. https://www.saint.gr

Ομοιότητες Διαφορές

---------- ----------

---------- ----------

---------- ----------
---------- ----------



Ρόλος στον τοίχο:

α. Τι μπορεί να σκέφτεται και να νιώθει ένας/μία άγιος/αγία; Συμπλήρωσε την άποψή σου εντός του περιγράμματος.

β. Τι σκέφτεσαι και τι νιώθεις εσύ για αυτόν/ήν; Συμπλήρωσε την απάντησή σου εκτός του περιγράμματος.

Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου: Η Εκκλησία έχει καθιερώσει τη γιορτή των Αγίων Πάντων την Α΄ Κυριακή μετά την Πεντηκοστή προς τιμή όλων των αγίων, γνωστών και αγνώστων. Γιατί νομίζεις ότι καθιερώθηκε αυτή η γιορτή;

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ

Ημερολόγιο: Δημιουργήστε ομαδικά ένα ημερολόγιο τοίχου για την τάξη σας, το οποίο θα περιλαμβάνει τις γιορτές αγίων ανά ημέρα (κατά προτίμηση των ονομαστικών σας γιορτών) συνοδευόμενο από βασικές πληροφορίες για το βίο τους και εικόνες, που θα αναζητήσετε στο διαδίκτυο.

Ακροστιχίδα: Συμπληρώστε συνεργατικά την ακροστιχίδα της λέξης Αγιότητα με λέξεις ή φράσεις που σχετίζονται με αυτήν.

Α……

Γ……

Ι……

Ο……

Τ……

Η……

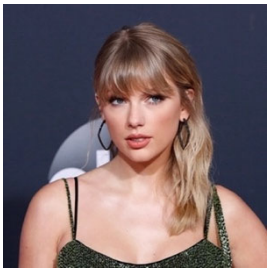
Τ…….

Α……

Β) ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΙΣΤΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΘΝΟΣ

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ

α. Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου: Στις παρακάτω φωτογραφίες εικονίζονται άνθρωποι που είναι πολύ δημοφιλείς και αποτελούν πρότυπο για πολλούς νέους ανθρώπους. Για ποια χαρακτηριστικά τους νομίζεις ότι συμβαίνει αυτό; Μπορείς να συζητήσεις τις σκέψεις σου με τον/τη διπλανό/ή σου.



Βιν Ντίζελ Τέιλορ Σουίφτ Ντουέιν Τζόνσον Λεμπρόν Τζέιμς 




Γιάννης Αντετοκούμπο Στέφανος Τσιτσιπάς Έμα Γουάτσον

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ……

…….
……

…….
…….

…….
…….

β. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει κάποιος για να αποτελεί πρότυπο για σένα;

ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΩΝΤΑΣ

Έντεχνος συλλογισμός: Τι βλέπεις στην εικόνα; Ποιοι νομίζεις ότι είναι οι εικονιζόμενοι; Τι αναρωτιέσαι για αυτούς;



Στην παραπάνω εικόνα εικονίζονται άνθρωποι που τιμώνται ιδιαίτερα στη χριστιανική πίστη. Προσπάθησε να καταγράψεις τα κοινά και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους.

Κοινά Διαφορετικά

……..
…….

……..
……..

……..
…….

……..
…….

ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ

Όλοι τους είναι Νεομάρτυρες. Πώς αντιλαμβάνεσαι αυτή τη λέξη;

Επεξεργασία κειμένου με ερωτήσεις: Αφού διαβάσεις το κείμενο που ακολουθεί, προσπάθησε να εντοπίσεις για ποιο χαρακτηριστικό τους οι Νεομάρτυρες αποτέλεσαν πρότυπα για τους Χριστιανούς υπόδουλους;

«Η προσφορά των νεομαρτύρων στο υπόδουλο Γένος υπήρξε τεράστια σε βάθος και έκταση. Με τη μαρτυρική θυσία της ζωής τους ανέκοψαν το κύμα του εξισλαμισμού και αποφεύχθηκε με αυτόν τον τρόπο ο εκτουρκισμός, αφού σ’ αυτήν την τραγική για το Γένος μας περίοδο θρησκευτικότητα και εθνισμός είχαν ταυτιστεί. Μένοντας

δηλαδή ο χριστιανός σταθερός στην πίστη του διέσωζε ταυτόχρονα και την εθνική του συνείδηση. Οι νεομάρτυρες ήσαν Έλληνες και χριστιανοί. Γι' αυτούς άρνηση της πίστεως σήμαινε άρνηση της Ελλάδος και θάνατος για την πίστη σήμαινε προσφορά στον αγώνα για την εθνική ελευθερία. Με το μαρτυρικό τους θάνατο οι νεομάρτυρες έγιναν σύμβολα αντιστάσεως του λαού, στέργιωσαν την πίστη των ραγιάδων και έδωσαν ελπίδες καινούργιας ζωής. Έτσι το πνεύμα της αυτοθυσίας τους παραδειγμάτιζε το λαό, τόνωνε το φρόνημά του και γιγάντωνε την εθνική του συνείδηση. Το αξιοθαύμαστο παράδειγμά τους απέβη καινούργια πηγή πνευματικής ενδυναμώσεως των χριστιανών στον αγώνα τους για την διατήρηση της θρησκευτικής και εθνικής ελευθερίας. **(Μιχαήλ Γ. Τρίτου Καθηγητού Α.Π.Θ,** https://www.romfea.gr/katigories/10-apopseis/42605-1821-4**)**

Νεομάρτυρες ονομάζονται και όσοι υπερασπίστηκαν την ορθόδοξη πίστη και τον ελληνισμό και σε νεότερα χρόνια όπως για παράδειγμα κατά τη γενοκτονία των Ελλήνων της Μ. Ασίας και του Πόντου.

Αν μπορούσες να μιλήσεις σε έναν/μία νεομάρτυρα τι θα του/της έλεγες;

Θα του/της έλεγα

……
……
……
……

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ

Συμφωνώ – Διαφωνώ: Σήκωσε το αντίστοιχο καρτελάκι αν Συμφωνείς, Διαφωνείς ή Προβληματίζεσαι με τις προτάσεις που θα ακούσεις.

α. Η λέξη νεομάρτυρας είναι αρσενικού γένους και αφορά μόνο σε άνδρες αγίους.

β. Οι νεομάρτυρες αντιτάχθηκαν κατά του εξισλαμισμού.

γ. Οι νεομάρτυρες υπερασπίστηκαν τόσο την ορθόδοξη πίστη όσο και την εθνική ελευθερία.

δ. Οι νεομάρτυρες διαφέρουν από τους μάρτυρες λόγω του χρονικού πλαισίου που έζησαν.

ε. Οι νεομάρτυρες έζησαν μόνο στα χρόνια της τουρκοκρατίας.

Ιστοεξερεύνηση: Ως ατομική εργασία να δημιουργήσετε μια παρουσίαση (ppt) (εμπλουτισμένη με κείμενο, εικόνες ήχο) με τη ζωή κάποιου/ας νεομάρτυρα με

πληροφορίες που θα αναζητήσετε διαδικτυακά και να την ανεβάσετε στην eclass του μαθήματος.

Ενδεικτικές βιβλιογραφικές αναφορές

Kollias, S. (2016), Anazitontas tin agiotita. Athina: Grigoris

Koukounáras Liágkis, M. (2011), Ekpaideftikoí en Drásei: Néa Polytropikí Didaktikí. Athína: Grigóris.

Matsoukas, N. (2006), Dogmatiki kai Symvoliki Theologia V΄, Thessaloniki: ἐkd. Pournarã.

Moysis, A. (2010), Ἡ ἁgiotita εἶnai katorthoti simera; Ἀthina: ἐkd. Tῆnos.

Bithas Chr. (2022), Agioi... dipla mas, Athina: ekd. En plo.

Paschos , P. (1997), Ἅgioi oi filoi toῦ Theoῦ, Ἀthina: ἐkd. Ἀrmos.

Tsamis, D. (1999), Ἀgiologia, , Thessaloniki: ἐkd. Pournarã.

Διδακτικό Σενάριο: Αξιοποιώντας την ενότητα «Παγκόσμια Προβλήματα» της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ Δημοτικού, για την προαγωγή των διαπολιτισμικών αξιών στο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο

Νούσιας Περικλής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει την αξιοποίηση της ενότητας -Παγκόσμια Προβλήματα - στα πλαίσια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ Δημοτικού στο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Η ενότητα αυτή προσεγγίζει την έννοια της πανανθρώπινης διάστασης των παγκοσμίων προβλημάτων καθώς επίσης και της ευαισθητοποίησης των μαθητών. Οι μαθητές στη συνέχεια μέσα από συζήτηση καθώς και από εκπαιδευτικά βίντεο που προβάλλονται στην τάξη, ευαισθητοποιούνται σε θέματα όπως είναι αυτά των πολέμων και της προσφυγιάς καθώς και της φτώχειας που απασχολούν όλο τον πλανήτη. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργούνται τόσο η ενσυναίσθηση των μαθητών, όσο και στάσεις αποδοχής κάθε μορφής διαφορετικότητας και της κριτικής σκέψης, αρχές που συμπίπτουν με την προαγωγή των διαπολιτισμικών αξιών.

Λέξεις Κλειδιά: Διδακτικό Σενάριο, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Διαπολιτισμικές αξίες

Teaching Scenario: Utilizing the "Global Problems" module of the 6th Grade Social and Political Education to promote intercultural values in the intercultural primary school

Nousias Periklis primary education teacher, M. Ed

Abstract

The present teaching scenario includes the utilization of the module -Global Problems- in the framework of the Social and Political Education lesson of the 6th grade in the intercultural primary school. This unit approaches the concept of the universal dimension of global problems as well as raising students' awareness. The students then, through discussion as well as educational videos shown in the classroom, become aware of issues such as wars and refugees as well as poverty that concern the whole planet. In this way, students' empathy is cultivated, as well as attitudes of acceptance of all forms of diversity and critical thinking, principles that coincide with the promotion of intercultural values.

Key-words: Teaching Scenario, Social and Political Education, intercultural values

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παραθέσει ένα διδακτικό σενάριο στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής σε ένα διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Η θεματική ενότητα που αναφέρεται είναι η «Παγκόσμια Προβλήματα» και έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών για πανανθρώπινα προβλήματα που αντιμετωπίζουν από κοινού οι άνθρωποι. Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί ένα παράδειγμα εφαρμογής της διδασκαλίας μιας θεματικής ενότητας με τη βοήθεια προβολής βίντεο που έχει ως σκοπό να κάνει τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του διαπολιτισμικού σχολείου να συνειδητοποιήσουν ότι παρά τη διαφορετικότητά τους και την καταγωγή τους, τα προβλήματα που απασχολούν τους ανθρώπους είναι κοινά. Με τον τρόπο αυτό, καλλλιεργούνται διαπολιτισμικές αξίες, της κριτικής σκέψης και της αποδοχής, μέσα από τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και να σέβονται τη διαφορετικότητά τους, οι οποίοι συνιστούν βασικούς παράγοντες αρμονικής συμβίωσης όλων των ανθρώπων.

Σενάριο διδασκαλίας

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή - 4η Θεματική ενότητα: Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα- 1ο Κεφ Παγκόσμια Προβλήματα σελ.81

Με βάση τις παραπάνω αναφορές στα σενάρια διδασκαλίας και σε συνδυασμό με την παρούσα έρευνα, παρατίθεται παρακάτω ένα παραδειγματικό σενάριο διδασκαλίας με την αξιοποίηση του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού με τίτλο: «Παγκόσμια Προβλήματα» - Προσεγγίζοντας την έννοια της οικουμενικότητας των ανθρώπινων προβλημάτων και της ανάγκης σεβασμού της διαφορετικότητας του καθενός και αποβολής του ρατσισμού μέσα από συζήτηση με τη βοήθεια της προβολής βίντεο.

Ταυτότητα σεναρίου διδασκαλίας

Τίτλος: «Παγκόσμια Προβλήματα»

Διδακτικό αντικείμενο: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Προτεινόμενη Τάξη: ΣΤ΄ Δημοτικού

Διδακτική/Θεματική Ενότητα: 4η Θεματική ενότητα: Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα : Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 1-2 διδακτικές ώρες

Χώρος: Η τάξη του διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου

Προϋποθέσεις υλοποίησης για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές: Η χρήση υπολογιστή συνδεδεμένο με βιντεοπροβολέα στην τάξη

Σύντομη περιγραφή του σεναρίου διδασκαλίας

Στο παρόν σενάριο διδασκαλίας η διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής δε γίνεται με παραδοσιακές μεθόδους αλλά αξιοποιείται η χρήση του βίντεο για τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Οι ταινίες του κινηματογράφου καθώς και η χρήση του βίντεο μέσα από το οποίο προβάλλονται κάποια ντοκιμαντέρ μικρής διάρκειας, αποτελούν την τελειότερη, με τη μεγαλύτερη ζωντάνια, ελκυστικότητα και δυνατότερη σύσταση από όλα τα εκφραστικά μέσα (λογοτεχνία, μουσική, ζωγραφική) (Ζευκιλής, 1989). Οι μαθητές παρακολουθούν μικρά ντοκιμαντέρ που έχουν σχέση με τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα όπως είναι για τον πόλεμο και την προσφυγιά, για την μόλυνση του περιβάλλοντος, για την φτώχεια και την παιδική εργασία. Η τεχνική του βίντεο συμβάλλει σύμφωνα με τον Koumi (2006) στην κινητοποίηση των μαθητών και καλλιεργεί στάσεις και συναισθήματα. Με άλλα λόγια, συμβάλλει στην αλλαγή της νοοτροπίας καθώς και των προϋπαρχουσών αντιλήψεων και στην δημιουργία συναισθημάτων κατανόησης και αγάπης για τους συνανθρώπους.. Μετά την προβολή αφήνουμε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές μέσα από συζήτηση να μάθει τι συναισθήματα τους προκάλεσε το βίνεο που προβλήθηκε για τον πόλεμο και την προσφυγιά και αν κάποιοι από την τάξη έχουν βιώσει παρόμοιες καταστάσεις. Το ίδιο γίνεται και για το βίντεο της μόλυνσης του περιβάλλοντος και γι’ αυτό της φτώχειας και της παιδικής εργασίας. Στο τέλος γίνεται συζήτηση αν θεωρούν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι αφορούν μόνο κάποιους ή αν αυτά που αντιμετωπίζουν είναι πανανθρώπινα και οφείλουν να ευαισθητοποιούν όλους μας, ενώ γίνεται συζήτηση για το σεβασμό της διαφορετικότητας των άλλων και της ανάγκης να συνειδητοποιήσουν ότι δεν επικρίνουμε ό,τι διαφέρει από εμάς.

Σκεπτικό – στόχοι και δεξιότητες στις οποίες εστιάζει η διδακτική προσέγγιση

Μέσα από το παραπάνω διδακτικό σενάριο -Παγκόσμια Προβλήματα-, τα παιδιά ευαισθητοποιούνται σε θέματα ξενοφοβίας, ρατσισμού, προσφυγιάς, φτώχειας, μόλυνσης του περιβάλλοντος και μαθαίνουν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι θα πρέπει να μας απασχολούν όλους και να βρίσκουμε από κοινού λύσεις που θα συμβάλλουν στην καλυτέρευση της ζωή μας.

Όσον αφορά τις Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs) συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας. Συμβάλλει, επίσης, στην παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας. Τέλος, συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του νου και στην καλλιέργεια της πλάγιας σκέψης (Δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη, παιχνίδια, εφαρμογές) (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021). Οι παραπάνω

δεξιότητες ταυτίζονται με κάποιες από τις διαπολιτισμικές αξίες που προάγονται μέσω του παραπάνω διδακτικού σεναρίου.

Στόχοι του σεναρίου διδασκαλίας

Σύμφωνα με τους στόχους του παρόντος διδακτικού σεναρίου αναμένεται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν τα παγκόσμια προβλήματα, ως ζητήματα που αφορούν όλους τους ανθρώπους ως μέλη της Παγκόσμιας Κοινότητας
- Να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε παγκόσμια προβλήματα και να προβληματιστούν για τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισής τους.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από μέσα από τη δράση των πολιτών του κόσμου και την ευαισθητοποίησή τους μπορεί να βελτιωθεί η κατάσταση.
- Να αναπτύξουν ακόμα περισσότερο τις διαθεματικές έννοιες άτομο-σύνολο και αλληλεπίδραση.
- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στη θέση του άλλου μέσα από τις εικόνες και την αφήγηση του κάθε μικρού ντοκιμαντέρ που προβάλλεται.
- Να αντιληφθούν ότι η αρμονική συμβίωση στις ανθρώπινες κοινωνίες βασίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα ως ένα θετικό στοιχείο για την ανθρωπότητα.
- Να αναγνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες του ρατσισμού στην κοινωνική ζωή και τους τρόπους με τους οποίους οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό και σε εκδηλώσεις βίας που μπορεί να απειλήσουν την ειρήνη και τη δημοκρατία.
- Μέσω της τέχνης, οι μαθητές σκέφτονται με ελευθερία για το σύνολο των μεγάλων ζητημάτων που υπάρχουν στην ζωή και τον πολιτισμό. Μεταφέρουν τα θέματα της καθημερινότητάς τους σε προβληματισμό που έχει σχέση με το κοινωνικό σύνολο καθώς και του ρόλου τους μέσα σε αυτό (Θεοδωρίδης, 2009).
- Οι ταινίες που προβάλλονται έχουν την ικανότητα να οδηγούν και να παροτρύνουν εναλλακτικές σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές (Heston & Kottman, 1997), συμβάλλουν στην ενεργοποίηση μιας ομάδας (Koch & Dollathide, 2000).

Λεπτομερής παρουσίαση του σεναρίου διδασκαλίας

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Συνδέεται με το σχολικό βιβλίο και συγκεκριμένα με το μάθημα της Γεωγραφίας της ΣΤ΄Δημοτικού με τη Δ΄ ενότητα με τίτλο «Οι ήπειροι» μέσα από το οποίο οι μαθητές γνωρίζουν το κλίμα, τα κράτη και τον τρόπο ζωής των κατοίκων που ζουν σε όλες τις ηπείρους της γης. Έτσι οι μαθητές είναι σε θέση

- Να αναπτύξουν την ικανότητα να κατανοούν τον διαφορετικό τόπο προέλευσης των ανθρώπων στη χώρα μας και να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές.
- Να καλλιεργήσουν την ανεκτικότητα και τη συνεργασία.

Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές της εφαρμογής:

- Ιδεοθύελλα
- Παρατήρηση
- Βιωματική μάθηση
- Μάθηση μέσω των αισθήσεων
- Συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης

Κείμενα

Σουζάνα-Μαρία Νικολάου κ.ά.. Κοινωνική κσαι Πολιτική Αγωγή, ΣΤ΄ Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή)

Διδακτική πορεία/στάδια/φάσεις

1η φάση: Εισαγωγή- Προσανατολισμός του ενδιαφέροντος των μαθητών

Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν προβλήματα που αφορούν όλους τους ανθρώπους της γης ή αν έχει αντιμετωπίσει η ανθρωπότητα ποτέ τέτοια προβλήματα. (Περιμένουμε να μας πουν για την πανδημία του Covid 19). Επίσης, παρατηρούμε τις φωτογραφίες του βιβλίου και συζητούμε για τα παγκόσμια προβλήματα για να οδηγηθούμε στη διαπίστωση ότι αυτά είναι προβλήματα που αφορούν όλους τους ανθρώπους.

2η φάση: Εισαγωγή στη νέα γνώση

Ο εκπαιδευτικός πληροφορεί τους μαθητές για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα τα τελευταία χρόνια και μας κάνουν να ανησυχούμε ολοένα και περισσότερο. Ορισμένα από αυτά είναι:

- Οι πόλεμοι και οι συγκρούσεις των κρατών που ωθούν τους ανθρώπους στην προσφυγιά.
- Η μόλυνση του περιβάλλοντος
- Οι κλιματικές αλλαγές και ο ρυθμός που λιώνουν οι πάγοι στους πόλους
- Η φτώχεια, η έλλειψη τροφής, νερού, στέγης, εργασίας
- Οι επιδημικές ασθένειες που αφανίζουν πολλούς ανθρώπους
- Ο ρατσισμός που οδηγεί σε συγκρούσεις
- Τα ναρκωτικά που σκοτώνουν καθημερινά πολλούς νέους ανθρώπους

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει με τη βοήθεια του βίντεοπροβολέα μικρά ντοκιμαντέρ, που

παρουσιάζουν μερικά από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά παρουσιάζεται ένα μικρού μήκους ντοκιμαντέρ σχετικά με τον πόλεμο και την προσφυγιά. Σχετίζεται με την νεότερη ιστορία της Κύπρου με την Τουρκική εισβολή στο νησί μέχρι τον πόλεμο στη Συρία και τα κύματα προσφύγων που έφτασαν μέχρι την πατρίδα μας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα μικρό ντοκιμαντέρ σχετικά με την μόλυνση του περιβάλλοντος και τέλος ένα που παρουσιάζει τη φτώχεια και την παιδική εργασία σε διάφορα μέρη της γης. Οι μαθητές μέσα από την τέχνη και κυρίως από τις μορφές κινηματογραφικής αφήγησης έξω από το πλαίσιο της βιομηχανικής ψυχαγωγίας, εξοικειώνονται με πρωτότυπους και διαφορετικούς τρόπους σκέψης και επικοινωνίας (Θεοδωρίδης, 2009). Έτσι, λοιπόν, ευαισθητοποιούνται με συμβολικό τρόπο σε θέματα ξενοφοβίας, ρατσισμού, φτώχειας, προσφυγιάς, μόλυνσης του περιβάλλοντος και μαθαίνουν ότι το διαφορετικό δεν απειλεί, αλλά εμπλουτίζει τη ζωή μας.

3η φάση: Δραστηριότητες – Εφαρμογή της νέας γνώσης

Γίνεται συζήτηση και από τη δραστηριότητα του βιβλίου μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων βοηθούμε τους μαθητές να γνωρίσουν βιωματικά τα παγκόσμια προβλήματα και να αναζητήσουν λύσεις γι’ αυτά. Έτσι θα οδηγηθούν στον προβληματισμό για τα ζητήματα του παγκόσμιου ενδιαφέροντος και στην ευαισθητοποίησή τους πάνω σε αυτά. Στη δραστηριότητα υπάρχει σύνδεση με το μάθημα της Γεωγραφίας καθώς με κατάλληλες ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν στον παγκόσμιο χάρτη τις χώρες που γίνονται πόλεμοι και να δείξουν αυτές από τις οποίες έρχονται οι πρόσφυγες στην Ελλάδα, όπως επίσης να εντοπίσουν τις πιο φτωχές χώρες του πλανήτη μας και να βρουν πληροφορίες γι’ αυτές.

4η φάση: Αξιολόγηση

Με διάφορες ερωτήσεις και τις βιωματικές δραστηριότητες, διαπιστώνει ο εκπαιδευτικός το βαθμό ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα περιβάλλοντος, αλλά και σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στον πλανήτη (φτώχεια, πόλεμος, προσφυγιά, ρατσισμός) και ότι οφείλουν να σέβονται και να βοηθούν τους συνανθρώπους τους, αντιμετωπίζοντας το διαφορετικό όχι ως απειλή αλλά ως παράγοντα εμπλουτισμού της ζωής μας. Είναι η ελπίδα για τη μελλοντική εξάλειψή τους και την ομαλή συμβίωση όλων των ανθρώπων.

Συζήτηση

1. Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές για τις δικές τους εμπειρίες: Καλούνται να απαντήσουν ερωτήματα όπως «Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ πόλεμο στη ζωή σας; Πώς έγινε; Πώς αισθανθήκατε ή τι σκεφτήκατε τότε;». Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τους κάνει να σκεφτούν πως οι διαφορές αποτελούν συχνά αιτία των συγκρούσεων.

Στη συνέχεια προσπαθεί να βρει τρόπο να κάνει τους μαθητές να προτείνουν τι κάνει τον καθένας μας να διαφέρει από τον άλλον. Τονίζει ότι υπάρχουν τόσο ορατές όσο και αόρατες διαφορές. Μπορεί να κάνει το ίδιο για τις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών (μιλούν την ίδια γλώσσα, ζουν στο ίδιο μέρος). Τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν ότι οι διαφορές και οι ομοιότητες μπορούν να συνυπάρχουν και πως το σημαντικότερο και δυσκολότερο κομμάτι είναι να μην επικρίνουμε ό,τι διαφέρει.

Επίσης, γίνεται συζήτηση σχετικά με τη μόλυνση του περιβάλλοντος και αν οι ίδιοι οι μαθητές ανακυκλώνουν τα απορρίμματα των νοικοκυριών τους καθώς και αν προσέχουν να μην πετάνε σκουπίδια στο περιβάλλον. Τέλος, γίνεται συζήτηση για το πώς αισθάνονται βλέποντας τα παιδιά να δουλεύουν και πώς μπορεί να εξαλειφθεί η φτώχεια στον κόσμο.

2. Ο εκπαιδευτικός προτείνει σε κάθε μαθητή να ζωγραφίσει μια σκηνή από τα μικρά βιντεάκια που παρακολούθησε και τον εντυπωσίασε ιδιαίτερα. Στη συνέχεια τοποθετεί τις ζωγραφιές στον τοίχο και σχολιάζει το πρόβλημα που αποτύπωσε ο κάθε μαθητής, επισημαίνοντας ότι αυτά τα προβλήματα αφορούν όλον τον κόσμο και οι λύσεις που θα δοθούν θα πρέπει να είναι κοινές παραμερίζοντας τις διαφορές τους. Οι τελευταίες συνιστούν όχι παράγοντα αντιπαράθεσης, αλλά ευκαιρία να χρησιμοποιηθούν για την πρόοδο και την ευημερία της ανθρωπότητας.

Αξιολόγηση του σεναρίου διδασκαλίας

Η αξιολόγηση σεναρίου διδασκαλίας γίνεται κυρίως με την συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών μετά από την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων της διαφορετικότητας του καθενός και της αποδοχής του από τους υπόλοιπους ανθρώπους

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν το παρακάτω φύλλο αυτοαξιολόγησης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021)

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ	
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΗ
Σου άρεσαν τα βιντεάκια που είδες; Γιατί;	
Τι έμαθες μέσα από τα βιντεάκια και τις δραστηριότητες που έκανες που δεν ήξερες πριν;	
Σου άρεσαν τα ντοκιμαντέρ; Γιατί;	

Αν έπρεπε να γράψεις σε μια φράση 5-10 λέξεων το μήνυμα του ντοκιμαντέρ που σου άρεσε τί θα έγραφες;	
Τι θα έλεγες στους φίλους σου, τα αδέλφια, τους γονείς σου για να τους πείσεις ότι αξίζει να παρακολουθήσουν αυτά τα μικρού μήκους ντοκιμαντέρ ;	
Μπορείς να σκεφτείς ένα περιστατικό/ μια κατάσταση από την αληθινή ζωή που μοιάζει με τα όσα διαδραματίζονται στα ντοκιμαντέρ που είδες;	
Έμαθες κάτι που θα ήθελες να μοιραστείς με την οικογένειά σου;	

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Heston, M. L., & Kottman, T. (1997). Movies as metaphors: A counseling intervention. Journal of Humanistic Education & Development, 36(2), 92-100.

Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2021. Epimorfotiko-ypostiriktiko yliko «E-pimorfosi ton ekpaideftikon stis dexiotites meso ergastirion». Diathesimo sto https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

Koch, G., & Dollarhide, C. T. (2000). Using a popular film in counselor education: Good Will Hunting as a teaching tool. Counselor Education and Supervision, 39(3), 203-210.

Koumi, J. (2006). Designing video and multimedia for open and flexible learning. New York: Routledge.

Theodoridis, M. (2009). Kinimatografos kai paidi: mia apopeira chartografisis tou chorou, Periodiko OMEP Erevnontas ton kosmo tou paidiou, Afieroma: Pai-diki Ilikia kai Kinimatografos,(ch) 9, 1-18

Zefkilis, A. (1989). Ta Epoptika Mesa Didaskalias: Synchroni Prosengisi tis Ekpaideftikis Technologias. Theodorou Stouditou Iamvos IZ’eis TON Nosokomon, PG, 99, 1985D.

Η ιστορία του τόπου μου
(Διδακτικό Σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε - Για την προσχολική εκπαίδευση)

Βασιλική Καρατζιά, Νηπιαγωγός – Κοινωνική Ανθρωπολόγος Med., Msc.

Περίληψη

Η μάθηση στην προσχολική ηλικία οφείλει να ικανοποιεί τους στόχους της ενταξιακής και διαφοροποιημένης προσέγγισης, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Το παρόν διδακτικό σενάριο βασίζεται στο θεματικό πεδίο *Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία- Κοινωνικές Επιστήμες* (Β.Β2) και εντάσσεται στην υποενότητα Ιστορία και Πολιτισμός και Σχέση με το Δομημένο Περιβάλλον. Ταυτόχρονα εντάσσεται στο Γ΄ Θεματικό πεδίο: Παιδί και Θετικές επιστήμες, Μαθηματικά (Γ.Γ1). Οι πρότερες εμπειρίες των παιδιών γίνονται η αφετηρία για περαιτέρω παρατήρηση, αναζήτηση πληροφοριών, έρευνα, ανακάλυψη, αναστοχασμό, έτσι ώστε να κατανοήσουν την ανθρώπινη δράση και να εξοικειωθούν με τον χρόνο. Τα παιδιά θα αναπτύξουν την ιστορική τους αντίληψη και θα έρθουν σε επαφή με την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά του τόπου τους .

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, Πολιτισμός, Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο

Vasiliki Karatzia, Kindergarten Teacher – Social Anthropologist M.Ed., M.Sc.

Summary

Preschool learning must satisfy the goals of the inclusive and differentiated approach according to the New Analytical Program of the Kindergarten. This teaching scenario is based on the subject area Child, Self and Society - Social Sciences (B.B2) and is part of the subsection History and Culture. At the same time, it is included in the 3rd Thematic field: Child and Positive sciences, Mathematics. Children's previous experiences become the starting point for further observation, information seeking, research, discovery, reflection, so that they understand human action and become familiar with time. The children will develop their historical understanding and will come into contact with the Greek cultural heritage of their place.

Key-words: History, Culture, Differentiated teaching, New Kindergarten Curriculum

Εισαγωγή

Η αγάπη των μαθητών για τις εορτές και τους παραδοσιακούς χορούς του τόπου τους, αλλά οι ατελείς γνώσεις του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού ως προς την ιστορία της Ελλάδας και συγκεκριμένα της Λέσβου και ιστορικών μνημείων της αποτέλεσε την αφόρμηση επιλογής του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου. Με την διδασκαλία της παρούσας θεματικής, οι μαθητές θα κατανοήσουν την ανθρώπινη δράση και θα

εξοικειωθούν με τον χρόνο. Θα γνωρίσουν ιστορικά πρόσωπα, συνήθειες, ήθη και έθιμα των Ελλήνων.

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: “ Η ιστορία του τόπου μου’’

ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ-ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Ομάδα- στόχος

Βαθμίδα εκπαίδευσης : Προσχολική

Τάξη : Νηπιαγωγείο

Ηλικιακή ομάδα: 4-6 ετών

Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης σεναρίου

Διάρκεια: 2 εβδομάδες

Προαπαιτούμενα: Για να προχωρήσουμε στη μελέτη του θέματος τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κατακτήσει τις χωροχρονικές έννοιες και φράσεις (πάνω-κάτω –δεξιά-αριστερά, τώρα, πριν πολλά χρόνια)

Από πλευρά της εκπαιδευτικού, θα πρέπει να :

- να έχουν εγκατασταθεί και παρουσιαστεί τα απαραίτητα εκπαιδευτικά προγράμματα και λογισμικά στον Η/Υ της τάξης
- έχει συγκεντρωθεί το απαραίτητο υλικό εποπτικό και έντυπο υλικό (βιβλία, αφίσες, εκτυπωμένο υλικό, στολές) προς χρήση από τα παιδιά
- υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών

ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σκοπός: Να κατανοήσουν την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης για να συμμετέχουν ενεργά και κριτικά στην κοινωνική ζωή ως πολίτες του έθνους, ως Ευρωπαίοι πολίτες και ως πολίτες του κόσμου.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΣΜΑΤΑ

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις είναι τα εξής:

ΓΝΩΣΕΙΣ

- Να διακρίνουν εθνικά σύμβολα της Ελλάδας (Β2.1 ii)
- Να αναγνωρίζουν τις οικογενειακές συνήθειες και παραδόσεις και τρόπο ζωής στο παρελθόν(Β.2.1iii)
- Να ονομάζουν την περιοχή στην οποία κατοικούν (Β2.2ii)

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Να διατυπώνουν ερωτήματα που αφορούν ιστορικά γεγονότα (Β.2.1 ii)
- Να επεξεργάζονται πληροφορίες για το παρελθόν, προκειμένου να μάθουν για την ιστορία του τόπου τους (Β.2.1 ii)
- Να περιγράφουν έθιμα και παραδόσεις που σχετίζονται με τους θρησκευτικούς εορτασμούς (Β.2.1 iii)

ΣΤΑΣΕΙΣ

- Να συνεργάζονται για την οργάνωση δράσεων που αφορούν αναπαραστάσεις ιστορικών γεγονότων και εορτασμούς-γιορτές (Β.2.1. ii)
- Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με παιδιά από άλλα σχολεία και τις οικογένειές τους, στην Ελλάδα και τον κόσμο για να γνωρίσουν τις συνήθειες τους (Β.2.1. iii) (Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021).

Θεματική ενότητα: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία

Παιδί και Θετικές Επιστήμες

Θεματική υποενότητα: Κοινωνικές Επιστήμες/Μαθηματικά

Έννοια: Ιστορία και Πολιτισμός

Σχέση/Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών :

Το θεματικό Πεδίο Παιδί Εαυτός και Κοινωνία εστιάζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, της συναισθηματικής ενδυνάμωσης και εγγραμματισμού και στην κατανόηση των σχέσεων με τους άλλους και τον εαυτό τους. Το Θεματικό Πεδίο Παιδί και Θετικές Επιστήμες επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της αριθμητικής επίγνωσης , λογικής σκέψης και προβληματικής επίλυσης (Χατζηγιάννη, 2023 σελ.7-9)

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ

Δίπλα στην ολομέλεια θα διαμορφωθεί ένα κέντρο μάθησης, που θα αποτελείται από κατάλληλο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό (βιβλία, παραδοσιακές στολές, μουσικά όργανα κ.α). Θα χρησιμοποιηθούν δύο τραπέζια για εργασία σε ομάδες. Στο κάθε τραπέζι θα υπάρχει ένα εικονίδιο που θα φέρει το χαρακτηριστικό της ομάδας, ώστε να ξέρουν τα μέλη σε ποιο τραπέζι θα εργαστούν (bee-bot- φύλλο Α4). Η γωνιά του

υπολογιστή σε σύνδεση με εκτυπωτή και προτζέκτορα θα χρησιμοποιηθεί ως σημείο παρατήρησης, του υπό μελέτη θέματος αλλά και ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών, μάθησης και δημιουργίας νέου υλικού. Επιπλέον στον υπολογιστή θα εγκατασταθούν τα εξής λογισμικά προγράμματα και οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις παρακάτω λειτουργίες:

- Coggle. it
- Google Earth που δίνει την δυνατότητα να παρατηρήσουν την εικόνα της Γης, μέσω της δορυφορικής εικόνας, να μεταβούν στην Ελλάδα, μετά να αναζητήσουν την Λέσβο και στην συνέχεια το χωριό τους
- φακός αναζήτησης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ & ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Για την ανάπτυξη του σεναρίου βασιστήκαμε στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας , αξιοποιώντας τη *διερευνητική, παιγνιώδη και συνεργατική μάθηση.* Οι καταγραφές, οι φωτογραφίες, το εποπτικό υλικό που θα συγκεντρωθεί με την βοήθεια των γονέων, το Διάγραμμα KWLH θα βοηθήσει τα παιδιά να καταγράψουν τις αρχικές ιδέες και να τις συγκρίνουν με την νέα γνώση. Το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως κύριο μέσο στην κοινωνικο-ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, όπως η χρήση της κούκλας, το bee-bot, η μέθοδος Cubing, η στρατηγική Think-Tac-Toe που θα χρησιμοποιήσουμε. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες για να αναζητήσουν πληροφορίες, να επεξεργαστούν, να καταγράψουν, να παρουσιάσουν (Πρόγραμμα Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση, 2021). Για τις δραστηριότητες που ακολουθούν παρακάτω, αξιοποιήθηκε το διδακτικό μοντέλο 5Ε (Bybee et al., 2006) το οποίο περιλαμβάνει πέντε διαδοχικές και αλληλοσυμπληρούμενες φάσεις:

Α) ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ Β) ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ Γ) ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ Δ) ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ Ε) ΕΚΤΙΜΗΣΗ



Α΄ ΦΑΣΗ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ

Δραστηριότητα 1η

Μια πάνινη κούκλα «Η Ελληνοπούλα», θα λειτουργήσει ως «επιστημονικός συνεργάτης», που θα διατυπώσει με τον δικό της τρόπο τις εμπειρίες της από το παρελθόν, τότε που η Ελλάδα βρίσκονταν στα χέρια των Τούρκων, υποδουλωμένη.

«Η Λέσβος το νησί μας, ήταν σκλαβωμένη στους Τούρκους για 450 χρόνια, όπως και τα άλλα νησιά του Αιγαίου, μέχρι που ο ναύαρχος Παύλος Κουντουριώτης με το θωρηκτό ΑΒΕΡΩΦ και τον ελληνικό στόλο, άρχισαν ένα-ένα να τα απελευθερώνουν».

Β΄ ΦΑΣΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Δραστηριότητα 2η

Σε αυτό το σημείο εντάσσουμε στην δραστηριότητα, την διαφοροποιημένη στρατηγική KWLH (Τι γνωρίζω, τι θέλω να μάθω, τι έμαθα, πώς το έμαθα) και συμπληρώνουμε μαζί μετα παιδιά τις πρώτες δύο στήλες. Ο πίνακας αυτός θα εμπλουτίζεται σε όλες τις φάσεις του διδακτικού σεναρίου και θα μας χρησιμεύει ιδιαίτερα στην τελευταία φάση, όπου θα καταγράψουμε τι μάθαμε. Στην φάση του ‘’Τι θέλω να μάθω’’ θα φτιάξουμε μια οπτική αναπαράσταση των ερωτημάτων των παιδιών, με την βοήθεια του coggle.it για την δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη προκειμένου να καταγραφούν οι προυπάρχουσες αλλά και οι νεοαποκτηθήσες γνώσεις. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα αντιληφθούν καλύτερα τα ερωτήματα της διερεύνησής τους και ο εννοιολογικός χάρτης θα αποτελέσει σημείο αναφοράς καταγραφής των συμπερασμάτων τους (Χατζηγιάννη, 2012).



Εικόνα 41 Το διάγραμμα «Τι γνωρίζω; Τι θέλω να μάθω; Τι έμαθα; Πώς το έμαθα»

Δραστηρίοτητα 3η

Διηγώντας τα ιστορικά γεγονότα στους μικρούς μαθητές τους δείξαμε τον χάρτη της Λέσβου εντοπίζοντας (μέσα από ανάγνωση) αρχικά το χωριό τους ‘’Μιστεγνά”. Στη συνέχεια τοποθετήσαμε καραβάκια και καρτέλες ονομάτων, πάνω στα χωριά για να δούμε στον χάρτη, τα σημεία που πέρασε και απελευθέρωσε το θωρηκτό ΑΒΕΡΩΦ. Τραγουδάμε το τραγούδι “Ζήτω ο Αβέρωφ” https://youtu.be/y7EONa6ycQs?si=yTKtxkhmmaxpbOjf



Δραστηριότητα 4η

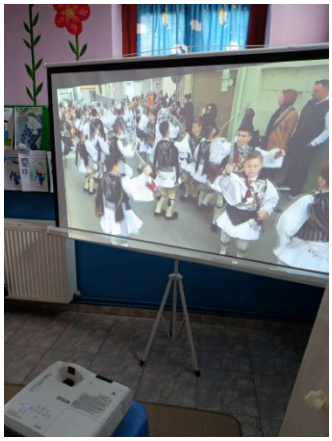
Στην παρούσα δραστηριότητα θα βασιστούμε στην *διερευνητική μάθηση* καθώς τα παιδιά μέσω της εφαρμογής Google Earth θα αναζητήσουν την Ελλάδα, μετά θα ψάξουν την Λέσβο και συνέχεια τα Μιστεγνά, το χωριό τους.



Γ ΦΑΣΗ- ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ

Δραστηριότητα 5η

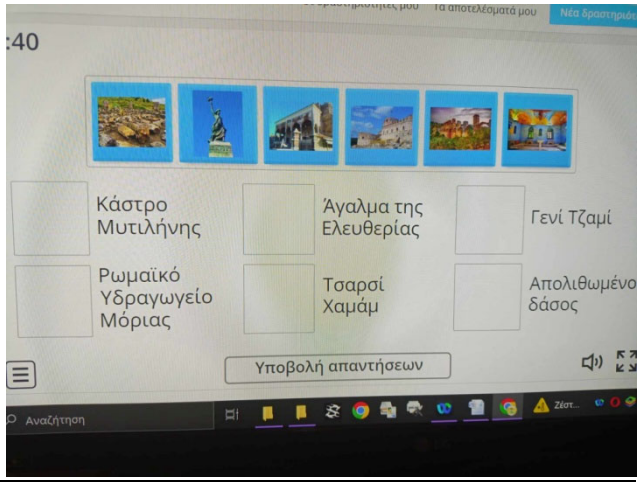
Παρουσιάζουμε στα παιδιά το εκπαιδευτικό βίντεο από το Φωτόδεντρο για την εθνική εορτή της 25η Μαρτίου 1821 http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-ugc-8525-1260. Αφού πρώτα έχουμε σχολιάσει το βίντεο, τα παιδιά χρησιμοποιούν το ψηφιακό εργαλείο ‘’ φακό αναζήτησης Google’’ και πληκτρολογούν τη λέξη ‘’*Ήρωες*’’. Οι συμμαθητές παρακολουθούν στην τρισδιάστατη Προβολή Google με την βοήθεια του προτζέκτορα και του πανιού. Στην συνέχεια οι μαθητές αποθηκεύουν εικόνες και τις εκτυπώνουμε για τις βάλουμε στην γωνιά μάθησης που έχουμε δημιουργήσει. Στην συνέχεια χορεύουμε παραδοσιακούς χορούς της 25ης Μαρτίου.



Δραστηριότητα 6η

Βασισμένοι στις αρχές της *συνεργατικής μάθησης* θα ακολουθήσουμε την μέθοδο της εργασίας σε ομάδες, καθώς τα παιδιά θα συνεργαστούν μεταξύ τους. Για τον χωρισμό σε ομάδες θα χρησιμοποιήσουμε την στρατηγική της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας* μέσω της μεθόδου cubing, καθώς τα παιδιά θα επιλέξουν τυχαία την ομάδα τους με την ρίψη του ζαριού, που θα απεικονίζει σε κάθε πλευρά μια διαφορετική εικόνα δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα τα παιδιά θα πρέπει να αντιστοιχίσουν τις εικόνες με τα ονόματα τους. Πρόκειται για τα σημαντικότερα ιστορικά μνημεία- τόπους της Λέσβου. Στο τέλος, θα πρέπει να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν, να εξηγήσουν με ποιόν τρόπο βρήκαν τις πληροφορίες, αλλά και να δείξουν το τελικό αποτέλεσμα της ερευνάς τους. Η παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος θα γίνει με διαφορετικό τρόπο από την κάθε ομάδα (αφίσα, παρουσίαση στον υπολογιστή).
https://wordwall.net/el/resource/75980796/%ce%bc%ce%b1%ce%b8%ce%b1%ce%af%ce%bd%cf%89-%cf%84%ce%b1-%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%b9%ce%ba%ce%ac-%ce%bc%ce%bd%ce%b7%ce%bc%ce%b5%ce%af%ce%b1-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%bb%ce%ad%cf%83%ce%b2%ce%bf%cf%85





Δραστηριότητα 7η

Χρησιμοποιώντας την διαφοροποιημένη στρατηγική Think-Tac-Toe (Τρίλιζα) τα παιδιά διατηρώντας τις ομάδες τους, θα συνεργαστούν για να βρουν μία απλή διαδρομή, να βοηθήσουν τον τσολιά να φτάσει στην Ελληνική σημαία. Η μία ομάδα σε ένα φύλλο Α4 θα δημιουργήσει μια διαδρομή με βελάκια (πάνω- κάτω –δεξιά- αριστερά) και η άλλη θα παίξει ένα παιχνίδι προγραμματισμού όπου θα πρέπει να οδηγήσουν με την βοήθεια του bee-bot τον τσολιά στην Ελληνική σημαία. Στο τέλος, θα πρέπει να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τον τρόπο με τον οποίο συνεργάστηκαν. Η παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος θα γίνει με διαφορετικό τρόπο από την κάθε ομάδα (φύλλο Α4, χαρτόνι για bee-bot)





Δ΄ ΦΑΣΗ- ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα 8η

Αφού πλέον οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την Ελληνική σημαία, τους παρουσιάζουμε και άλλες σημαίες του κόσμου. Ακολουθεί ένα παιχνίδι ταύτισης να βρουν τις όμοιες σημαίες.

Δραστηριότητα 9η

Ε΄ ΦΑΣΗ –ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Στην τελευταία φάση θα ανατρέξουμε στον πίνακα KWLH, ώστε να συζητήσουμε με τα παιδιά το τελικό αποτέλεσμα των δράσεών μας.

Δραστηριότητα 10η

Στην τελευταία δραστηριότητα θα ακολουθήσει ένα παιχνίδι αξιολόγησης των μαθητών. Οι μαθητές διατηρούν τις ομάδες τους και συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι γνώσεων, απαντώντας ομαδικά και συνεργατικά με σύμβολα ‘’Σωστού- Λάθους’’.



ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1. Στο πλαίσιο των διεργασιών της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν για την διοργάνωση της εθνικής εορτής της 25ης Μαρτίου, όπου θα παρουσιάσουν μια θεατρική παράσταση μιμούμενοι του Ήρωες της Επανάστασης και θα χορέψουν παραδοσιακούς χορούς.

Βιβλιογραφία

Bybee et al., 2006. *To ekpaideftiko montelo BSCS 5E: Proelefsi kai apotelesmatikotita,* BSCS.

Chatzigianni E., 2023, *Neo Programma Spoudon gia tin Proscholiki Ekpaidefsi*, SE NIPIAGOGON LESVOU.

Chatzigianni E., 2012. *Afthentika Perivallonta Mathisis sto Nipiagogeio*, Symvoulos Ekpaidefsis Nipiagogon (PE 60) N. Lesvou.

Karatzia, V. 2024. *Schediazontas ena didaktiko senario me vasi to Neo Analytiko Programma tou Nipiagogeiou,* Neos Paidagogos, Tefchos 42o .

Programma Spoudon gia tin Proscholiki Ekpaidefsi, Ypourgiki Apofasi Ar. 160476/D1/2021 FEK 5961/V/17-12-2021

«Η τέχνη της γραφής»: Σενάριο διδασκαλίας Λογοτεχνίας Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου

Τούντας Δημήτριος, M.Sc.

Περίληψη

Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες οι ποιητές/λογοτέχνες μιλούν για την ποίηση και τη λογοτεχνία (έμπνευση, προβληματισμοί, δυσκολίες) μέσα από το ίδιο το ποιητικό/συγγραφικό τους έργο. Το διδακτικό αυτό σενάριο δημιουργήθηκε με στόχο να φέρει τους μαθητές και τις μαθήτριες πιο κοντά τον χώρο συγγραφής των (συγκεκριμένων) ποιημάτων. Να μπουν, δηλαδή, δηλαδή στο ποιητικό εργαστήρι, να βιώσουν τους προβληματισμούς του ποιητικού υποκειμένου και να γίνουν κοινωνοί στο συναισθηματικό αποτύπωμα της προσπάθειας αυτής. Στηριγμένη στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο, η παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρεί να ενσωματώσει, εντός ενός πλαισίου διακειμενικότητας και διακαλλιτεχνικότητας, τις βασικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών, με απώτερο στόχο την αισθητική απόλαυση των κειμένων και την καλλιέργεια τόσο δεξιοτήτων ανάγνωσης και κριτικής προσέγγισης, όσο και δεξιοτήτων αξιοποίησης ευρείας ποικιλίας κειμενικών ειδών και των Τ.Π.Ε.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, Α΄ Λυκείου, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

"The art of writing": Script for teaching Literature in the 1st grade of a General High School

Tountas Dimitrios, M.Sc

Abstract

There are several cases in which poets/writers talk about poetry and literature (inspiration, reflections, difficulties) through their own poetic/writing work. This didactic scenario was created with the aim of bringing students closer to the writing space of (specific) poems. That is, to enter the poetic workshop, to experience the concerns of the poetic subject and to become partakers of the emotional imprint of this effort. Based on the New Curriculum for Literature in High School, this teaching proposal attempts to integrate, within a framework of intertextuality and interartism, the basic principles of the Curriculum, with the ultimate goal of the aesthetic enjoyment of texts and the cultivation of both reading skills and a critical approach , as well as skills in utilizing a wide variety of textual genres and I.C.T.

Key-words: Literature, 1st High School, New Curriculum

Θεωρητικό υπόβαθρο

Θεωρητικό υπόβαθρο του σεναρίου αποτελεί το νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ Β, 2953/04-05-2023). Σύμφωνα με αυτό, σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Λύκειο είναι η επικοινωνία, η κατανόηση, ο διάλογος των μαθητών/-τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα, ως έργα γλωσσικού, καλλιτεχνικού, στοχαστικού και, ευρύτερα, πολιτισμικού χαρακτήρα. Βασικές επιδιωκόμενες πρακτικές είναι η βελτίωση και ο εμπλουτισμός των αναγνωστικών και ερμηνευτικών στάσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, ο διάλογος με τα κείμενα και τους/τις συναναγνώστες/-στριες, η λειτουργία τους ως ανοικτοί/-ές και δημιουργικοί/-ές συνομιλητές/-τριες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης που εξελίσσεται σε κοινότητα αναγνωστών/-στριών, η ανίχνευση της σχέσης των λογοτεχνικών κειμένων με την κοινωνία της εποχής τους, με τις φιλοσοφικές- ηθικές αναζητήσεις και με το ψυχολογικό υπόβαθρο των δρώντων προσώπων στην κειμενική τους λειτουργία και, εν τέλει, η δημιουργία προσωπικού τους λόγου με την αξιοποίηση της αναγνωστικής εμπειρία τους. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των κειμένων όχι ως μεμονωμένων οντοτήτων, αλλά σε σχέση με άλλα κείμενα (Συστάδες κειμένων). Κάθε συστάδα περιλαμβάνει κείμενα τα οποία εκπροσωπούν την ποίηση, την πεζογραφία, το θέατρο, το στοχαστικό (λογοτεχνικό) δοκίμιο, ενώ, παράλληλα, προτείνεται και η επιλογή στίχων τραγουδιών, κόμικς, γκράφικ νόβελς, ή/και η αξιοποίηση οπτικοακουστικού ή άλλου ψηφιακού υλικού. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια ερμηνευτική προσέγγιση στην οποία αναγνώστες/-στριες και κείμενα αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο του «ερμηνευτικού κύκλου». Σύμφωνα με τον Dilthey (οπ.αναφ στο Υφαντής, 2010), η ερμηνευτική προσέγγιση ξεκινά από το τη συνολική αίσθηση που αφήνει το κείμενο (όλο), προχώρα στους συσχετισμούς κειμενικών στοιχείων που παράγουν ερμηνευτικές υποθέσεις, χωρίς να χάνεται η σύνδεση με την ολότητα (μέρη), και κλείνει με την επιστροφή στην ολότητα, αλλά σε ένα υψηλότερο επίπεδο κατανόησης (όλο).

ΤΑΥΤΌΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΊΟΥ

Το σενάριο διδασκαλίας με τίτλο: «Η τέχνη της γραφής», αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας της Α΄ Τάξης Γενικού Λυκείου, και πιο συγκεκριμένα τη θεματική ενότητα «Λογοτεχνικά κείμενα για τη Λογοτεχνία».

ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με το παρόν διδακτικό σενάριο επιδιώκεται, σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι μαθητές/τριες να:

- γνωρίσουν όψεις της διαδικασίας σύνθεσης ενός ποιήματος «ακούγοντας» τον ίδιο τον ποιητή να μιλά.
- κατανοήσουν την έννοια της «αλληγορίας» και να κάνουν μία πρώτη εισαγωγή στο λογοτεχνικό ρεύμα του υπερρεαλισμού.

- παρακολουθήσουν τον προβληματισμό των ποιητών όπως αυτός παρουσιάζεται μέσα στα ποιήματα.
- προσομοιώσουν τον ψυχολογικό αντίκτυπο στον ποιητή της προσπάθειας για ποιητική δημιουργία.
- αναπτύξουν τεχνικές συστηματικής προσέγγισης της σχέσης μορφής και περιεχομένου.
- ερμηνεύσουν τις γλωσσικές και εκφραστικές επιλογές των ποιητών και να αξιολογήσουν τη λειτουργία τους στα ποιήματα.
- ασκηθούν στην παραγωγή του δικού τους κειμένου καλλιεργώντας το γλωσσικό αίσθημά τους.
- απολαύσουν τη χαρά της συνεργασίας και της δημιουργίας σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον
- εμπλουτίσουν και να ανακατασκευάσουν, ενδεχομένως, την εμπειρία τους.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Η τάξη οργανώνεται σε δύο σχηματισμούς: μετά το πρώτο στάδιο και την ανάγνωση του πρώτου ποιήματος, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων (ή πέντε) μελών και παραμένουν στις ομάδες αυτές μέχρι την ολοκλήρωση της παρούσας διδακτικής πρότασης. Το τρίτο διδακτικό δίωρο θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Θα αξιοποιηθεί, με τρόπο λειτουργικό και επωφελή (Βοσνιάδου, 2006), κειμενογράφος (Word), λογισμικό παρουσίασης (Power Pont) και μηχανές αναζήτησης εικόνων (Google) και μουσικής (YouTube). Απαραίτητη είναι η ύπαρξη στην αίθουσα ενός υπολογιστή με ηχεία, βιντεοπροβολέα και σύνδεση στο διαδίκτυο.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η προσέγγιση έχει ερμηνευτικό χαρακτήρα με έμφαση στην παροχή δυνατότητας διαλόγου των μαθητών/τριών (μεταξύ τους αλλά και με το ποιητικό κείμενο), και ανάδειξης των προσωπικών τους βιωμάτων. Για την πληρέστερη προσπέλαση των ποιημάτων θα αξιοποιηθεί το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000), ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, συντονιστικός και υποστηρικτικός περιορίζοντας, ουσιαστικά, τη μετωπική διδασκαλία. Στο τέλος, η πορεία διδασκαλίας θα αξιολογηθεί με κατάλληλα εργαλεία αποτίμησης, τόσο από τον/την διδάσκοντα/ουσα όσο και από τους/τις μαθητές/τριες (βλ. Παράρτημα). Βασική παράμετρο της προσέγγισης αυτής αποτελεί η μέριμνα για δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας στο πλαίσιο μιας πρότασης με χαρακτηριστικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μάρκογλου, 2023).

1ο διδακτικό δίωρο

Γενική αφόρμηση στην ενότητα:

Ακούμε το «Εγώ δεν είμαι ποιητής» των Παπάζογλου Νίκου (Συνθέτης) και Ανδρέου Λάζαρου (Στιχουργός). Παράλληλα, οι στίχοι του τραγουδιού προβάλλονται στον βιντεοπροβολέα ή στον διαδραστικό πίνακα.

https://www.youtube.com/watch?v=t_6Cdc5YGs8

Ανάγνωση του ποιήματος «Ο Δαρείος» του Κ. Π. Καβάφη.

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν ένα συναίσθημα που πιστεύουν ότι ένιωθε ή μια σκέψη που πιστεύουν ότι έκανε ο «ποιητής» του τραγουδιού και τα γράφουμε στον πίνακα.

Ερωτήσεις επικεντρωμένες στην αισθητική εμπειρία από την ανάγνωση του ποιήματος

- Πώς ένοιωσες όταν άκουγες το ποίημα;
- Γιατί πιστεύεις πως ένοιωσες έτσι;
- Πες μας κάποιες λέξεις που σου έκαναν εντύπωση και τις κράτησες στη μνήμη σου.

Ερωτήσεις κατανόησης για όλη την τάξη

- Ποιο πιστεύετε πως είναι το δίλημμα το οποίο αντιμετωπίζει ο ποιητής Φερνάζης. Σε ποιους στίχους τις εντοπίζετε;
- Ποια πιστεύετε ότι είναι η ψυχική κατάσταση του ποιητή Φερνάζη, όπως παρουσιάζεται στο ποίημα;
- Γιατί ο ποιητής δυσκολεύεται να αποφασίσει; Σε ποιους στίχους φαίνεται η αιτία του δισταγμού του;
- Εσείς, όταν χρειάστηκε να πάρετε μια πολύ σημαντική απόφαση, ζητήσατε τη βοήθεια ή τη συμβουλή κάποιου άλλου ή όχι και γιατί;

Εργασία ανά ζεύγη στην τάξη (το τι και το πώς)

- Να εντοπίσετε στο ποίημα στοιχεία που αποτυπώνουν κίνηση – δράση.
- Να εντοπίσετε στο κείμενο τα θαυμαστικά και την επανάληψη. Πώς πιστεύετε ότι συμβάλλουν στην απόδοση της συναισθηματικής κατάστασης του ήρωα;
- Να εντοπίσετε λέξεις (επίθετα, επιθετικούς προσδιορισμούς, ουσιαστικά, επιρρήματα) που φανερώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του ποιητή.
- Βασικές αφηγηματικές τεχνικές είναι τριτοπρόσωπη αφήγηση και ο εσωτερικός μονόλογος. Να εντοπίσετε τα αντίστοιχα χωρία. Τι πιστεύετε πως προσφέρει αυτή η εναλλαγή;

Στη συνέχεια όλες οι ομάδες ασχολούνται με το Φύλλο εργασίας1 με κύριο αντικείμενο τη θεατρικότητα στον ποιητή Καβάφη.

Στο τέλος του δίωρου δίνεται η παρακάτω εργασία για το σπίτι:

Ποιο θα ήταν για εσάς ένα θέμα που θα μπορούσε να προκαλέσει «διλημματικές» καταστάσεις σε εσάς ως έφηβη/ο της σύγχρονης εποχής; Με ποια κριτήρια θα κάνατε τις επιλογές σας; Να παρουσιάσετε τις απόψεις σας σε ένα άρθρο 150 λέξεων που θα δημοσιευτεί στη διαδικτυακή εφημερίδα του σχολείου σας.

2ο διδακτικό δίωρο

Ως αφόρμηση για το δεύτερο δίωρο, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να περιγράψουν λεκτικά τον όρο «αντικλείδια» και να βρουν περιπτώσεις χρήσης των αντικλειδιών.

Οι μαθητές/τριες παρατηρούν τον πίνακα του Νίκου Εγγονόπουλου «Ποιητής και μούσα», (θα προβληθεί χωρίς λεζάντα), και επιχειρούν να αποτυπώσουν με λόγια το περιεχόμενο και τον συμβολισμό του.



Εικόνα 1 «Ποιητής και μούσα», πίνακας (1938) του Νίκου Εγγονόπουλου.

Ερωτήσεις επικεντρωμένες στην αισθητική εμπειρία από την ανάγνωση του ποιήματος «Τα Αντικλείδια» του Γ. Παυλόπουλου.

- Πώς ένοιωσες όταν άκουγες το ποίημα;
- Γιατί πιστεύεις πως ένοιωσες έτσι;
- Πες μας κάποιες λέξεις που σου έκαναν εντύπωση και τις κράτησες στη μνήμη σου.

Ερωτήσεις κατανόησης για όλη την τάξη

- Ποιες είναι οι δύο ομάδες των ανθρώπων που προβάλλονται στο ποίημα; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους;

- Πόσο χρόνο αφιερώνουν οι ποιητές και με πόση ένταση εργάζονται κατά τη διάρκεια της ποιητικής τους δημιουργίας;
- Πώς συνδέονται, κατά τη γνώμη σας, οι έννοιες «Ποίηση» και «πόρτα»;
- Ποιο είναι, για τον ποιητή, το τίμημα της αναζήτησης της ουσίας της ποίησης; Να εντοπίσετε τις αντίστοιχες λέξεις – φράσεις που υποστηρίζουν την άποψή σας.

Εργασία ανά ζεύγη στην τάξη (το τι και το πώς)

- «το μάτι τους αρπάζει κάτι»: Ποιο πιστεύετε πως είναι το νόημα της παραπάνω μεταφοράς;
- Ο όρος «Ποίηση» γράφεται με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα. Για ποιον λόγο υποθέτετε πως γίνεται αυτό;
- Να εντοπίσετε λέξεις (επίθετα, επιθετικούς προσδιορισμούς, ουσιαστικά, επιρρήματα) που φανερώνουν την ένταση της προσπάθειας του ποιητή.
- Βασικό χαρακτηριστικό του ποιήματος είναι ο μικροπερίοδος λόγος. Να εντοπίσετε σχετικά παραδείγματα. Με ποιον τρόπο υπηρετεί η συγκεκριμένη γλωσσική επιλογή την αγωνιώδη αναζήτηση εκ μέρους του ποιητή;
- Για ποιον λόγο πιστεύετε πως το ποίημα ξεκινά και τελειώνει με τον ίδιο, ουσιαστικά, στίχο;

Στη συνέχεια όλες οι ομάδες ασχολούνται με το Φύλλο εργασίας 2 και μελετούν κατά βάση την έννοια της «αλληγορίας».

Στο τέλος του δεύτερου δίωρου δίνεται η παρακάτω εργασία για το σπίτι:

Επιλέξτε μία φράση του ποιήματος και προσπαθήστε να γράψετε ένα δικό σας μικρό ποίημα (με ομοιοκαταληξία ή σε ελεύθερο στίχο) ή ένα σύντομο πεζό (με διάλογο, μονόλογο ή πρωτοπρόσωπη αφήγηση κ.ά.), με ελεύθερο θέμα. Μπορείτε να αξιοποιήσετε τη φράση ως τίτλο ή ως πρώτη φράση/πρώτο στίχο ή μέσα στο κείμενό σας ή ως τελευταία φράση/τελευταίο στίχο.

3ο διδακτικό δίωρο

Ως συνέχεια της εμπειρίας από τα δύο προηγούμενα διδακτικά δίωρα και ως αφόρμηση για το τρίτο δίνεται στους/τις μαθητές/τριες το παρακάτω απόσπασμα με θέσεις του νομπελίστα ποιητή Γιώργου Σεφέρη, και ζητείται να θυμηθούν την προηγούμενη εμπειρία τους και να συζητήσουν:

- για τον ρόλο του ποιητή κατά τη διάρκεια της ποιητικής δημιουργίας, και
- για τη δική τους εκδοχή για τη σημασία της λέξης «σκουριές» του αποσπάσματος.

«*Πρόσεξε. Όταν γράφεις ποιήματα (την ώρα που ξεκινάς και είναι δύσκολο) να επιμένεις οπωσδήποτε – έστω και σε μια λεπτομέρεια- αλλά να επιμένεις: χτύπα με το σφυρί. Πρέπει να υπάρχουν πολλές σκουριές που πρέπει να πέσουν έως ότου ξεκαθαριστεί η δημιουργική λειτουργία. Ο μόνος τρόπος να φύγουν είναι αυτή η επιμονή. Μην απελπίζεσαι ποτέ πολύ νωρίς*». (1932) Μέρες Β΄, φιλολογική επιμέλεια Δ.Ν. Μαρωνίτης, Αθήνα, Ίκαρος, 1975.

Ανάγνωση του ποιήματος «Ποιητής» του Ν. Λαπαθιώτη.

Ερωτήσεις επικεντρωμένες στην αισθητική εμπειρία από την ανάγνωση του ποιήματος

- Πώς ένοιωσες όταν άκουγες το ποίημα;
- Γιατί πιστεύεις πως ένοιωσες έτσι;
- Διάβασέ μας ένα στίχο που σου άρεσε.

Ερωτήσεις κατανόησης για όλη την τάξη

- Ποιο είναι το συναισθηματικό αποτύπωμα της ποιητικής δημιουργίας στον ποιητή;
- Ποια πιστεύετε πως είναι η ιδιότητα και ο ρόλος του ποιητικού υποκειμένου;
- Ποιο νόημα, κατά τη γνώμη σου, αποκτούν οι όροι «θησαυρός» σου και «σταυρώσου»;
- Έχετε αντιμετωπίσει στη ζωή σας κάποια δύσκολη κατάσταση κατά την οποία σκεφθήκατε να εγκαταλείψετε την προσπάθειά σας; Τι κάνατε; Ποιος/οι παράγοντας/ες διαμόρφωσαν την τελική σας επιλογή;

Εργασία ανά ζεύγη στην τάξη (το *τι* και το *πώς*)

- Να εντοπίσετε και να καταγράψετε τις λέξεις που αποδίδονται με κεφαλαίο το πρώτο το πρώτο τους γράμμα. Ποιο πιστεύετε πως είναι το νόημα της συγκεκριμένης επιλογής;
- Να εντοπίσετε λέξεις (επίθετα, επιθετικούς προσδιορισμούς, ουσιαστικά, επιρρήματα) που φανερώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του ποιητή.
- Βασικό χαρακτηριστικό του ποιήματος είναι η χρήση του β΄ ενικού προσώπου. Να εντοπίσετε σχετικά παραδείγματα. Με ποιον τρόπο υπηρετεί η συγκεκριμένη γλωσσική επιλογή τον προτρεπτικό τόνο του ποιήματος;
- Στο ποίημα γίνεται του σημείου στίξης του θαυμαστικού. Να παρουσιάσετε τον στόχο αυτής της επιλογής.
- Να συζητήσετε για τον ρόλο που παίζει η στιχουργική (ομοιοκαταληξία) στην παρουσίαση των προτροπών του ποιητικού υποκειμένου.

Στη συνέχεια όλες οι ομάδες ασχολούνται με το Φύλλο εργασίας 3 με στόχο τον διάλογο με τον ποιητή και την καλλιέργεια ψηφιακών γραμματισμών.

Εργασίες για το σπίτι

- Τώρα, και αφού έχετε μελετήσει τα παραπάνω ποιήματα, σχετικά με την ποιητική σύνθεση, να παρουσιάσετε το/τα στοιχείο/α εκείνο/α που σας κίνησε το ενδιαφέρον ή σας έκανε να προβληματιστείτε ή να βιώσετε κάποιο συναίσθημα.
- Τι σημαίνει τελικά να είσαι ποιητής; Σε ποια περιπέτεια ζωής σε βάζει;

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ

Η αποτίμηση – αξιολόγηση του έργου των μαθητών/τριών και της πορείας υλοποίησης του σεναρίου είναι δυναμική/ διαμορφωτική και διατρέχει όλα τα στάδια της διδασκαλίας ως διαγνωστική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση. Πραγματοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό, καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου με την παρακολούθηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών και την αξιολόγηση των εργασιών τους. Για το σκοπό αυτό έχει δημιουργηθεί μία σχετική ρουμπρίκα αξιολόγησης. Τέλος, και οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης του σεναρίου μέσω μίας αντίστοιχης ρουμπρίκας.

ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Σε περίπτωση συνθηκών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το παρόν σενάριο εξακολουθεί έχει δυνατότητα υλοποίησης με την εκπόνηση των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας μέσω των ψηφιακών εγγράφων της Google. Η διδακτική αυτή πρόταση θα μπορούσε να συνδυαστεί με τις θεματικές ενότητες της Ν.Ε. Λογοτεχνίας «Τι πραγματικά αξίζει; (διλήμματα, προκλήσεις, αποφάσεις)» της Α΄τάξης και «Όνειρα και Όρια» της Β΄τάξης. Παράλληλα, θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή «διαλόγου» με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας της Α΄τάξης Λυκείου. Τέλος, η παρούσα πρόταση διδασκαλίας θα μπορούσε, με τις κατάλληλες τροποποιήσεις, να αποτελέσει τη βάση ενός σχεδίου project ή ενός πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

Markoglou A. (2023). Diaforopoiimeni didaskalia kai mathisi: Syndeontas tin erevna me ti didaktiki praxi. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon, 16*(1), 1–34. https://doi.org/10.12681/jret.30652.

Matsangouras, I. (2000). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi.* Athina: Grigoris.

Vosniadou, S. (2006). *Paidia, Scholeia kai Ypologistes: Prooptikes, provlimata kai prot-aseis gia tin apotelesmatikoteri chrisi ton Neon Technologion stin Ekpaidefsi*. Athina: Gutenberg.

Y.A. Arithm. 48536/D2 *Programma Spoudon tou mathimatos tis Logotechnias ton A', V' kai G' taxeon Genikou Lykeiou*.(FEK V 2953/04-05-2023).

Yfantis, D. (2010). Eisagogi – Metafrasi - Scholia sto Wilhelm Dilthey: «*I Genesi tis Ermineftikis*». Athina: Roes-Filosofiki Vivliothiki.

Με το τένις… μπορώ να γίνω εσύ..! – Διδακτική πρόταση

Στυλιανή Σεκιζλή, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.
Χαρίκλεια Πάτση, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.
Κωνσταντίνος Λεμπέσης, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.
Μαρία Κοντού, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας έχει οδηγήσει σε μια νέα πραγματικότητα σε όλους τους τομείς της ζωής μας, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται όχι μόνο απαραίτητη αλλά και μεγάλη πρόκληση. Με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας αφενός εμπλουτίζεται η μαθησιακή διαδικασία αφετέρου παρέχεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Επιπλέον, εξασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες μάθησης και στα άτομα με αναπηρία, έχοντας τη δυνατότητα να ενταχθούν ομαλά στη σχολική τάξη. Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται η χρήση τους μέσω της αξιοποίησης διαφόρων τεχνολογικών μέσων (βιντεοπροβολέας, τηλεόραση, υπολογιστές). Το αντικείμενο διδασκαλίας είναι η γνωριμία με το παραολυμπιακό άθλημα της αντισφαίρισης σε αμαξίδιο. Σκοπός αυτής της διδασκαλίας είναι η απόκτηση γνώσεων για την αναπηρία και τον αθλητισμό, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ομαδικότητας και της κοινωνικοποίησης μεταξύ των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Αντισφαίριση με Αμαξίδιο, Αναπηρία, Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, Φυσική Αγωγή

Smiles and rackets-Teaching proposal

Styliani Sekizli, Physical Education Teacher, S.P.E.S.S.-Serres, AUTH
Charikleia Patsi, Special Teaching Staff, S.P.E.S.S.-Serres, AUTH
Maria Kontou, Special Teaching Staff, SPESS-Serres, AUTH
Konstantinos Lempesis, Physical Education Teacher, S.P.E.S.S.-Serres, AUTH

Abstract

The rapid development of Information and Communications Technology has led to a new reality in all areas of our lives, including education. Their integration in the educational process is considered not only necessary but also a great challenge. The use of Information and Communications Technology enriches the learning process and enables students to interact with each other. In addition, equal learning opportunities are ensured for individuals with disabilities, enabling them to integrate into the classroom. The present teaching proposal attempts to utilize Information and Communications Technology through the use of various technological tools (projector,

TV, computers). The subject of the teaching is the introduction to the Paralympic sport of wheelchair tennis. The purpose of this teaching is to acquire knowledge about disability and sport, to acquire empathy, cooperation and socialization between students with and without disabilities into the school environment.

Key-Words: Information and Communication Technologies, Wheelchair Tennis, Disability, Adapted Physical Education, Physical Education

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι αναπτυσσόμενες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), συνέβαλαν στη ραγδαία αλλαγή της καθημερινότητας του ατόμου, προσφέροντας σε όλους τους τομείς της ζωής δυνατότητες που πριν από λίγα χρόνια θα ήταν ασύλληπτες (Φατσέα,2010). Η ολοένα και εξελισσόμενη τεχνολογία έχει επηρεάσει και τον τομέα της εκπαίδευσης φέρνοντας στο προσκήνιο ζητήματα σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης με τις ΤΠΕ, ιδίως όσον αφορά την κατανόηση, την προσαρμογή και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών συστημάτων σύμφωνα με τις τρέχουσες τεχνολογικές τάσεις (Μπέντη,2024).

Η ταχεία ανάπτυξη της επιστήμης των ΤΠΕ είναι ένα χαρακτηριστικό που καθορίζει την εποχή μας και η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τις τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής, διότι στόχος της εκπαίδευσης είναι να προάγει μελλοντικούς πολίτες γεμάτους γνώσεις που θα τους συνοδεύουν σε όλη τους τη ζωή. Για αυτό, κρίθηκε αναγκαία η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η μαθησιακή διαδικασία να γίνεται πιο εξατομικευμένη, πιο διαδραστική και πιο ενδιαφέρουσα (Πουγκιάλης,2024).

Η εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές τόσο στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος όσο και στη βελτίωση της ποιότητας μάθησης των ατόμων με αναπηρία με βάση την προσωπική ανακάλυψη και εμπειρία. Οι μαθητές /τριες με αναπηρία αντιμετωπίζουν πολλές φορές δυσκολίες όσον αφορά την εκπαίδευση τους, εξαιτίας των περιορισμών σχετικά με την προσβασιμότητα στις τάξεις, την έλλειψη ειδικού εξοπλισμού, των κοινωνικών διακρίσεων, αλλά και την έλλειψη κινήτρων. Με την αξιοποίηση όμως των ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν μια καθόλα εξατομικευμένη και προσβάσιμη εκπαίδευση, δημιουργώντας ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και πληροφορίες μαθησιακό περιβάλλον ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών/τριών τους. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον οι μαθητές/τριες με αναπηρία θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις μαθησιακές τους δεξιότητες, να βελτιώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις προκλήσεις της εκπαίδευσης (Timotheou et al.,2023).

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος: Με το τένις… μπορώ να γίνω εσύ..!

Εμπλεκόμενα Γνωστικά αντικείμενα: Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, Πληροφορική

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Ε’ τάξη Δημοτικού

Αντικείμενο διδασκαλίας: Αντισφαίριση με αμαξίδιο

Εκτιμώμενος χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Σκοπός:

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η γνωριμία των μαθητών/τριών με το παραολυμπιακό άθλημα της αντισφαίρισης με αμαξίδιο για τα άτομα με αναπηρία με τη βοήθεια των ΤΠΕ.

Στόχοι:

Ψυχοκινητικοί **:**

- Η εκμάθηση και η εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων της αντισφαίρισης.
- Η ανάπτυξη της κιναισθητικής ικανότητας.
- Η ανάπτυξη της οπτικής και της ακουστικής αντίληψης.
- Να μπορεί να εκτελεί τη συγκεκριμένη δραστηριότητα σε επανάληψη (10 τουλάχιστον επαναλήψεις).
- Η ενασχόληση με το άθλημα της αντισφαίρισης στον προαύλιο χώρο του σχολείου.

Γνωστικοί:

- Η απόκτηση γνώσεων αναφορικά με το παραολυμπιακό άθλημα της αντισφαίρισης και την αναπηρία.
- Η κατανόηση των βασικών στοιχείων του αθλήματος, καθώς και των κανονισμών της αντισφαίρισης με αμαξίδιο.
- Η εκμάθηση ενός νέου τρόπου διδασκαλίας που συνδυάζει τις νέες τεχνολογίες και την πρακτική εφαρμογή.
- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η λήψη αποφάσεων.

Συναισθηματικοί:

- Η ανάπτυξη της συνεργασίας, της επικοινωνίας και η κοινωνικοποίηση.

- Η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος.
- Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η ευαισθητοποίηση των ατόμων χωρίς αναπηρία για τα άτομα με αναπηρία.

Υλικοτεχνική υποδομή:

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για τη δια ζώσης διδασκαλία:

- 10 υπολογιστές
- 1 βιντεοπροβολέας
- 1 τηλεόραση
- 1 ψηφιακή κονσόλα Wii
- 1 διαδραστικός πίνακας
- Φυλλομετρητή - Μηχανών Αναζήτησης
- Πολυμεσικό λογισμικό δημιουργίας παρουσιάσεων, power point
- Ιστότοπος διαμοιρασμού και αναπαραγωγής βίντεο (Youtube)
- Η διαδικτυακή εφαρμογή Quizizz
- Η διαδικτυακή εφαρμογή Crossword Labs

Για την πρακτική εφαρμογή απαιτούνται:

- Κορδέλα οριοθέτησης – φιλέ (άσπρη- κόκκινη).
- Μπαλάκια της αντισφαίρισης (πράσινα και μπλε).
- Ρακέτες
- Χαρτόκουτο
- Καρέκλες
- Πιατάκια

Συνοπτική Περιγραφή

Διδακτική μέθοδος: Για την πρακτική εφαρμογή θα χρησιμοποιηθεί:

- Το στυλ του παραγγέλματος (οι μαθητές/τριες θα εκτελούν τις δραστηριότητες που τους παρουσιάζει ο/η εκπαιδευτικός).

- το στυλ του μη-αποκλεισμού (ο/η μαθητής/τρια επιλέγει το επίπεδο δυσκολίας, υπάρχουν προσαρμογές στις δραστηριότητες με σκοπό τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών).

Οργάνωση της τάξης: Ο/η εκπαιδευτικός εξασφαλίζει τη λειτουργικότητα των μέσων και των εφαρμογών που θα εντάξει στη διδασκαλία του/της.

Οι μαθητές/τριες θα χωριστούν σε μικρές ομάδες με βασικό κριτήριο να είναι ανομοιογενείς και διαβαθμισμένες. Δηλαδή, σε κάθε ομάδα θα υπάρχει ένας/μία μαθητής/τρια που θα μπορεί να παρασύρει την ομάδα στο γνωστικό επίπεδο και ένας /μία που θα έχει δεξιότητες σε νέες τεχνολογίες. Οι αδύναμοι μαθητές θα παροτρύνονται να συμμετέχουν ενεργά, έτσι ώστε η ομάδα να λειτουργεί με ίσους όρους και όλοι οι μαθητές /τριες να ωφελούνται.

Θα ξεκαθαριστούν αρχικά οι στόχοι του μαθήματος και θα τους δοθούν οι βασικές οδηγίες, ώστε να μπορούν να κάνουν ένα πλάνο διαμοιρασμού του ρόλου του καθενός και των αρμοδιοτήτων του μέσα στην ομάδα θέτοντας και τους βασικούς κανόνες λειτουργίας της.

Αρχικά, για τη δια ζώσης διδασκαλία μέσω των ΤΠΕ., οι μαθητές/τριες θα παρακολουθήσουν οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με το διδακτικό αντικείμενο του παραολυμπιακού αθλήματος της αντισφαίρισης με αμαξίδιο (PowerPoint με ενσωματωμένο βίντεο) και στη συνέχεια, για την καλύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών του αθλήματος, οι μαθητές/τριες θα προβούν στην επίλυση ενός σύντομου ψηφιακού quiz και ενός ψηφιακού σταυρόλεξου. Τέλος, ως μια πρώτη επαφή με το άθλημα της αντισφαίρισης θα τους δοθεί η δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν μέσω ενός παιχνιδιού με ψηφιακή κονσόλα στην τηλεόραση.

Για την πρακτική εφαρμογή, οι μαθητές/τριες χωρίζονται στον προαύλιο χώρο του σχολείου σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες, ανάλογα με τη δραστηριότητα.

Ρόλος του/της εκπαιδευτικού: Ο/η εκπαιδευτικός με την αξιοποίηση των ΤΠΕ επιδιώκει να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα το άθλημα της αντισφαίρισης με αμαξίδιο και να τους παρακινήσει να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα τόσο στο θεωρητικό μέρος όσο και στην πρακτική εφαρμογή. Παρακολουθεί την πρόοδο των ομάδων και παρέχει ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της εργασίας τους. Αυτό βοηθά στη βελτίωση της απόδοσης και στην αναγνώριση τυχόν αναγκών για πρόσθετη υποστήριξη ή καθοδήγηση. Επίσης, προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, όπως η επικοινωνία, η ακρόαση, ο σεβασμός των ιδεών των άλλων και η ανταλλαγή απόψεων. Αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις διαφορετικότητες των μαθητών/τριών και προάγει κουλτούρα συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης.

*Προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε.:*Η χρήση των ΤΠΕ αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη βαθύτερη κατανόηση κάθε διδακτικού αντικειμένου. Με τη βοήθεια των ΤΠΕ εμπλουτίζεται η μαθησιακή διαδικασία και το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα την καλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών και διδακτικού αντικειμένου σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Επιπρόσθετα, το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό για τους/τις μαθητές/τριες και ταυτόχρονα έρχονται σε γνωριμία με τις δυνατότητες που τους παρέχει ο υπολογιστής και τα προγράμματα με τα διάφορα ψηφιακά εργαλεία και τις εφαρμογές. Η χρήση αυτών των μέσων, όπως για παράδειγμα του ψηφιακού κουίζ και του ψηφιακού σταυρόλεξου ως εργαλεία αξιολόγησης συμβάλλουν στην κινητοποίηση και την αποτελεσματικότερη μάθηση με ελκυστικό και εναλλακτικό τρόπο, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Η εμπειρία μάθησης ενδυναμώνεται και εμπλουτίζεται με παραδείγματα, παραστάσεις, και περιπτώσεις μελέτης. Η ποικιλία μέσων με οπτικά στοιχεία, φωνητικές αναφορές, κείμενο και ήχο επιτρέπει στους μαθητές/τριες να μάθουν με τον τρόπο που τους ταιριάζει περισσότερο. Ο τρόπος αυτός μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή και την ενασχόληση των μαθητών/τριών, να τους/τις ενθαρρύνει να εμπλακούν περισσότερο στο μάθημα και να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους. Πρόκειται για δυναμικές και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις του διδακτικού αντικειμένου που προωθούν την κριτική σκέψη, την εμπειρική μάθηση και τη συνεργασία μεταξύ τους. Τέλος, τα οφέλη των Ψηφιακών Διαδραστικών Παιχνιδιών (ΨΔΠ) είναι πολλά, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν την δυνατότητα να ασκηθούν με παιγνιώδη τρόπο. Τα ΨΔΠ, ωστόσο, δε σχετίζονται μόνο με το παιχνίδι και την άσκηση, αλλά προάγουν και άλλες κινητικές δεξιότητες όπως είναι ο συντονισμός, ο προσανατολισμός και η ισορροπία μέσω των διαφόρων πλατφορμών. Τα παιχνίδια αυτά επίσης, παρέχουν τη δυνατότητα στους χρήστες να κοινωνικοποιηθούν καθώς μέσω αυτών μπορούν να συνεργαστούν και να ανταγωνιστούν μεταξύ τους, γεγονός που τους δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους.

Δραστηριότητες/Φάσεις διδασκαλίας

Φάση 1η (1η διδακτική ώρα)

Θεωρητικό μέρος

Δραστηριότητα 1η: Κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας οι μαθητές/τριες παρακολουθούν μια παρουσίαση με θέμα το παραολυμπιακό άθλημα της αντισφαίρισης με αμαξίδιο. Η παρουσίαση αυτή περιλαμβάνει πληροφορίες της αντισφαίρισης με αμαξίδιο όπως κανόνες, σερβίς, ιστορική αναδρομή, διαστάσεις γηπέδου, εξοπλισμός. Η παρουσίαση συμπεριλαμβάνει και ένα βίντεο με ανάλογο υλικό.

https://docs.google.com/presentation/d/1uDFZbY-1qem2D2xj2OIR4-etjbO81mh0JuEq4VyH3ko/edit#slide=id.g2f515baa348_1_30

Δραστηριότητα 2η: Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν ένα βίντεο σχετικό με το άθλημα της αντισφαίρισης με αμαξίδιο.

https://www.youtube.com/watch?v=4GmfjSWBICw

Δραστηριότητα 3η: Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι αντιστοιχεί ένας υπολογιστής. Οι μαθητές/τριες καλούνται να λύσουν ένα σταυρόλεξο με ορολογίες της αντισφαίρισης για την εμπέδωση των πληροφοριών που παρακολούθησαν στην παρουσίαση. Πρόκειται για δραστηριότητα πολύ εύχρηστη και λειτουργική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, υποστηρίζοντας την παιγνιώδη διάσταση της μάθησης.

Αντισφαίριση με αμαξίδιο - Crossword Labs

Δραστηριότητα 4η: Οι μαθητές/τριες παραμένουν στις θέσεις τους και τους ζητείται να απαντήσουν σε ένα κουίζ πολλαπλών επιλογών για περαιτέρω εμπέδωση των όσων διδάχτηκαν με ψυχαγωγικό τρόπο. Στο τέλος του κουίζ, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δει την αναφορά του κουίζ και να δει τι έχει απαντήσει ο/η κάθε μαθητής/τρια. Με αυτόν τον τρόπο, το κουίζ προσφέρει μία πολύ καλή εικόνα της απόδοσης των μαθητών/τριών χωρίς να δίνει την εντύπωση ελέγχου.

https://quizizz.com/admin/quiz/66c75ac94be1a7990a8d9d70?searchLocale=

Δραστηριότητα 5η: Ο/η εκπαιδευτικός κατευθύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναζητήσουν συνεργαζόμενοι μεταξύ τους περισσότερες πληροφορίες για το άθλημα της αντισφαίρισης με αμαξίδιο καθώς και για τους Παραολυμπιακούς Αγώνες και τα αθλήματα που περιλαμβάνει. Οι μαθητές/ τριες συνδέονται μέσω του συνδέσμου που τους δίνεται από τον/την εκπαιδευτικό για την αναζήτηση των πληροφοριών.

https://www.eaom-amea.gr/portal/omospondia/paraolympiakoi/paraolympiakoi-agones

Δραστηριότητα 6η: Ο/η εκπαιδευτικός συνδέει την ψηφιακή κονσόλα Wii στην τηλεόραση και δίνει χωριστά σε κάθε μαθητή/τρια να ασχοληθεί με το παιχνίδι του τένις καθισμένος σε μια καρέκλα προσομοιάζοντας το παραολυμπιακό άθλημα της αντισφαίρισης. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να υπάρξει μια πρώτη αλληλεπίδραση του/της κάθε μαθητή/τριας με το άθλημα με βιωματικό τρόπο.

Φάση 2η (2η διδακτική ώρα)

Πρακτική Εφαρμογή

Δραστηριότητα 1η: Η δεύτερη φάση της διδακτικής διαδικασίας λαμβάνει χώρα στην αυλή του σχολείου. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δυο ομάδες με βασικό κριτήριο να είναι ανομοιογενείς και διαβαθμισμένες. Όλοι τοποθετούνται σε καθιστή θέση και κρατάνε από μια ρακέτα. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει ένα μπαλόνι για την ομαλότερη

εκτέλεση του παιχνιδιού. Στόχος του παιχνιδιού να ακουμπήσει το μπαλόνι στο πάτωμα της αντίπαλης ομάδας. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα κερδίσει πέντε πόντους.

Δραστηριότητα 2η: Οι μαθητές/τριες τοποθετούνται διάσπαρτα στον προαύλιο χώρο του σχολείου, σε καθιστή θέση (οκλαδόν) κρατώντας μια ρακέτα στο χέρι τους και προσπαθούν να εκτελέσουν με τη ρακέτα τους όσα πιο πολλά συνεχόμενα χτυπήματα μπορούν χωρίς να τους πέσει το μπαλάκι της αντισφαίρισης στο πάτωμα.

Δραστηριότητα 3η: Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων σχηματίζοντας σειρές μπαίνοντας ο ένας πίσω από τον άλλο. Κάθε ομάδα έχει τοποθετημένα δίπλα της μπαλάκια του τένις. Στην αρχή της κάθε σειράς τοποθετείται μια καρέκλα. Κάθε μαθητής/τρια κάθεται στην καρέκλα με τη σειρά και περιμένει το παράγγελμα. Με το σφύριγμα ξεκινάει η πρώτη σειρά και ο καθένας /καθεμία κάνει δυο βολές. Συνεχίζουν να εκτελούν και οι επόμενοι μαθητές/τριες.

Δραστηριότητα 4η: Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες δημιουργούν ζευγάρια και τοποθετούνται αντικριστά το ένα απέναντι από το άλλο, διάσπαρτα στον χώρο. Ο ένας από τους δύο εκτελεί όρθιος ρίψη της μπάλας με το χέρι και ο άλλος καθιστός (οκλαδόν) εκτελεί ρίψεις με τη ρακέτα και στη συνέχεια επαναλαμβάνεται το αντίθετο. Τα ζευγάρια προσπαθούν να εκτελέσουν τουλάχιστον 10 επιτυχημένες επαναλήψεις μεταξύ τους.

Δραστηριότητα 5η: Στη συνέχεια τα ζευγάρια κάθονται οκλαδόν, το ένα απέναντι από το άλλο και τοποθετείται ανάμεσά τους το φιλέ (κορδέλα). Στη δραστηριότητα αυτή κάθε παιδί κρατάει μία ρακέτα και εκτελεί δύο ρίψεις με αυτή.

Δραστηριότητα 6η: Ο/η εκπαιδευτικός τώρα χωρίζει το γήπεδο του τένις σε τρία μέρη με διαφορετικές αποστάσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Το πρώτο μέρος αποτελεί η βασική γραμμή του γηπέδου (μεγάλης δυσκολίας), το δεύτερο μέρος 2 μέτρα πιο κοντά στο φιλέ (μέτριας δυσκολίας) και το τρίτο μέρος 1 μέτρο πιο κοντά στο φιλέ (μικρής δυσκολίας). Οι μαθητές/τριες πηγαίνουν και κάθονται στα γόνατα τους στο σημείο που επιθυμούν, ώστε να εκτελέσουν το σερβίς με στόχο να περάσουν το μπαλάκι του τένις πάνω από το φιλέ.

Δραστηριότητα 7η: Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί σε σειρά πέντε καρέκλες και χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε πέντε ομάδες. Απέναντι από κάθε ομάδα τοποθετούνται τρία χαρτόκουτα σε διαφορετικές αποστάσεις. Ο/η κάθε μαθητής/τρια που κάθεται στην καρέκλα, εκτελεί μια βολή με στόχο το μπαλάκι να μπει μέσα σε ένα από αυτά. Όλοι οι μαθητές/ τριες εκτελούν τις βολές με τη σειρά τους.

Δραστηριότητα 8η: Τέλος, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε μικρές ομάδες των έξι ατόμων σε οριοθετημένο χώρο. Τοποθετούνται καθιστοί (οκλαδόν) ανά τρεις απέναντι από το φιλέ-κορδέλα κρατώντας μια ρακέτα. Στόχος τους είναι να περάσουν το μπαλάκι του τένις στην απέναντι ομάδα με δυο τουλάχιστον επαφές, δηλαδή να ακουμπήσουν την μπάλα τουλάχιστον δυο παίκτες της ίδιας ομάδας.

Επεκτάσεις

Το παρόν διδακτικό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί και σε περισσότερες τάξεις του σχολείου με τις αντίστοιχες προσαρμογές, ανάλογα με την ηλικία. Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί και σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα εντός και εκτός σχολείου, όπως για παράδειγμα σε μια ημερίδα για την παγκόσμια ημέρα είτε της αναπηρίας είτε του αθλητισμού. Ως συμπληρωματικό υλικό και με τη σχετική προσαρμογή μπορεί να χρησιμοποιηθεί υποστηρικτικά στο μάθημα της Ιστορίας της Δ' τάξης όπου γίνεται αναφορά στους Ολυμπιακούς αγώνες. Τέλος, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κάποιον περίπατο του σχολείου για την ψυχαγωγία των μαθητών/τριών.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση προωθεί τη δημιουργία ενός συνεργατικού και διερευνητικού περιβάλλοντος μάθησης διασφαλίζοντας την εμπλοκή και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε η κατανόηση και αφομοίωση της γνώσης να επιτυγχάνεται με βιωματικό και ελκυστικό τρόπο. Επιπλέον, η προσέγγιση της γνώσης μέσω των ΤΠΕ εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες μάθησης και στα άτομα με αναπηρία, δημιουργώντας σχολικά περιβάλλοντα χωρίς περιορισμούς.

Βιβλιογραφία

Alhassan, M.D.&Adam, I.O. (2021). The effects of digital inclusion and ICT access on the quality of life: A global perspective. *Technology in Society*, 64, 101511.

Μπέντη, Ε. (2024). *Η χρήση των ΤΠΕ για την υποστήριξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. *Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία.* Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών. Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία.

Πουγκιάλης, Ν. (2024). Ο ρόλος των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. *Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία.* Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία.

Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R. &Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and information technologies*, *28*(6), 6695-6726.

Φατσέα, Α.& Αντωνίου, Π. (2010). Καταγραφή της επίδρασης των ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών στους χρήστες. *2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας (Απρίλιος 2010),* Βέροια.

Πηγές

https://docs.google.com/presentation/d/1uDFZbY-1qem2D2xj2OIR4-etjbO81mh0JuEq4VyH3ko/edit#slide=id.g2f515baa348_1_30

https://crosswordlabs.com/

https://quizizz.com/admin

Μία διδακτική προσέγγιση στη Μελέτη Περιβάλλοντος με βάση τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής

Γιαμακίδου Ελισσάβετ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφια Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας και με βάση την έρευνα που διεξήχθη στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχετικό με την τηλεόραση κεφάλαιο της Μελέτης Περιβάλλοντος, παρατηρείται περισσότερο μια μονόπλευρη, επιφανειακή προσέγγιση, η οποία συσκοτίζει παρά φωτίζει το εξεταζόμενο θέμα. Όπως όμως αναφέρει ο Adorno (2000, σ. 64), «το ημικατανοημένο και ημιβιωμένο δεν είναι προκαταρκτική βαθμίδα της μόρφωσης, αλλά θανάσιμος εχθρός της». Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη της θεωρίας της Κριτικής Παιδαγωγικής και των αρχών της και κατόπιν η εξέταση, υπό αυτό το πρίσμα, του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ' Δημοτικού και συγκεκριμένα, του κεφαλαίου «Επικοινωνούμε και ενημερωνόμαστε», όπου επιχειρούνται κάποιες προτάσεις τροποποίησης των δραστηριοτήτων του εγχειριδίου, με στόχο να προωθούν την κριτική συνειδητοποίηση και πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, μελέτη περιβάλλοντος, τηλεόραση

Abstract

In the context of the present study and based on the research conducted in the curriculum and in the TV-related chapter of the Environmental Study, there is more of a one-sided, superficial approach, which obscures rather than illuminates the issue under consideration. However, as Adorno (2000, p. 64) states, 'the semi-understood and semi-lived is not a preliminary stage of education, but its mortal enemy'. The aim of this paper is to develop the theory of Critical Pedagogy and its principles, and then to examine in this light the course of Environmental Studies in the third grade, specifically, the chapter "Communicating and Informing" , where some suggestions for modifying the activities of the textbook are attempted in order to promote critical awareness and practice.

Key-Words: critical pedagogy, environmental studies, television

Εισαγωγή

Σήμερα, σε μια εποχή που τα μέσα ενημέρωσης ασκούν τεράστια επιρροή και η προπαγάνδα, τα fake news και η παραπληροφόρηση είναι ένα μάλλον σύνηθες φαινόμενο, αδήριτη φαίνεται να προκύπτει η ανάγκη μια φρεϊρεανή συνειδητοποίηση, η οποία σημαίνει να μαθαίνει να αντιλαμβάνεται κανείς «τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αντιμάχεται τα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας» (Freire, 1979, σ. 29). Επιτακτικές λοιπόν, προβάλλουν η αποστασιοποίηση της εκπαίδευσης από τις διαβρώσεις του υπάρχοντος κοινωνικοοικονομικού καθεστώτος και η συμβολή της στη δημιουργία χειραφετημένων πολιτών. Παρ' όλα αυτά, τα

προκατασκευασμένα αναλυτικά προγράμματα, απλώς αρωματίζονται με ωραίες λέξεις, όπως «κριτική σκέψη», «διάλογος», «ενεργός πολίτης» αντικατοπτρίζοντας περισσότερο μια τραπεζική αντίληψη της μάθησης και μια υποταγή στο συγκεκριμένο status quo. Επίκαιρος, με τον «γρίφο της πολιτικής» ο Καστοριάδης, θέτει την προβληματική για το πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί ένας αυτόνομος θεσμός της παιδείας, όταν η κοινωνία και η εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από ετερονομία (Nikolakaki, 2011). Αναπόδραστα προκύπτει η στροφή στην Κριτική Παιδαγωγική, όπου μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας, της γνώσης, της δύναμης και των αντιφάσεων, θα φτάσουμε σε ένα υψηλότερο επίπεδο συνειδητοποίησης και κατανόησης της κοινωνίας (McLaren, 2006).

Στόχος της παρούσας εργασίας, σε ένα πρώτο μέρος, είναι η ανάπτυξη της θεωρίας της Κριτικής Παιδαγωγικής και των αρχών της. Επισημαίνεται εδώ, ότι αν και οι απόψεις για την ΚΠ είναι πολλές, η εργασία αυτή εστιάζει στην παιδαγωγική του Freire. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, διερευνάται αφενός η ύπαρξη ή μη ιδεών της ΚΠ στο γενικό μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας και αφετέρου η εφαρμογή ή μη των θέσεων αυτών στους ειδικούς στόχους και το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ’ Δημοτικού και το κεφάλαιο 4 με τίτλο «Μπροστά στην τηλεόραση…» της ενότητας 8 «Επικοινωνούμε και ενημερωνόμαστε». Τέλος, θα επιχειρηθούν κάποιες προτάσεις τροποποίησης των δραστηριοτήτων του εγχειριδίου, με στόχο να προωθούν την κριτική συνειδητοποίηση και πράξη.

Κριτική παιδαγωγική

Γενικές Αρχές

Η ΚΠ είναι ένα ρεύμα θεωρίας και πρακτικής που επηρεάστηκε από την Κριτική Θεωρία και τη Σχολή της Φρανκφούρτης και παρουσιάζεται στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα. Αντλεί το περιεχόμενό της από το βασικό ενδιαφέρον της Κριτικής Θεωρίας για τον έλεγχο των σχέσεων μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας και από τον μαρξιστικό υλισμό (Petrou, 2013). Οι πιο σημαντικοί εκπρόσωποι της ΚΠ θεωρούνται ο Paulo Freire, ο Peter McLaren και ο Henry A. Giroux. Οι κριτικοί παιδαγωγοί μετατόπισαν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής σκέψης από το μικροεπίπεδο της τάξης και από ερωτήματα όπως «τι», «πώς» στο μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας και σε ερωτήματα όπως «γιατί», «για ποιους». Στόχος της ΚΠ είναι το χειραφετημένο άτομο και ο μετασχηματισμός της κοινωνίας και μέσο για την επίτευξη του στόχου, η κατανόηση των σχέσεων γνώσης και εξουσίας (Matsagouras, 2007, όπ. αναφ. στο Sakka, 2012).

Σύμφωνα με τον McLaren (2010), στην ΚΠ η τάξη αντιμετωπίζεται όχι απλώς σαν χώρος διδασκαλίας αλλά και σαν πεδίο πολιτισμικής δράσης, στο οποίο υπάρχει μια αέναη διαμάχη ανάμεσα σε διαφορετικές μεταξύ τους ιδεολογίες και κοινωνικές μορφές (Sakka, 2012). Η γνώση αποτελεί πολιτικό και όχι τεχνικό ζήτημα και σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να μπορεί να ξεχωρίζει την αλήθεια από το ψέμα (Giroux,

1979, όπ. αναφ. στο Nikoloudis, 2010). Η ΚΠ αποτελεί μια διαλεκτική και διαλογική διαδικασία, όπου δάσκαλος και μαθητές προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο, τις αντιφάσεις, τη γνώση, την εξουσία, μέσα από μια πιο βαθιά πολιτική ανάγνωση του καθημερινού συγκείμενου (McLaren, 2006). Έτσι φωτίζοντας τις παραπάνω σχέσεις, γίνεται μέσο για την κοινωνική αντίσταση και τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Giroux, 1994, όπ. αναφ. στο Nikolakaki, 2011). Μια τέτοια παιδαγωγική είναι μια άσκηση ελευθερίας και σύμφωνα με τον McLaren (2006), κανείς δεν έχει συμβάλλει σ' αυτό, περισσότερο από τον Freire.

Παιδαγωγική του Freire

Ο Freire θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του 20ού αιώνα και πατέρας της ΚΠ. Γεννήθηκε το 1921 στη φτωχική Recife της Βραζιλίας και από πολύ μικρός ήρθε αντιμέτωπος με δύσκολες συνθήκες. Η οικονομική κρίση του 1929 όπως και ο θάνατος του πατέρα του λίγο αργότερα ανάγκασαν την οικογένεια να διάγει ένα χαλεπό βίο. Η εμπειρία του αυτή τον βοήθησε, να συνηθίσει ένα διαφορετικό τρόπο προσωπικής σκέψης και έκφρασης, όπως ο ίδιος θα δηλώσει αργότερα: «Ήταν η γραμματική του λαού, η γλώσσα του λαού και ως παιδαγωγός του λαού αφιέρωσα τον εαυτό μου στην ακριβή κατανόηση αυτής της γλώσσας» (Grollios, 2005, σ. 42). Επηρεασμένος από διάφορες φιλοσοφικές απόψεις όπως του Sartre, Mounier, Fromm, Althusser, Ortega y Gasset, Mao, Guevara, Marcuse, κ.α. ανέπτυξε τη δική του θεωρία και πράξη παιδείας (Freire, 1977). Η εργασία του συνδέθηκε με εγχειρήματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού των λαϊκών τάξεων σε περιοχές της Λατινική Αμερικής και Αφρικής, καθώς και από εγχειρήματα αναδιοργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των περιοχών αυτών (Freire, 2006). Μια θεμελιώδης έννοια στο έργο του αποτελεί η «conscientisation», κριτική συνείδηση ή συνειδητοποίηση, δηλαδή βαθύτερη και πιο κριτική κατανόηση της βιωμένης και ευρύτερης πραγματικότητας, που ανοίγει δυνατότητες για ενεργοποίηση σε νέα κατεύθυνση (Grollios et al., 2003).

Όντας ένας γνήσιος ριζοσπάστης, εναντιώνεται στον τραπεζικό χαρακτήρα της παραδοσιακής εκπαίδευσης (banking education). Σύμφωνα με την τραπεζική αντίληψη, ο δάσκαλος καταθέτει τη γνώση στους μαθητές, οι οποίοι ως ταμιευτήρια ή άδεια δοχεία καλούνται να τη δεχτούν και να την απομνημονεύσουν. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές χάνουν τη δημιουργικότητά τους και μετατρέπονται σε ευκολόπιστους δέκτες που λαμβάνουν μια αποσπασματική άποψη της πραγματικότητας. Θεωρεί ότι μια τέτοιου τύπου εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο αλλοτρίωσης των μαθητών και διατήρησης των καταπιεστικών δομών της κοινωνίας (Freire, 1979). Στον αντίποδα της τραπεζικής εκπαίδευσης τοποθετεί την προβληματίζουσα, απελευθερωτική εκπαίδευση, η οποία έχει ως στόχο να απομυθοποιήσει την πραγματικότητα μέσα από ενεργήματα γνώσης και όχι απλή μεταβίβαση πληροφοριών. Αυτή η εκπαίδευση τελικά, οδηγεί τους μαθητές στην κριτική συνείδηση και κατανόηση των αντιφάσεων και των γενεσιουργών αιτίων των κοινωνικών φαινομένων, όπως επίσης και στην πράξη, δηλαδή τη δράση με στόχο την αλλαγή. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μεταβαίνουν από την «ενεργεία

συνείδηση» και την «αδοκίμαστη εφικτότητα» στη «δυνάμει συνείδηση» και τη «δοκιμαστική ενέργεια». (Freire, 1979, σ.135).

Εργαλείο αυτής της πράξης δεν είναι ένας ουδέτερος μονόλογος αλλά ένας πολιτικός διάλογος με προσδιορισμένους σκοπούς και κατευθύνσεις, όπου δάσκαλος και μαθητές προσπαθούν από κοινού να φωτίσουν την πραγματικότητα (Grollios κ.ά., 2003). Έτσι μέσα σε μια τέτοια πράξη δημιουργίας, μαθητές και δάσκαλος αποτελούν δρώντα και σκεπτόμενα υποκείμενα, που το ένα μαθαίνει από το άλλο. Για να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό, όμως, ο δάσκαλος πρέπει να χαρακτηρίζεται από αρετές όπως διανοητική πειθαρχία, ταπεινοφροσύνη, αγάπη προς τους μαθητές και τη διδασκαλία, θάρρος να καταγγέλλει και να αναγγέλλει, ανεκτικότητα για το διαφορετικό, σοβαρότητα, υπομονή και ανυπομονησία ταυτόχρονα, ώστε να μην χαρακτηρίζεται από απάθεια αλλά ούτε και από τυφλό ακτιβισμό. Έτσι η πράξη –με στόχο την αλλαγή- του αναμορφωτή εκπαιδευτικού, πρέπει να διαμορφώνεται από τον κριτικό στοχασμό και να λαμβάνει υπόψη τα ενδεχόμενα εμπόδια, που μπορεί να συναντήσει και τις συγκρούσεις, που θα προκαλέσει (Freire, 2006).

Αναλυτικό πρόγραμμα και αρχές κριτικής παιδαγωγικής

Γενικό μέρος του Α.Π.

Μελετώντας το γενικό μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, διαπιστώνει κανείς ότι είναι εμποτισμένο με διάφορες θεωρητικές αρχές της ΚΠ. Έτσι, ανάμεσα σε άλλα, αναφέρει ότι ένας σημαντικός στόχος του ΑΠ είναι η καλλιέργεια της κριτικής και διαλεκτικής ικανότητας των μαθητών όπως και της συνεργασίας με στόχο την προώθηση δημοκρατικών και ελεύθερων πολιτών. Κάνει λόγο για κριτική προσέγγιση της «κοινωνίας της γνώσης» και για «ελευθερία σκέψης και έκφρασης», όπως επίσης και για ανάπτυξη «κριτικού, αναλυτικού, συνθετικού και δημιουργικού πνεύματος και διάθεση για ενεργοποίηση», ατομική και συλλογική. Αναφέρει επίσης ότι «πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές με τη βοήθεια κατάλληλων ερεθισμάτων να θέτουν υπό κρίση ή αμφισβήτηση αυτά που έχουν μάθει». Τονίζει τη σημασία του διαλόγου και της διαλεκτικής αντιπαράθεσης όπως και της ικανότητας του μαθητή να «ανακαλύπτει ιδιότητες», να «αξιολογεί συμπεριφορές και να διακρίνει σχέσεις» (Ypourgeio Paideias, 2013, σσ. 2-13).

Ωστόσο, παρά τον εμπλουτισμό του με τις παραπάνω αρχές, το ΑΠ περικλείει αρκετές αντιφάσεις. Ενώ, για παράδειγμα, υποστηρίζει την αναγκαιότητα «κριτικής προσέγγισης των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας», ταυτόχρονα αναφέρει ότι ο μαθητής πρέπει να βελτιώνεται συνεχώς στις νέες τεχνολογίες και «να ανταποκρίνεται στις ανάγκες για εξειδίκευση, όπως υπαγορεύουν οι εξελίξεις του παρόντος». Η «ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης» έρχεται σε αντίθεση με τις 2 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, στις οποίες ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να δρα «πρωτοβουλιακά» στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, εφόσον βέβαια δεν εφαρμόζει τα «διάφορα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα» που του προτείνονται. Παρομοίως, αν και πλέκεται το εγκώμιο της περιγραφικής αξιολόγησης και εξαίρονται τα πλεονεκτήματά της,

η τελευταία είναι καλό να εφαρμόζεται μόνο στις 2 πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ για τις ανάγκες των μεγαλύτερων τάξεων είναι απαραίτητη και η ποσοτική. Σε τελευταία ανάλυση, οι αξίες της ΚΠ που προβάλλει, έρχονται σε ρήξη με την «ουσιαστική σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας», που επιδιώκει (Ypourgeio Paideias, 2013, σσ. 2-13).

Ειδικοί στόχοι και περιεχόμενο του κεφαλαίου «Μπροστά στην τηλεόραση…» στη Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού

Όσον αφορά τώρα το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, στο οποίο ανήκει και η Μελέτη Περιβάλλοντος, το τελευταίο διαπνέεται από ιδέες όπως ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος των μαθητών, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη για «ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι». Ξαφνιάζει ωστόσο το γεγονός ότι στους ειδικούς στόχους του άξονα των ΜΜΕ, στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Γ' τάξης, (εδώ ανήκει και το κεφάλαιο 4 «Μπροστά στην τηλεόραση…» της 8ης ενότητας) γίνεται λόγος για ανάπτυξη κριτικού πνεύματος μόνο «στην ανάγνωση διαφόρων εντύπων (περιοδικών, εφημερίδων, κτλ.)» και όχι στη διαχείριση άλλων ΜΜΕ, όπως η τηλεόραση (Ypourgeio Paideias, 2013, σσ. 230-232).

Μελετώντας τώρα το σχολικό εγχειρίδιο και το κεφάλαιο «Μπροστά στην τηλεόραση…» διαπιστώνεται ότι η προσέγγιση για το θέμα της τηλεόρασης αναλώνεται κυρίως σε θέματα όπως: Για ποιους λόγους βλέπουμε τηλεόραση; Τι εκπομπές βλέπουμε; Ποια είναι η αγαπημένη μας εκπομπή; Συζήτηση για τα σήματα καταλληλότητας και τις εκπομπές που μπορούν να παρακολουθούν τα παιδιά. Τα παραπάνω θέματα θα μπορούσαν απλώς να αποτελέσουν μια εισαγωγική συζήτηση στο θέμα της τηλεόρασης και σε καμία περίπτωση δε συνιστούν μια ολιστική και κριτική προσέγγιση του θέματος. Δε γίνεται καθόλου λόγος για θέματα όπως: Ποιοι κρύβονται πίσω από την τηλεόραση και τους τηλεοπτικούς σταθμούς; Ποιος είναι ο σκοπός των καναλιών; Από ποιους πληρώνονται; Γιατί προβάλλονται διαφημίσεις; Πώς επηρεάζουν τη ζωή μας; Η τηλεόραση μας λέει πάντα την αλήθεια; Τι θέλει η τηλεόραση από εμάς; Το ερώτημα που εγείρεται λοιπόν είναι πώς θα μπορούσε να καλλιεργηθεί μια κριτική αντίληψη των μαθητών σχετικά με το θέμα της τηλεόρασης, όταν το τελευταίο παρουσιάζεται αποσπασματικά και αποκρύπτονται σημαντικές πτυχές του;

Κάτι άλλο που προξενεί εντύπωση είναι ο τρόπος με τον οποίο κλείνει το κεφάλαιο. Έτσι αφού έχει γίνει μια ρηχή ανασκόπηση του θέματος, το βιβλίο καταλήγει στο «Αξίζει να διαβάσουμε», στα έτοιμα συμπεράσματα δηλαδή που πρέπει να αφομοιώσουν οι μαθητές. Καταλήγει λοιπόν, στην αυθεντία, τον Λόγο που οι μαθητές «αξίζει» να διαβάσουν και ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η τηλεόραση «μορφώνει», εκτός από κάποιες εκπομπές που μπορεί να μην αξίζουν ή να περιέχουν σκηνές βίας. Αναρωτιέται λοιπόν κανείς κατά πόσο μια τέτοια προσέγγιση είναι σε θέση να προωθεί κριτικούς και ενεργούς πολίτες. Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια να παρουσιαστεί ένας εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης του θέματος «τηλεόραση», ο οποίος θα στηρίζεται στις αρχές της ΚΠ.

Διαφορετική προσέγγιση του κεφαλαίου με βάση τις αρχές της ΚΠ

1η φάση - προσέγγιση του βιόκοσμου των μαθητών

Η διδασκαλία θα μπορούσε να ξεκινήσει με μια εικόνα (Εικόνα 1), η οποία θα αποτελούσε αφόρμισμα για το θέμα (Petrou, 2011). Στόχος εδώ είναι να ξεδιπλωθούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών γύρω από την εικόνα, ώστε να καταλάβει ο εκπαιδευτικός τον βιόκοσμο των μαθητών. Μια τέτοια εικόνα θα μπορούσε να είναι η παρακάτω:



Εικόνα 1. Ερέθισμα

Οι σκέψεις των μαθητών καταγράφονται και ακολουθεί συζήτηση. Ίσως εδώ μπορούμε να δώσουμε έναν αρχικό ορισμό της τηλεόρασης με τις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

2η φάση - καινούρια γνώση

Στη συνέχεια, χρήσιμη θα ήταν η ετυμολόγηση της λέξης «τηλε + όραση» και ο προβληματισμός του τι μπορεί να σημαίνει να βλέπω κάτι από μακριά. Κατόπιν, και με στόχο να φωτιστούν οι διάφορες πτυχές του θέματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει κάποια αποσπάσματα από το παιδικό βιβλίο της Χατζημανώλη με τίτλο: «Τηλεόραση, η γυάλινη πολιτεία» και να θέσει διάφορα ερωτήματα (αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, στο τέλος). Κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα του βιβλίου είναι τα παρακάτω:

- *Και πώς γίνεται το πρόγραμμα της τηλεόρασης; Άλλαξε κουβέντα ο Νίκος.*
- *Οι ειδικοί συνεδριάζουν, είπε ο θείος. Οργανώνουν και ελέγχουν προσεκτικά το τηλεοπτικό πρόγραμμα.*
- *Και γιατί παρακαλώ το περνούν από κόσκινο; Ρώτησε ο μπαμπάς.*
- *Από τα εκατομμύρια πράγματα που συμβαίνουν, διαλέγουν μερικά. Από τα μερικά που διαλέγουν, αποφασίζουν πώς θα τα παρουσιάσουν, σε ποια σειρά, τι θα φωτίσουν περισσότερο, τι λιγότερο, τι καθόλου.*
- ...

- *Είσαι δημοσιογράφος σ' ένα κανάλι. Ας πούμε ότι μια βιομηχανία δίνει διαφημίσεις στο κανάλι σου, άρα χρήματα. Σωστά;…*
- *Ας πούμε ότι μαθαίνεις κάτι κακό γι' αυτή τη βιομηχανία. Θα το πεις;…*
- *Θα σου κόψει ή δεν θα σου κόψει τις διαφημίσεις η βιομηχανία; Τι λες;*
- *…*
- *Δηλαδή μια χούφτα δημοσιογράφων μιλάει κι εκατομμύρια τηλεθεατές παρακολουθούν;*
- *….*
- *Μηχανή που μου φυτεύει το μυαλό; Αυτό δα έλειπε. Το μυαλό θα το φυτέψω εγώ, μ' αυτά που θα διαλέξω εγώ να μου αρέσουν* (Chatzimanoli, 2008, σσ. 14-15).

Κατόπιν ακολουθεί διάλογος γύρω από τα θέματα. Οι μαθητές σε συνεργασία μεταξύ τους και με τον δάσκαλο προσπαθούν να απαντήσουν στα διάφορα ερωτήματα. Αφού φωτιστούν και αναλυθούν όλες οι πτυχές του θέματος και οι μεταξύ τους σχέσεις, οι μαθητές, συνεργαζόμενοι σε ομάδες, διαλέγουν κάποιες από τις ενδεικτικές εικόνες (παράρτημα). Τις παρατηρούν και γράφουν κείμενα για τις σκέψεις που τους γεννώνται. Στη συνέχεια, οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενά τους στην τάξη και ακολουθεί διάλογος. Ίσως έτσι προκύψουν και άλλα θέματα που δεν εξετάστηκαν.

3η φάση - (αυτο)αξιολόγηση

Μια τελευταία δραστηριότητα, η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο αξιολόγησης, θα μπορούσε να είναι η παρακάτω: Οι μαθητές, σε ομάδες, μελετούν το «Αξίζει να διαβάσουμε» και του ασκούν κριτική. Ελέγχουν το περιεχόμενό του, τις λέξεις του και βρίσκουν ποιες πτυχές του θέματος καλύπτονται και ποιες αποκρύπτονται. Έτσι, αφού αποδομήσουν και σπάσουν τον Λόγο του, καταγράφουν τα συμπεράσματά τους. Κατόπιν, τα διαβάζουν στην τάξη και ακολουθεί διάλογος. Οι μαθητές τώρα -αξιοποιώντας την καινούρια γνώση- δίνουν έναν καινούριο, πιο ολοκληρωμένο ορισμό της τηλεόρασης. Τον συγκρίνουν με τον προηγούμενο που έδωσαν στην αρχή και συζητούν για το τι άλλαξε στον τρόπο αντίληψής τους.

4η φάση - δράση

Τέλος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η δημιουργία ενός κολάζ, στο οποίο οι μαθητές συνθέτουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι τις εικόνες (παράρτημα) που επεξεργάστηκαν και τα κείμενά τους. Αφήνοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους ελεύθερη, μπορούν να κόψουν και να κολλήσουν εικόνες από εφημερίδες ή περιοδικά, να προσθέσουν ζωγραφιές τους ή να γράψουν δικά τους συνθήματα. Η δράση θα μπορούσε να ολοκληρωθεί με την παρουσίαση του έργου τους στο υπόλοιπο σχολείο, με στόχο να ενημερώσουν και τα υπόλοιπα παιδιά για το θέμα.

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας και με βάση την έρευνα που διεξήχθη στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχετικό με την τηλεόραση κεφάλαιο της Μελέτης

Περιβάλλοντος, παρατηρείται περισσότερο μια μονόπλευρη, επιφανειακή προσέγγιση, η οποία συσκοτίζει παρά φωτίζει το εξεταζόμενο θέμα. Όπως όμως αναφέρει ο Adorno (2000, σ. 64), «το ημικατανοημένο και ημιβιωμένο δεν είναι προκαταρκτική βαθμίδα της μόρφωσης, αλλά θανάσιμος εχθρός της». Ο ουδέτερος και α-πολίτικος μανδύας του ΑΠ και του σχολικού εγχειριδίου καταφάσκει και αναπαράγει το υπάρχον κοινωνικό κατεστημένο και τις υφιστάμενες δομές του. (Baltas & Nikolakaki, 2011). Εγείρεται λοιπόν το ερώτημα: Τελικά αυτό που θέλουμε από το σχολείο είναι η προώθηση κριτικών και χειραφετημένων πολιτών ή πειθήνιων καταναλωτών και εξειδικευμένων εργατών για το υπάρχον καπιταλιστικό σύστημα (Kincheloe, 2011); Αναγκαίος λοιπόν, κρίνεται ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της εκπαίδευσης εστιάζοντας στη σχέση της με την κοινωνία και η οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα φωτίζει τις παγκόσμιες μεταβολές και την κατανόηση της διαμόρφωσης του υποκειμένου (Petrou, 2004 • McLaren, 2011).

Εάν θέλουμε να προασπίσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα από την παθογένεια της δυτικής κοινωνίας, οφείλουμε να εξετάσουμε σοβαρά τις αρχές της ΚΠ και να το διαμορφώσουμε με έναν τρόπο που «θα μας επιτρέπει να το σεβόμαστε, να το κρίνουμε και να είμαστε δημιουργικοί» (Πέτρου, 2004, σ. 9). Οι ιδέες της ΚΠ όμως, θα παραμείνουν ένα «γενικόλογο ευχολόγιο», αν οι εκπαιδευτικοί δεν σκεφτούν σχεσιακά τη γνώση, ως προϊόν ιδεολογικών και οικονομικών συγκρούσεων και δεν τροποποιήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις μεθόδους τους (Tsiakalos, 2005, σ. 80). Συνειδητοποιώντας λοιπόν ότι η διδασκαλία είναι μια πολιτική πράξη, οφείλουν να προσπαθήσουν να ξεπεράσουν τις «οριακές καταστάσεις», που τους περιορίζουν και να αρνηθούν την παθητική αποδοχή του «δοσμένου» (Freire, 1979, σ. 117). Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να συμβάλλουν «στη σταδιακή αλλαγή των μαθητών δίνοντας περιεχόμενο στην παρουσία τους στον κόσμο» (Freire, 2006, σ. 132). Κλείνοντας με το σκεπτικό ότι η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο αγώνων, παρατίθενται τα λόγια του μεγάλου βραζιλιάνου παιδαγωγού: «Μπορεί η εκπαίδευση από μόνη της να μην μπορεί να αλλάξει την κοινωνία, αλλά ούτε και η κοινωνία μπορεί να αλλάξει χωρίς αυτήν» (Freire, 2004, σ. 47, όπ. αναφ. στο Nikolakaki, 2011).΄

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adorno, T. (2000). Theoria tis imimorfosis. (L. Anagnostou, Metafr.) Athina: Alexandreia.

Baltas, Ch., & Nikolakaki, M. (2011). Zitimata istorikotitas tis Koinonikiskai Politikis Agogis stin protovathmia ekpaidefsikai to aitima tou parontos. Synchroni Ekpaidefsi. tefchos 166.

Chatzimanoli, A. (2008). I tileorasi: I gyalini politeia. Thessaloniki: Kirki

Freire, P. (1977). I agogi tou katapiezomenou. (Th. Gerou, Metafr.) Athina: Kedros.

Freire, P. (2006). Deka epistoles pros ekeinous pou tolmoun na didaskoun. (T. Liampas,

Metafr.) Athina: Epikentro.

Grollios, G. (2005). O Paulo Freire kai to analytiko programma. Thessaloniki: Vanias.

Grollios, G., Karantaidou, R., Korompokis, D., Kotinis, Ch., & Liampas, T. (2003). Grammatismos kai syneiditopoiisi: Mia paidagogiki prosengisi me vasi ti theoria tou Paulo Freire. Athina: Metaichmio.

Kincheloe, J. L. (2011). "I Kritiki Paidagogiki ston 21o aiona: exelixi gia epiviosi". Sto I Kritiki Paidagogiki ston neo Mesaiona, epim. M. Nikolakaki (Athina: ekd. I. Sideris), sel. 234.

McLaren, P. (2006). Anasygkrotontas tin Kritiki Paidagogiki: Che Guevara, Paulo Freire kai i politiki tis elpidas. (K. Therianios, Metafr.) Antitetradia tis Ekpaidefsis tefchos 76-77.

Mc Laren, P. (2011). 'To mellon tou parelthontos. Stochasmoi gia tin parousa katastasi tis aftokratorias kai tis paidagogikis'. Sto Nikolakaki, M. (epim.) I Kritiki Paidagogiki ston Neo Mesaiona. Athina: I. Sideris, 279-320.Nikolakaki, M. (2011). I Kritiki Paidagogiki ston Neo Mesaiona. (ep., Epim.) Athina: Sideris.

Nikoloudis, D. (2010). Kritiki Paidagogiki kai Grammatismos. (Adimosiefti didaktoriki diatrivi). Thessaloniki: AUTH

Petrou, A. (2004). «Ta ekpaideftika systimata kai o tropos pou tha ginoun afto pou tha ginoun afto pou den einai simera., sto Ekpaideftikes kainotomies gia to scholeio tou mellontos, P. Angelidis kai G. Mavroeidis, 2 tomoi. Athina: ekd. Typothito, t. A΄, ss.145-167. Athina:Typothito.

Petrou, A. (2011). I simasia tis Kritikis Paidagogikis sto mathima ton Eikastikon Technon: Erminevontas erga tis Marias Papacharalampous, sto http://lekythos.library.ucy.ac.cy

Petrou, A. (2013). Filosofikes Diastaseis stin Ekpaidefsi. Lefkosia: Panepistimio Lefkosias, sto http://moodle.lll.unic.ac.cy

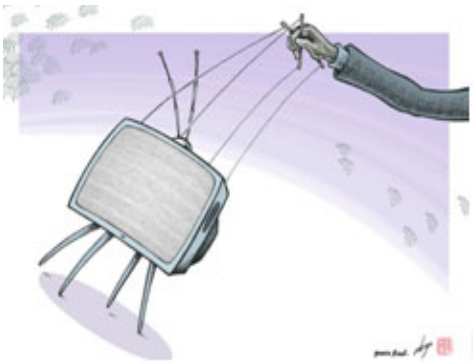
Sakka, V. (2012). Istoria kai ekpaidefsi enilikon: ta scholeia defteris efkairias kai i prosengisi tou koinonikou kai istorikou grammatismou. (Adimosiefti Didaktoriki Diatrivi). Panepistimio Peloponnisou. Tsiakalos, G. (2005). I yposchesi tis paidagogikis. Athina: Epikentro.

Ypourgeio Paideias, Dia Viou Mathisis kai Thriskevmaton (2013). Analytika Programmata Spoudon, sto http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

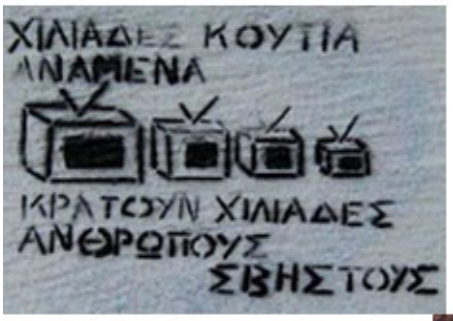
Παράρτημα (Ενδεικτικές εικόνες προς επεξεργασία)



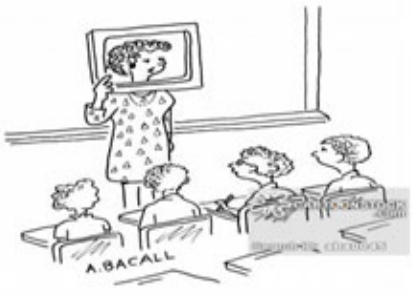


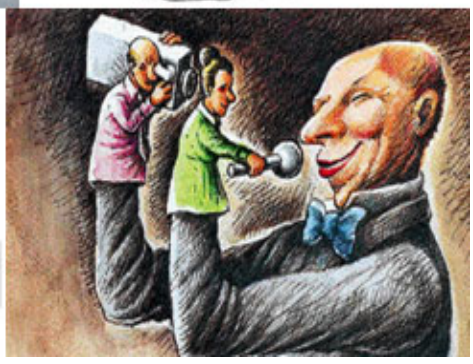












Ο Καρλομάγνος και η εποχή του

Ραμπαούνη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.Ο2, Doctorat, D.E.A de l'Université Paris V (France), D.E.A de l'Université Libre de Belgique

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο «*Ο Καρλομάγνος και η εποχή του*» εφαρμόστηκε στη Β' Γυμνασίου στο πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των Προτύπων Σχολείων. Εξετάζει την περίοδο της βασιλείας του Καρλομάγνου όπως επίσης και την τύχη του βασιλείου των Φράγκων μετά τον θάνατο του. Ειδικότερα μελετά τον τρόπο ανάρρησης του φράγκου ηγεμόνα στον θρόνο, τις διοικητικές και γενικότερα οργανωτικές του πολιτικές, τις πολεμικές του επιτυχίες αλλά και τις εξελίξεις που οδήγησαν στη διαίρεση του φραγκικού κράτους από τους απογόνους του. Τέλος, ασχολείται με την καρολίδεια αναγέννηση καθώς και με την αναγνώρισή του Καρλομάγνου από τους Ευρωπαίους ως «πατέρα της Ευρώπης».

Λέξεις-κλειδιά: Καρλομάγνος, Καρολίδεια αναγέννηση, Συνθήκη του Verdun

Charlemagne and his era

Rabaouni Vassiliki, Doctorat, D.E.A de l'Université Paris V (France), D.E.A de l' Université Libre de Belgique

Abstract

The teaching scenario entitled "*Charlemagne and his era*" was implemented in the second grade of the secondary school (Gymnasium) in the context of the evaluation of the teachers of the Model Schools. It examines the period of Charlemagne's reign as well as the fate of the Frankish Kingdom after his death. In particular, it studies the way in which the Frankish ruler ascended the throne, his administrative and general organizational policies, his military successes, and the developments that led to the division of the Frankish state by his descendants. Finally, it deals with the Carolingian Renaissance and the designation of Charlemagne as the 'father of Europe' by Europeans.

Keywords: Charlemagne, Carolingian renaissance, Treaty of Verdun

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου **:** Ο Καρλομάγνος και η εποχή του

Βαθμίδα/ Τάξη: Β΄ Γυμνασίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με το ΠΣ / (νέο) ΠΣ

Γνωστικό αντικείμενο: Κοινωνικές Επιστήμες
Θεματικό πεδίο : Ιστορία Β΄ Γυμνασίου (Βυζαντινή και Μεσαιωνική Ιστορία)

Θεματική ενότητα: Η Μεσαιωνική Ευρώπη. Ι. Η εξέλιξη της Μεσαιωνικής Ευρώπης μετά τη μετανάστευση των λαών ($5^{ος}$- $10^{ος}$ αι.). Ο Καρλομάγνος και η εποχή του. [*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*: Από τη μετανάστευση των λαών στο βασίλειο των Φράγκων ($4^{ος}$-$5^{ος}$ αι.). Πολιτικές και εκκλησιαστικές δομές. Η αυτοκρατορία του Καρλομάγνου].

Το παρόν σενάριο είναι συμβατό και με το (νέο) ΠΣ, στο οποίο επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες:

- Να περιγράφουν τις συνθήκες δημιουργίας της αυτοκρατορίας του Καρλομάγνου,
- Να κατανοούν τον όρο «Καρολίδεια Αναγέννηση».

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικειμένου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αξιοποιεί γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές στα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Πληροφορικής και των Καλλιτεχνικών.

Χρονική διάρκεια : Δύο – τρεις (2-3) διδακτικές ώρες

Σκεπτικό Σεναρίου- Επιστημονικό / Γνωστικό περιεχόμενο

Τα προγράμματα σπουδών στο μάθημα της Ιστορίας της Β΄ γυμνασίου - *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία* - υποβαθμίζουν διαχρονικά το κεφάλαιο που αφορά την Ιστορία του Δυτικού Μεσαίωνα. Λόγω του περιορισμένου χρόνου που αφιερώνεται σ’ αυτή τη θεματική και ενόψει της αλλαγής των προγραμμάτων σπουδών τα επόμενα χρόνια, τη φετινή σχολική χρονιά (2023-2024) αφαιρέθηκε από το ΠΣ το κεφάλαιο που αφορά τον πρώιμο Δυτικό Μεσαίωνα. Διατηρήθηκε μόνο το κεφάλαιο για τον Καρλομάγνο και τη φεουδαρχία στη Δυτική Ευρώπη, ενώ απουσιάζουν οι επιπτώσεις των γεγονότων που έλαβαν χώρα κατά τον $8^{ο}$-$9^{ο}$ αι. στις σχέσεις του Βυζαντίου με τη Δύση. Εξάλλου η ανακήρυξη του Καρλομάγνου ως «πατέρα της Ευρώπης» αποτελεί για μας τους Έλληνες ένα θέμα προβληματισμού, που θα ήταν καλό οι μαθητές να γνωρίζουν.

Μετά από μια σύντομη αναφορά στους σημαντικότερους σταθμούς της ιστορίας της Δυτικής Ευρώπης μέχρι την άνοδο στον θρόνο του Καρλομάγνου, το παρόν σενάριο εστιάζει στη μελέτη των βασικών χαρακτηριστικών της βασιλείας του Φράγκου ηγεμόνα. Η «καρολίδειος Αναγέννηση» έχει ιδιαίτερη θέση, ενώ επιχειρείται η ανάπτυξη ενός προβληματισμού σχετικά με τη συμβολή του Καρλομάγνου, σύμφωνα με τους Ευρωπαίους, στην οικοδόμηση της ευρωπαϊκής ενοποίησης.

Προαπαιτούμενες Γνώσεις και Επιθυμητές Δεξιότητες

Η απουσία προηγούμενης γνώσης σχετικά με την ιστορία του πρώιμου Δυτικού Μεσαίωνα δυσχεραίνει την ένταξη των γεγονότων του 8ου-9ου αιώνα στον χώρο και τον χρόνο. Συνεπώς, η προσπέλαση της νέας γνώσης θα στηριχτεί στις δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης πηγών, εικόνων και χαρτών. Επειδή το συγκεκριμένο σενάριο εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των Προτύπων Σχολείων, προκρίθηκε ως χώρος υλοποίησής του η αίθουσα διδασκαλίας. Συνεπώς οι προαπαιτούμενες ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών ήταν περιορισμένες, αφού οι πηγές δόθηκαν σε φωτοτυπία. Εξάλλου αρκετές από αυτές ήταν στη γαλλική γλώσσα και μεταφράστηκαν στα ελληνικά από τη διδάσκουσα. Συνεπώς η παραπομπή των μαθητών απευθείας στο διαδίκτυο θα προσέκρουε στο θέμα της γλώσσας. Ωστόσο, η εξοικείωσή τους με τον διαδραστικό πίνακα αλλά και με την πλατφόρμα **e-me** καθώς και με τον χειρισμό του youtube είναι απαραίτητη για την εκπόνηση εργασίας στο σπίτι. Στην περίπτωση που υπάρξει η επιλογή το σενάριο να υλοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής, ο καθηγητής θα πρέπει να ανεβάσει στο drive τις πηγές που θα μελετήσουν οι μαθητές.

Σκοπός σεναρίου - Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γενικός σκοπός: Η μελέτη της καρολίδειας εποχής

Ως προς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, επιδιώκεται οι μαθητές:

Α. Σε επίπεδο γνώσεων: ***α.*** να αντιληφθούν τη σχέση του Φραγκικού κράτους με την Καθολική εκκλησία μέσα από την κατανόηση των συνθηκών που οδήγησαν στη διπλή στέψη του Καρλομάγνου ως αυτοκράτορα των Ρωμαίων καθώς και τις αντιδράσεις των Βυζαντινών**,** ***β.*** να εντοπίσουν την πρωτεύουσα της αυτοκρατορίας του Καρλομάγνου και να μελετήσουν τα εμβληματικά της κτήρια**,** ***γ.*** να συνειδητοποιήσουν την έκταση των πολεμικών του επιτυχιών, ***δ.*** να μελετήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της διοικητικής οργάνωσης του Φραγκικού κράτους**,** ***ε.*** να εστιάσουν στις συνθήκες ανάδυσης νέων κρατικών οντοτήτων μετά τον θάνατο του Καρλομάγνου**,** ***στ.*** να αντιληφθούν τους λόγους πριμοδότησης της εκπαίδευσης από τον Φράγκο ηγεμόνα, ***ζ.*** να έρθουν σε επαφή με στοιχεία της καρολίδειας τέχνης**,** ***η.*** να προβληματιστούν σχετικά με την αντιμετώπιση από τους Ευρωπαίους του Καρλομάγνου ως «*πατέρα της Ευρώπης*»**.**

Β. Σε επίπεδο δεξιοτήτων: ***α.*** να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη**,** ***β.*** να εξοικειωθούν με τη χρήση και την επεξεργασία ιστορικών πηγών**,** ***γ.*** να αναπτύξουν τον αφηγηματικό ιστορικό λόγο**,** ***δ.*** να καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό (visual literacy)**,** ***ε.*** να εξοικειωθούν με την χρήση ψηφιακών εργαλείων, όπως αυτά που προσφέρονται στην πλατφόρμα e-me και στο youtube.

Γ. Σε επίπεδο στάσεων: ***α.*** να αποκτήσουν συνεργατικό πνεύμα**,** ***β***. να αντιληφθούν την αναγκαιότητα ανάπτυξης υπεύθυνης στάσης μέσα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο

εργασίας, ***γ.*** να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, προσεγγίζοντας βιωματικά τον τρόπο σκέψης του φράγκου βασιλέα.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Λόγω των δυσκολιών του θέματος (βλ. Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες) και για την οικονομία του χρόνου, είναι απαραίτητη η δημιουργία χρονογραμμής με τα κυριότερα γεγονότα της ιστορίας της Δυτικής Ευρώπης, αρχής γενομένης από τον χωρισμό της βυζαντινής αυτοκρατορίας σε ανατολική και δυτική από τον Θεοδόσιο Α΄(395) και μέχρι τη συνθήκη του Verdun (843). Επίσης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είναι ευκταία η προβολή παρουσίασης για την εποχή του Καρλομάγνου με στοιχεία συμπληρωματικά όσων οι μαθητές θα αντλήσουν από τη μελέτη των πηγών. Για την εργασία των μαθητών σε ομάδες εκπονείται το κατάλληλο υλικό με γραπτές και οπτικές πηγές, ενώ, με ψηφιακό εργαλείο της **e-me**, προβλέπεται η δημιουργία κρυπτόλεξου με όρους - κλειδιά της ενότητας, το οποίο θα αποτελέσει μία από τις εργασίες που θα ανατεθούν στους μαθητές για το σπίτι.

Διδακτική προσέγγιση

Κατά τον σχεδιασμό της παρούσας διδασκαλίας επελέγη ως βασική μέθοδος προσπέλασης της νέας γνώσης η ενεργητική ανακαλυπτική μάθηση και η κατευθυνόμενη διερεύνηση σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο (Hill & France, 2020). Σύμφωνα με τις αρχές της ενεργητικής ανακαλυπτικής μάθησης, η γνώση δεν προσφέρεται έτοιμη από τον καθηγητή, αλλά οικοδομείται από τον ίδιο τον μαθητή. Βασική παραδοχή της προσέγγισης αυτής είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και δεν είναι απλοί δέκτες γνώσεων που προσφέρονται από τον διδάσκοντα. Κατά την κατευθυνόμενη διερεύνηση απαραίτητος είναι ο συνδυασμός της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, ο καθηγητής προσδιορίζει το πλαίσιο μάθησης, δίνει τις κατευθυντήριες οδηγίες και οι μαθητές διερευνούν το θέμα και εμβαθύνουν στις επιμέρους παραμέτρους του. Έτσι εξασφαλίζεται μια σταθερή δομή εργασίας και πλαισίωση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου. Η μέθοδος της εργασίας σε ομάδες στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Kanselaar, 2002), που προτείνει την οικοδόμηση της γνώσης σταδιακά και μέσα από διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Με το παρόν σενάριο υποστηρίζεται επίσης η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφού η κατάκτηση της νέας γνώσης πραγματοποιείται μέσα από πηγές διαφορετικού περιεχομένου και μορφής, πχ. πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, φωτογραφικό υλικό, μικρογραφίες, χάρτες, κατόψεις κτηρίων, και η σύνθεση των ομάδων εργασίας πραγματοποιείται με γνώμονα τις διαφορετικές επιδόσεις και δεξιότητες των μαθητών («What Research Says About Differentiated Learning», 2010). Η διαθεματικότητά του αντανακλάται στη δυνατότητα που δίνει στους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση, συνδυάζοντας γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά πεδία, απαραίτητα για την

κατανόηση μιας σύνθετης πραγματικότητας (Mazard & Rothenburger, 1999).Το παιχνίδι των ρόλων αποτελεί μορφή βιωματικής μάθησης. Ως εκ τούτου δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν ρόλους, όπως αυτόν του Καρλομάγνου και των μαθητών που παίρνουν συνέντευξη από τον Φράγκο ηγεμόνα, συμβάλλει στην επίτευξη της βιωματικής μάθησης. Προσθέτοντας στη μαθησιακή διαδικασία το learning by doing, ο μαθητής οδηγείται να νοηματοδοτήσει τη νέα γνώση και να την κάνει δική του (Δεδούλη, 2001). Τέλος, κατά τη διδακτική πράξη γίνεται χρήση των ΤΠΕ, αφού χρησιμοποιείται ο διαδραστικός πίνακας για την προβολή σχετικής με το θέμα παρουσίασης και εφαρμογή για τη δημιουργία χρονογραμμής με στόχο την κατανόηση του χρόνου σε σχέση με τα ιστορούμενα γεγονότα. Στην πλατφόρμα e-me αναρτώνται τα φύλλα εργασίας για να είναι προσβάσιμα από όλους τους μαθητές με τους δικούς τους ρυθμούς, αλλά και δραστηριότητες για το σπίτι μεταξύ των οποίων και παιγνιώδης άσκηση που δημιουργείται με εργαλείο της πλατφόρμας αυτής.

Αναδεικνυόμενες ιστορικές έννοιες / όροι

Έννοιες περιεχομένου (έννοιες α΄ βαθμού): Δυτικό τμήμα ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, Γερμανικά φύλα, Μεροβίγγειοι, Καρολίδες, Καρλομάγνος-αυτοκράτορας, Καρλομάγνος πατέρας της Ευρώπης, Ακυίσγρανο /Aix-la-chapelle / Aachen, Κόμητες, Μαρκήσιοι, Missi dominici, Συνθήκη του Verdun, Σαρακηνοί-Μαγυάροι-Βίκιγκς, Καρολίδεια Αναγέννηση, Αλκουίνος, Ανακτορική Ακαδημία, Καρολίδεια Γραφή

Δομικές έννοιες (έννοιες β΄ βαθμού): χώρος, χρόνος, συνέχεια, ομοιότητα, διαφορά, ενότητα, δράση-αντίδραση, σφαίρες επιρροής, διοικητικοί θεσμοί, κοινωνία, ιδεολογία.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Η διδακτική / μαθησιακή διδασκαλία χωρίζεται σε δύο μέρη:

Α΄ Μέρος

Αφόρμηση **(**10 λεπτά): Με δεδομένο ότι οι γνώσεις των μαθητών για την τύχη του δυτικού τμήματος της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας μετά την κάθοδο των γερμανικών φύλων είναι πολύ περιορισμένες, επιδιώκεται στο συντομότερο δυνατό χρόνο να καλυφθεί το κενό αυτό. Στο διαδραστικό πίνακα προβάλλεται χρονογραμμή με θέμα την εξέλιξη του δυτικού ρωμαϊκού κράτους μετά το 395, όπως επίσης και χάρτης με τα γερμανικά βασίλεια. Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τα κυριότερα από αυτά, ενώ επισημαίνεται ότι ένα από τα πιο σημαντικά ήταν το βασίλειο των Φράγκων.

Διδακτικές ενέργειες και μαθησιακές δραστηριότητες

Μετά την αφόρμηση, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει δύο τρία πολύ βασικά χαρακτηριστικά της δυναστείας των Μεροβιγγείων, με ταυτόχρονη προβολή στον διαδραστικό πίνακα εικόνων υποστηρικτικών των ιστορικών στοιχείων. Στη συνέχεια, αφού υπενθυμίσει ότι η δυναστεία που διαδέχτηκε τους Μεροβίγγειους βασιλείς ήταν η δυναστεία των Καρολιδών, καλεί τους μαθητές να μελετήσουν μαζί τον σημαντικότερο βασιλιά της δυναστείας αυτής, τον Καρλομάγνο.

Ακολουθεί ο χωρισμός σε ανομοιογενείς ομάδες, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι ομάδες αυτές μελετούν και επεξεργάζονται, με βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις, τα ακόλουθα θέματα, όπως αναφέρονται στα φύλλα εργασίας:

Φύλλο εργασίας 1: *Ο Καρλομάγνος στέφεται αυτοκράτορας*
Φύλλο εργασίας 2 : *Η πρωτεύουσα του Καρλομάγνου και τα εμβληματικά της κτήρια*
Φύλλο εργασίας 3 **:** *Οι κατακτήσεις του Καρλομάγνου*
Φύλλο εργασίας 4 : *Η οργάνωση της αυτοκρατορίας του Καρλομάγνου*

Η διάρκεια της δραστηριότητας αυτής υπολογίζεται σε 15 λεπτά. Στη συνέχεια οι εκπρόσωποι των ομάδων ανακοινώνουν σε συνεχή αφηγηματικό λόγο τα πορίσματα της μελέτης τους. Εξαίρεση αποτελεί η δραστηριότητα του 4^{ου} φύλλου εργασίας που απαιτεί παιχνίδι ρόλων. Για τον λόγο αυτό, ενδεχομένως η διάρκεια του α΄ μέρους του σεναρίου να είναι λίγο μεγαλύτερη. Εάν υπάρχει χρόνος ο καθηγητής ή ένας μαθητής ανακεφαλαιώνει τα βασικά σημεία του μαθήματος. Στο τέλος ο καθηγητής αναθέτει εργασία για το σπίτι που έχει αναρτήσει στην e-me.

Β΄ Μέρος

Η υλοποίηση του σεναρίου συνεχίζεται στο επόμενο μάθημα, όταν οι μαθητές, σε ομάδες με την ίδια σύνθεση, μετά από μια σύντομη υπόμνηση όσων αναφέρθηκαν στο προηγούμενο μάθημα και τον έλεγχο εργασιών (10 λεπτά), μελετούν και άλλα θέματα που συνδέονται με την περίοδο της βασιλείας του Καρλομάγνου:

Φύλλο εργασίας 5: *Η συνθήκη του Verdun (843). Οι διάδοχοι του Καρλομάγνου αντιμέτωποι με νέες απειλές*
Φύλλο εργασίας 6: *Καρολίδεια Αναγέννηση (1)*
Φύλλο εργασίας 7: *Καρολίδεια Αναγέννηση (2)*
Φύλλο εργασίας 8: *Ο Καρλομάγνος «πατέρας της Ευρώπης»;*

Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας των πηγών, οι εκπρόσωποι των ομάδων, όπως και στο α΄ μέρος, ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης το προϊόν της εργασίας τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί καθοδηγητικά και συντονιστικά. Εμπλουτίζει, επίσης, τη νέα γνώση που προκύπτει από τη μελέτη των πηγών με στοιχεία που έχει συμπεριλάβει σε παρουσίαση που προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα τόσο την 1^{η} όσο και τη 2^{η} ή ενδεχομένως και τη 3^{η} διδακτική ώρα.

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων συνολικά ακολουθεί αναστοχασμός/ ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.

Αξιολόγηση

Η αποτίμηση της επίτευξης των στόχων του σεναρίου επιτυγχάνεται με τον συνδυασμό της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης και προκύπτει: ***α***. μέσα από τη συνεχή παρακολούθηση και παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών κατά την προσπέλαση της νέας γνώσης, ***β.*** μέσω της συμπλήρωσης σχετικού φύλλου αξιολόγησης, με τη σύντομη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης και εμπέδωσής της (*δηλωτική αξιολόγηση*), του βαθμού ικανοποίησης των μαθητών από τη δική τους συμμετοχή στο μάθημα καθώς και από τη συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο της ομάδας (*αυτοαξιολόγηση*). Στο ίδιο φύλλο οι μαθητές θα κληθούν να αξιολογήσουν και τη συμβολή των άλλων ομάδων στην παρουσίαση της νέας γνώσης (*ετεροαξιολόγηση*). Το φύλλο αξιολόγησης συμπληρώνεται μετά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων και του αναστοχασμού.

Πιθανές επεκτάσεις - προσαρμογές σεναρίου

Εφόσον οι συνθήκες και ο χρόνος το επιτρέπουν, στο σενάριο μπορούν να δοθούν ευρύτερες διαστάσεις όσον αφορά τη σχέση της καρολίδειας με την ρωμαϊκή τέχνη ή/και τη σχέση της τέχνης γενικότερα με το πολιτικό πρόγραμμα του Καρλομάγνου (Sorabella, 2008). Με αφετηρία συγκεκριμένα έργα μπορεί επίσης να καταδειχτεί η αναγνώριση από τον Καρλομάγνο της τέχνης ως στοιχείου συνέχειας με το ρωμαϊκό παρελθόν της αυτοκρατορίας του αλλά και ως συνεκτικού κρίκου του κράτους του (Mancho, https://tinyurl.com/kc9jefvt). Τέτοια έργα είτε χρονολογούνται κατά τη ρωμαϊκή περίοδο αλλά κατέληξαν να αποτελούν χαρακτηριστικά μνημεία της Καρολίδειας περιόδου, όπως η σαρκοφάγος του 4^{ου} αι. με ανάγλυφη παράσταση της Προσερπίνας, ρωμαϊκής θεότητας που αντιστοιχεί στην ελληνική Περσεφόνη και στην οποία θεωρείται ότι τοποθετήθηκε (;) ο φράγκος ηγεμόνας, είτε ανήκουν στην καρολίδεια περίοδο και έχουν έντονες χριστιανικές αναφορές. Αν το σενάριο αυτό εφαρμοστεί στο Λύκειο ένας άλλος άξονας μελέτης του έργου του Καρλομάγνου θα μπορούσε να είναι η οικονομική πολιτική με έμφαση στην νομισματική μεταρρύθμιση, στις καινοτομίες στον αγροτικό τομέα (Devroy, 2010; Les Belges, leur histoire …*La vie économique)* και στο εμπόριο (Commerce et échanges.VIIIe-IX siècle).

Εργασίες για το σπίτι

1. Αναζητήστε στο διαδίκτυο μια εικόνα που να σχετίζεται με τη βασιλεία του Καρλομάγνου, όπως το παλάτι, το παλατινό παρεκκλήσιο, τη μορφή του φράγκου βασιλιά ή ό,τι εσείς θέλετε και αποδώστε την με τον χρωστήρα σας.

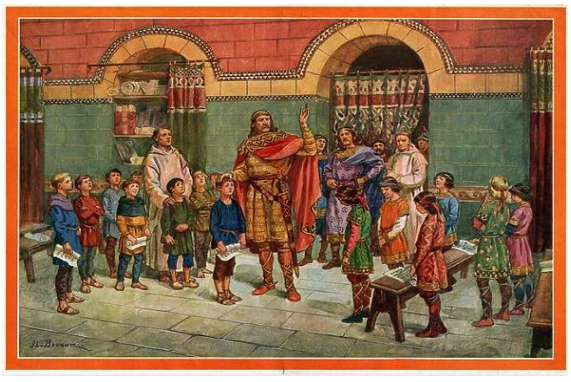
2. Στο youtube και στη διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=pwIKmKxu614 (αγγλικά) ή https://www.youtube.com/watch?v=tXkOZm6C9nU&t=5s (γαλλικά) υπάρχει βίντεο της UNESCO (2:25΄) με θέμα τον καθεδρικό ναό της Aix-la-chapelle / Aachen. Αφού το παρακολουθήσετε προσεκτικά, σημειώστε στο τετράδιο σας: ***α.*** Ποιο είναι το σχήμα του μεγάλου θόλου που βρίσκεται πάνω από την Αγία Τράπεζα και ποιος είναι ο συμβολισμός του; ***β.*** Ποια σύμβολα κρατά στα χέρια του το άγαλμα του Καρλομάγνου; Τι συμβολίζουν; Σας θυμίζουν κάτι;

3. Στην πλατφόρμα e-me (διεύθυνση https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1342162) και στο Κρυπτόλεξο «*Ο Καρλομάγνος και η εποχή του*» αναζητήστε τις κρυμμένες λέξεις-κλειδιά που αφορούν την εποχή του φράγκου ηγεμόνα.

4. Να αντιστοιχίσετε τα στοιχεία της στήλης Α με στοιχεία της στήλης Β. Δύο στοιχεία της στήλης Β περισσεύουν.

1.Missi dominici	1.Πνευματική ανάπτυξη
2.Ακυίσγρανο	2.Τοπικός αντιπρόσωπος του φράγκου ηγεμόνα
3.Αλκουίνος	3.Πεζά γράμματα
4.Εϋνάρδος	4.Ένας λαϊκός και ένας κληρικός
5.Δυτική Φραγκία	5.Ρωμαϊκές επιρροές
6.Κόμης	6.Βιογράφος του Καρλομάγνου
7.Καρολίδεια γραφή	7.Συνθήκη του Verdun
8.Καρολίδεια αρχιτεκτονική	8.Aix- la -chapelle
	9.Κεφαλαία γράμματα
	10.Λοθάριος

5. Η παρακάτω εικόνα, που είναι έργο του Joseph Beuzon (1864-1940), προέρχεται από την εικονογράφηση ενός βιβλίου που εκδόθηκε το 1929. ***α.*** Γράψτε μια λεζάντα για την εικόνα αυτή, ***β.*** Συσχετίστε το θέμα της με τις ιστορικές σας γνώσεις (80-100 λέξεις).



Εικόνα 1: …….. Πηγή: https://tinyurl.com/yeyjvw93

6. Συμβουλευτείτε το κεφάλαιο *Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση* από το βιβλίο ***Κοινωνική και Πολιτική αγωγή Γ΄ Γυμνασίου.*** Ποιες διαφορές εντοπίζετε στον τρόπο με τον οποίο επιχειρήθηκε η ευρωπαϊκή ενοποίηση από τον Καρλομάγνο και τους ιδρυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (πρώην Ε.Ο.Κ) ;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Architecture carolingienne. Hisour art culture histoire. Retrieved Mars 13, 2024 from https://tinyurl.com/yknhm2cb

Charlemagne, l'école et l'administration. Retrieved Mars 13, 2024 from https://tinyurl.com/yz6ff3kw

Commerce et échanges. VIIIe-IX siècle (2020). Cours no 11. Lettres.Sorbone Université. Retrieved Mars 23, 2024 from https://tinyurl.com/nhfzrpat

Dedouli, M. (2001). Viomatiki mathisi - Dynatotites axiopoiisis tis sto plaisio tis Eveliktis Zonis. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, No 6, sel. 145- 159. Retrieved Mars 13, 2024 from https://tinyurl.com/6yjv5emj

Deleersnijder, H. (2019). La Respublica christiana du Moyen Âge. In H. Deleersnijder, H. *L'Europe, du mythe à la réalité* (pp. 21-30). Wavre: Mardaga Retrieved Mars 15, 2024 from https://tinyurl.com/3bj6bznh

Devroey, J. 2010. Dîme et économie des campagnes à l'époque carolingienne. In Viader, R. (Ed.), *La dîme : Dans l'Europe médiévale et moderne*. Presses universitaires du Midi. doi :10.4000/books.pumi.9217

Einhardi vita Karoli magni (γαλλική μετάφραση François Guizot). Retrieved Mars 12, 2024 from https://tinyurl.com/yc3capff

Hill, J. & France, D. (2020[2]). Innovative Pedagogies. *International Encyclopedia of Human Geography*. Retrieved Mars 13, 2024 from https://tinyurl.com/4f2bce6z

Kanselaar, G. (2002). Constructivism and socio-constructivism. *Constructivism.* Retrieved Mars 14, 2024 from https://tinyurl.com/bdz63sa5

Koulouri, Ch. (2008, Noemvrios 21). Ta «kakomathimena paidia tis Istorias» kai i Evropi. TO VIMA. Retrieved Mars 13, 2024 from https://tinyurl.com/27vftta6

La caroline. Retrieved Mars 13, 2024 from https://tinyurl.com/kja288rc

La Renaissance carolingienne. Dossier "*La période carolingienne*" (8e-9e siècles). BNF . Retrieved Mars 13, 2023 from https://tinyurl.com/2bs9cfa3

Le Goff, J. (1993). *O politismos tis Mesaionikis Dysis.* Athina:Vanias

Les Belges, leur histoire…*La vie économique*. Retrieved Mars 25, 2024 from https://tinyurl.com/35pxr8zh

Mancho, C. *Charlemagne a essayé d'harmoniser l'Empire au moyen de l'art et de la culture*. Interreg POCTEFA. Union Européenne. Retrieved Mars 18, 2024 from https://tinyurl.com/kc9jefvt

Mazard, G. & Rothenburger, C. (1999). *Construire des situations interdisciplinaires* Guide méthodologique. Centre d'Expérimentation Pédagogique de Florac. Retrieved Mars 12, 2024 from https://tinyurl.com/mcwu8jba

Minois, G. (2014). *Charlemagne*. Paris: Perrin. Retrieved Mars 12, 2024 from https://tinyurl.com/cfpy2458

Nicolas, D. (1999). *H exelixi tou Mesaionikou kosmou. Koinonia, diakyvernisi kai skepsi stin Evropi*. 312-1500. Athina: Morfotiko Idryma Ethnikis

Péricard, J. *Histoire des institutions jusqu'en 1789. Le gouvernement carolingien*. Université de Limoges. Retrieved Mars 18, 2024 from https://tinyurl.com/yz3fm9as

Sorabella, J. (2008). *Carolingian Art*. Retrieved February 18, 2024 from https://www.metmuseum.org/toah/hd/caro/hd_caro.htm

Sot, M. (2006). Aix-la-Chapelle au miroir de Constantinople. In Société des historiens médiévistes de l'Enseignement supérieur public (Ed.), *Les villes capitales au Moyen Âge* : XXXVIe Congrès de la SHMES (Istanbul, 1er-6 juin 2005). Éditions de la Sorbonne. doi :10.4000/books.psorbonne.33403

Tsirpanlis, Z.N. (19752). I Dytiki Evropi stous Mesous Chronous (5os - 15os ai). Panepistimiakes ekdoseis: Ioannina

What Research Says About Differentiated Learning. (2010, February 1).Vol. *67* (5). Retrieved Mars 14, 2024 from https://tinyurl.com/49b5s7mu

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^{Ο} ΜΕΡΟΣ

Ομάδα 1

Φύλλο εργασίας 1 :*Ο Καρλομάγνος στέφεται αυτοκράτορας*

Τα Χριστούγεννα του 800 ο βασιλιάς των Φράγκων Καρλομάγνος στέφεται από τον Πάπα Λέοντα Γ΄ «***αυτοκράτορας των Ρωμαίων***».

Αποστολή της ομάδας: Διαβάστε προσεκτικά τις πηγές (1,2,3) που σας δίνονται. Παρατηρήστε την μικρογραφία (εικόνα 1) και το νόμισμα (εικόνα 2).

α. Εντοπίστε και καταγράψτε τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο αφηγήσεις σχετικά με τη διαδικασία στέψης του Καρλομάγνου; ***β.*** Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις, να σχολιάσετε το γεγονός της στέψης, όπως παρουσιάζεται στο 2^{ο} κείμενο, ***γ.*** Πώς αντέδρασαν οι Βυζαντινοί στη στέψη του Καρλομάγνου ως «***αυτοκράτορα των Ρωμαίων***»; Γιατί;

Πηγή 1: *Η στέψη του Καρλομάγνου*

Την ημέρα των Χριστουγέννων, ο πάπας με τα ίδια του τα χέρια, έστεψε τον Καρλομάγνο με ένα πολύτιμο στέμμα. Τότε οι πιστοί Ρωμαίοι, βλέποντας πόσο είχε βοηθήσει και αγαπήσει την Αγία Ρωμαϊκή Εκκλησία, φώναζαν με όλη τη δύναμή τους και με μια φωνή: Στον Κάρολο, τον ευσεβέστατο Αύγουστο, που στέφθηκε από τον Θεό, μεγάλο και ειρηνοποιό αυτοκράτορα, ζωή και νίκη. Επανέλαβαν τρεις φορές αυτήν την επευφημία. Αμέσως μετά, ο παναγιότατος πάπας άλειψε με άγιο λάδι τον βασιλέα Κάρολο, τον εξοχότατο γιο του.

Abbé L. Duchesne [1], Liber Pontificalis, E. de Borcard, XCVIII. Leo III, 7, 376.

Σημείωση

1. Ο L. Duchesne (1843 - 1922) ήταν Γάλλος ιερωμένος, φιλόλογος, δάσκαλος και ιστορικός του χριστιανισμού και της ρωμαιοκαθολικής λειτουργίας .



Εικόνα 1:Η στέψη του Καρλομάγνου. Πηγή: https://tinyurl.com/57yp99yc



Εικόνα 2: Νόμισμα (δηνάριο) του Καρλομάγνου (812-814) με την επιγραφή «KAROLVS IMP AVG» ("Carolus Imperator Augustus"). Παρίσι Εθνική Βιβλιοθήκη.Πηγή: https://tinyurl.com/4v4v7fsb

Πηγή 2: *Η δεύτερη αυτοκρατορική στέψη*

Ωστόσο, στη βιογραφία που έγραψε ο Εϊνάρδος[1] μετά τον θάνατο του Καρλομάγνου διατυπώνεται ο ισχυρισμός ότι ο πάπας αιφνιδίασε τον βασιλιά με την αυτοκρατορική στέψη. Σύντομα πάντως ο Καρλομάγνος σκέφτηκε εκ νέου το ζήτημα, επειδή το 802 επανέλαβε την αυτοκρατορική στέψη στο Άαχεν, αλλά αυτή τη φορά πήρε το στέμμα από ένα κληρικό και το τοποθέτησε ο ίδιος στο κεφάλι του. Με αυτή τη χειρονομία, υπονοούσε ότι είχε λάβει την αυτοκρατορική εξουσία απευθείας από τον Θεό και όχι διαμέσου του πάπα.

David Nicholas, Η εξέλιξη του Μεσαιωνικού κόσμου, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1999, σελ.191

Σημείωση:

1. ***Eginhard ή Einhard (Εϋνάρδος)*** *(770- 840): Φράγκος ιστορικός. Σπούδασε σε μοναστήρι βενεδικτινών και στη συνέχεια εκπαιδεύτηκε στην αυλή του Καρλομάγνου στο Ακυίσγρανο (΄Ααχεν). Υπήρξε ο βιογράφος του Καρλομάγνου.*

Πηγή 3: *Οι αντιδράσεις των Βυζαντινών για τη στέψη του Καρλομάγνου*

Στα μάτια των βυζαντινών αυτοκρατόρων που διαδέχονται την Ειρήνη[1] το γεγονός της στέψεως του Καρόλου αποτελεί σκάνδαλο και σφετερισμό του τίτλου του αυτοκράτορα. Υπάρχει ο φόβος ότι ο Κάρολος θα επιδιώξει να επεκτείνει την εξουσία του και στην Ανατολή, μια που η αντίληψη περί αυτοκρατορίας απαιτούσε την ενοποίηση. Είναι εξάλλου γεγονός ότι ο Κάρολος, στα 809 [2], βρήκε την πρόφαση να πάρει τις βυζαντινές κτήσεις που απλώνονταν στο βόρειο μέρος του πετάλου της Αδριατικής θάλασσας. Και καθώς ο βυζαντινός αυτοκράτορας πιεζόταν από Βουλγάρους και Άραβες, αναγκάστηκε να έρθει σε συνεννοήσεις με τον «σφετεριστή» [3]. Στα 812 τον αναγνώρισε αυτοκράτορα της Δύσεως με αντάλλαγμα την εκκένωση της Δαλματίας και της Βενετίας.

Πηγή: Τσιρπανλής, Z.N. (1975). *Η Δυτική Ευρώπη στους Μέσους Χρόνους (5^{ος} – 15^{ος} αι)*, σελ.68

Σημείωση:

1. Ειρήνη (797-802):αυτοκράτειρα της δυναστείας των Ισαύρων

2. Όταν αυτοκράτορας στο Βυζάντιο ήταν ο Νικηφόρος Α΄(802-811)

3. σφετερίζομαι: κάνω δικά μου κυρίως με παράνομο τρόπο τα δικαιώματα που έχει κάποιος άλλος σε έναν τίτλο εξουσίας, ιδιοκτησίας, κλπ.

Ομάδα 2

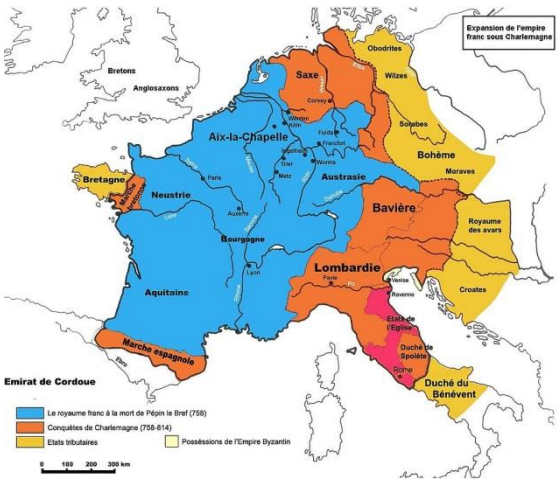
Φύλλο εργασίας 2: *Η πρωτεύουσα του Καρλομάγνου και τα εμβληματικά της κτήρια*

Το ***Aquisgranum*** [1] (:Ακυίσγρανο) ή ***Aix-la- Chapelle*** ή ***Aachen***, όπως ονομάζεται στα γαλλικά και στα γερμανικά αντίστοιχα έγινε η πρωτεύουσα της καρολίδειας αυτοκρατορίας κατά τον 9ο αιώνα, που ήταν ωστόσο πολύ κατώτερη της Κωνσταντινούπολης. Στο σημαντικό αυτό διοικητικό κέντρο της αυτοκρατορίας ξεχώριζε το παλάτι του Καρλομάγνου.

Σημείωση

1.***Aquisgranum*** *(=Τα ύδατα του Γράνου).* Η λατρεία του Απόλλωνα Γράνου, θεού του ήλιου και των ιαματικών πηγών ήταν πολύ σημαντική στην περιοχή της Aix-la-chapelle.

Αποστολή της ομάδας: α.Παρατηρήστε προσεκτικά τον χάρτη (εικόνα 1). Εντοπίστε και κυκλώστε την πρωτεύουσα του κράτους των Φράγκων επί Καρλομάγνου**, *β.*** Παίρνοντας υπόψη σας τα στοιχεία των πηγών **1,2** καθώς και τη μικρογραφία (εικόνα **2),** παρουσιάστε σε σύντομο κείμενο τη δομή του παλατιού της Aix-la-Chapelle και τη σχέση του Καρλομάγνου μ' αυτό, ***γ.*** Ποια στοιχεία της πηγής **3** και της εικόνας **4** μαρτυρούν τη σημασία που είχε για τον Καρλομάγνο το παλατινό παρεκκλήσιο της Aix- la-Chapelle;



Εικόνα 1:Η επέκταση της αυτοκρατορίας των Φράγκων την εποχή του Καρλομάγνου. Πηγή: https://tinyurl.com/mv26cy83

Πηγή 1: *Στο παλάτι της Aix- la -Chapelle*

Στην Aix-la- Chapelle (ο Καρλομάγνος) έχτισε ένα παλάτι στο οποίο έζησε συνεχώς τα τελευταία χρόνια της ζωής του και μέχρι τον θάνατό του. Εκεί προσκαλούσε όχι μόνο τους γιους του, αλλά συχνά και τους σπουδαίους άνδρες της αυλής του, τους φίλους του και τους στρατιώτες της προσωπικής του φρουράς να μοιραστούν μαζί

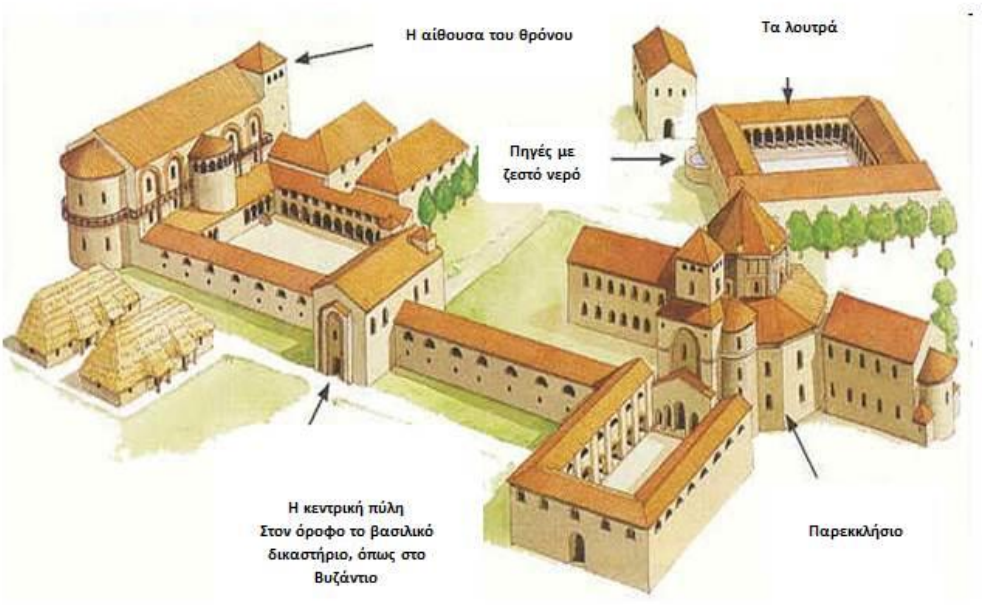
του τη διασκέδαση του μπάνιου. Γι' αυτό μερικές φορές έβλεπες μέχρι και εκατό ή και περισσότερα άτομα να κάνουν μπάνιο όλοι μαζί.

Einhardi vita Karoli magni (από τη γαλλική μετάφραση του François Guizot)



Εικόνα 2: Μικρογραφία του Jean Fouquet (1455-1460) που απεικονίζει τον Καρλομάγνο στο εργοτάξιο του παλατιού της Aix- la- Chapelle. ©MP/Leemage.Πηγή: https://tinyurl.com/4tyv7a2r

Πηγή 2: *Αναπαράσταση του παλατιού του Καρλομάγνου στην Aix-la - Chapelle*



Εικόνα 3:Το παλάτι του Καρλομάγνου στην Aix – la-Chapelle. Πηγή: https://tinyurl.com/3ranzj9x

Πηγή 3: *Ο Καρλομάγνος και το παλατινό παρεκκλήσιο (σήμερα Καθεδρικός ναός) της Aix- la –Chapelle*

Μεγαλωμένος από πολύ μικρός σε χριστιανικό περιβάλλον, αυτός ο μονάρχης τιμούσε πάντα την χριστιανική θρησκεία με υποδειγματική ευσέβεια. Κινούμενος από την ευλάβειά του αυτή, έχτισε στην Aix-la-Chapelle μια βασιλική υπέροχης ομορφιάς, την διακόσμησε με χρυσό, ασήμι και μαγευτικά κηροπήγια, τη στόλισε με πόρτες και κιγκλιδώματα από μασίφ μπρούντζο και έφερε για την κατασκευή της, από τη Ραβέννα και τη Ρώμη, στήλες και μάρμαρα που δεν θα μπορούσε να αποκτήσει από κανέναν άλλο τόπο (…). Τα ιερά σκεύη από χρυσό και ασήμι και τα ιερά ενδύματα που προσέφερε σε αυτή την εκκλησία ήταν τόσο πλούσια, ώστε, κατά την τελετή των αγίων μυστηρίων, ο κατώτερος κλήρος δεν χρειαζόταν να χρησιμοποιεί τα δικά του ρούχα.

Einhardi vita Karoli magni (από τη γαλλική μετάφραση του François Guizot)



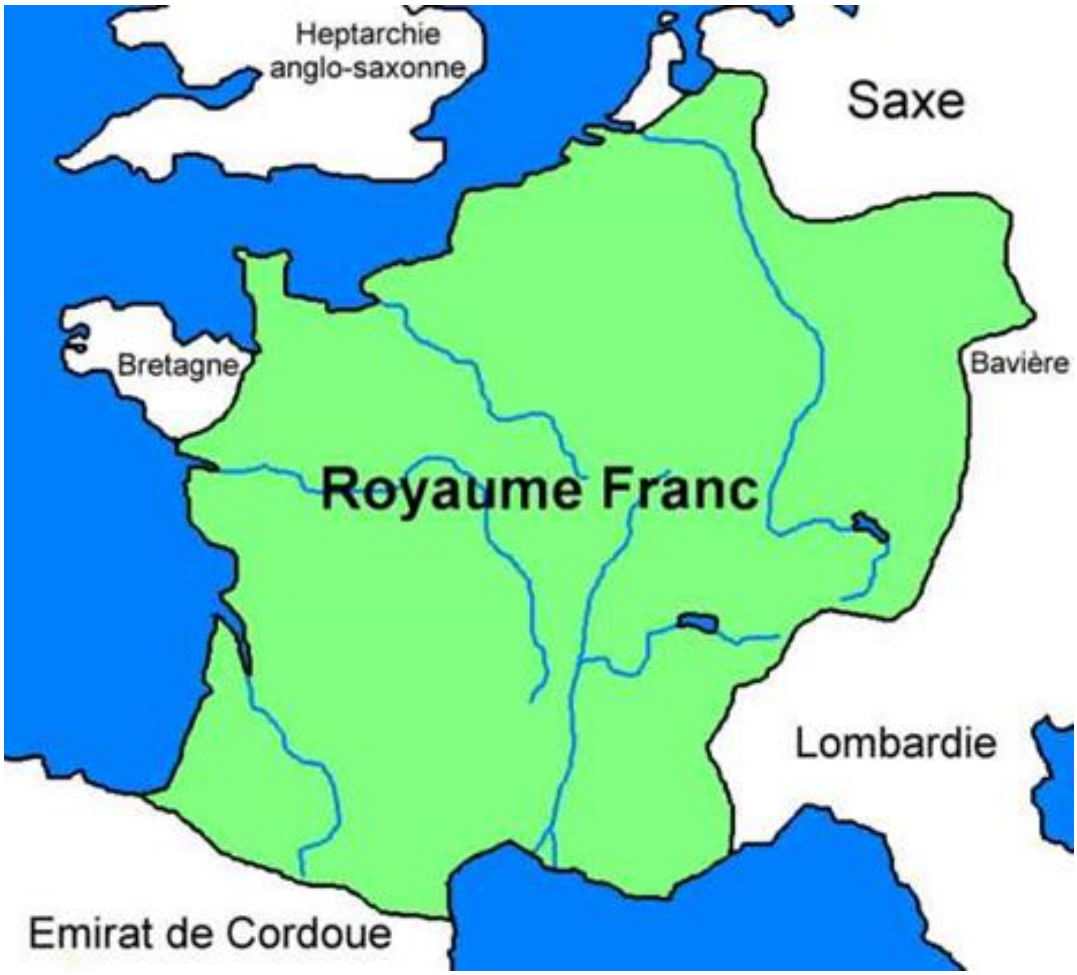
Εικόνα 4: Ο καθεδρικός ναός της Aix-la-Chapelle. Εσωτερικό. Πηγή: https://tinyurl.com/4zatn2vb

Ομάδα 3

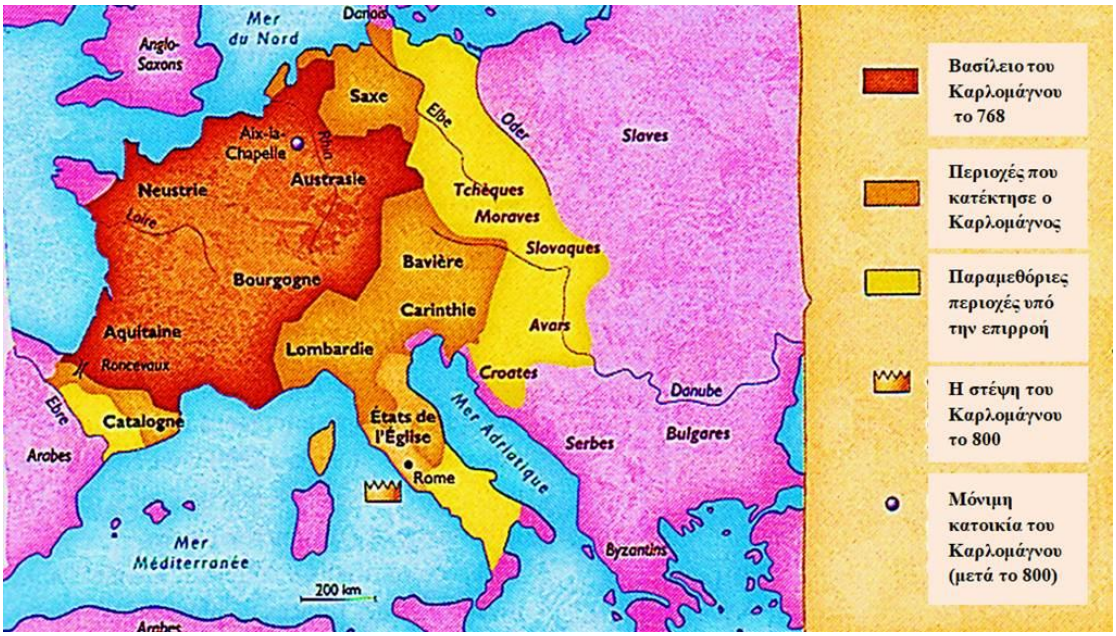
Φύλλο εργασίας 3 : *Οι κατακτήσεις του Καρλομάγνου*

Στη διάρκεια της βασιλείας του ο Καρλομάγνος επέκτεινε το κράτος του, επιδιώκοντας να ενώσει τα γερμανικά φύλα και να δημιουργήσει μια μεγάλη αυτοκρατορία.

Αποστολή της ομάδας : α. Παρατηρήστε προσεκτικά και συγκρίνετε τους χάρτες που σας δίνονται *(εικόνες 1,2)*. Αφού εντοπίσετε τις περιοχές που κατέλαβε ο Καρλομάγνος, σημειώστε σε ποια κράτη της σημερινής Ευρώπης αντιστοιχούν οι περιοχές αυτές (*εικόνες 2,3)* ***β.*** Με βάση όσα γράφει ο βιογράφος του Καρλομάγνου για τους Σάξονες, καταγράψτε τις σκέψεις σας για το πώς αντιλαμβανόταν ο Καρλομάγνος την επεκτατική πολιτική που ακολούθησε**, *γ.*** Αξιολογήστε τα όσα αναφέρονται για τις σχέσεις των Βυζαντινών με τον Καρλομάγνο στην πηγή **2**.



Εικόνα 1: Το βασίλειο των Φράγκων στο τέλος της βασιλείας του Πιπίνου του Βραχύ (768).



Εικόνα 2:Το βασίλειο των Φράγκων στο τέλος της βασιλείας του Καρλομάγνου (814). Πηγή: https://tinyurl.com/yufvck33



Εικόνα 3: Πολιτικός χάρτης της Ευρώπης.Πηγή: https://tinyurl.com/mrymb5a2

Πηγή 1: *Ο Καρλομάγνος κατακτά τους Σάξονες*



Εικόνα 4: Ο πόλεμος ανάμεσα στον Καρλομάγνο και τους Σάξονες.Πηγή: https://tinyurl.com/3cdadh3t

Αυτοί είναι οι πόλεμοι που ο Κάρολος, ο πιο ισχυρός από τους μονάρχες, διεξήγαγε σε διάφορα μέρη της γης με τόση επιδεξιότητα όσο και ευτυχία, κατά τη διάρκεια των σαράντα επτά ετών της βασιλείας του. Το βασίλειο των Φράγκων, όπως του το κληροδότησε ο Πεπίνος, ο πατέρας του, ήταν αναμφίβολα ήδη εκτεταμένο και ισχυρό, αλλά ο Κάρολος σχεδόν το διπλασίασε (…). Κανένας πόλεμος δεν ήταν πιο μακρύς, πιο φρικτός, πιο επώδυνος για τον φραγκικό λαό από τον πόλεμο εναντίον των Σαξόνων. Διότι οι Σάξονες, όπως σχεδόν όλα τα έθνη της Γερμανίας, ήταν από τη φύση τους άγριοι, λάτρευαν τους δαίμονες και ήταν εχθρικοί απέναντι στην θρησκεία μας (…). Ο πόλεμος συνεχίστηκε για τριάντα τρία συναπτά έτη (…). Και γνωρίζουμε ότι ο πόλεμος έληξε, όταν οι Σάξονες αποδέχθηκαν τους όρους που επέβαλε ο βασιλιάς Κάρολος, δηλαδή να εγκαταλείψουν τη λατρεία των δαιμόνων, να υιοθετήσουν την χριστιανική πίστη και θρησκεία και να συγχωνευτούν με τον φραγκικό λαό σε ένα ενιαίο λαό.

Einhardi vita Karoli magni (από τη γαλλική μετάφραση του François Guizot)

Πηγή 2: *Ο κατακτητής Καρλομάγνος και οι Βυζαντινοί. Η ματιά του βιογράφου του.*

Οι αυτοκράτορες της Κωνσταντινούπολης (…) αναζήτησαν τη συμμαχία και τη φιλία του από μόνοι τους ο τίτλος του αυτοκράτορα που είχε πάρει τους ανησύχησε και τους έκανε να φοβούνται ότι ήθελε να τους αφαιρέσει την αυτοκρατορία. Συνήψε όμως μαζί τους μια σταθερή συμφωνία, έτσι ώστε να μην παραμείνει καμία αιτία για διαίρεση. Η δύναμη των Φράγκων ήταν πάντα αντικείμενο φόβου για τους Ρωμαίους και τους Έλληνες και από αυτό προέρχεται η ελληνική παροιμία που επιβιώνει ακόμα: «*Έχε τον Φράγκο φίλο σου και όχι γείτονα σου»*.

Πηγή: Einhardi vita Karoli magni (από τη γαλλική μετάφραση του François Guizot)

Ομάδα 4

Φύλλο εργασίας 4 : *Η οργάνωση της αυτοκρατορίας του Καρλομάγνου*

Για την οργάνωση της διοίκησης της αυτοκρατορίας ο Καρλομάγνος στηρίχτηκε στη ρωμαϊκή παράδοση και στα γερμανικά έθιμα.

Αποστολή της ομάδας: Είστε μαθητές ενός σχολείου που λειτουργεί στην επισκοπή της Rennes (Γαλλία) το 810 και σας έχει ανατεθεί μια εργασία για την οργάνωση της διοίκησης της αυτοκρατορίας του Καρλομάγνου. Επισκέπτεστε λοιπόν τον φράγκο ηγεμόνα και τον ρωτάτε για τον τρόπο που οργάνωσε την αυτοκρατορία του. Συντάξτε σύντομο *διαλογικό κείμενο* με στοιχεία που θα αντλήσετε από τις πηγές που σας δίνονται. Τη συνέντευξη θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης τρεις μαθητές, εκ των οποίων ο ένας θα είναι ο Καρλομάγνος και οι άλλοι δύο αυτοί που θα του πάρουν τη συνέντευξη.

Πηγή 1: *Οι κόμητες και οι μαρκήσιοι την εποχή του Καρλομάγνου*



Εικόνα 1:Ο Καρλομάγνος και οι κόμητές του παρακολουθούν την ανάγνωση ενός αυτοκρατορικού καπιτουλάριου (Βίβλος του Καρόλου του Φαλακρού, 9ος αιώνας). Πηγή: https://tinyurl.com/bdzzz9pz

Παρά τις κατακτήσεις του, ο Καρλομάγνος (…) βρήκε περισσότερη ευχαρίστηση στη διοίκηση παρά στη μάχη (…). Διόρισε διάφορους τύπους τοπικών αντιπροσώπων για την επιβολή του νόμου του. Οι πολυπληθέστεροι ήταν οι “compagnons" (: οι σύντροφοι του ηγεμόνα), από τη λατινική λέξη comes, comites. Οι «compagnons» ήταν υπεύθυνοι για μια αρκετά μικρή περιοχή. Σύμφωνα με εκτιμήσεις, η αυτοκρατορία χωριζόταν σε 200 έως 600 κομητείες. Ο τίτλος του «συντρόφου» ήταν κληρονομικός. Αργότερα αντικαταστάθηκε από τον όρο "κόμης".

Στις παρυφές[1] της τεράστιας αυτοκρατορίας του, ο Καρλομάγνος δημιούργησε περιοχές με χαρακτήρα περισσότερο στρατιωτικό, με σκοπό την υπεράσπισή τους από τους εισβολείς. Ο άνδρας που τοποθετήθηκε επικεφαλής αυτών των περιοχών, πήρε τον τίτλο "μαρκήσιος". Ο Καρλομάγνος, ο οποίος δημιούργησε τους κόμητες και τους

μαρκησίους, άφησε έτσι ένα μεγάλο σημάδι στην αριστοκρατία που επρόκειτο να κυβερνήσει την Ευρώπη για την επόμενη χιλιετία.

Charlemagne, l'école et l'administration

Σημείωση: 1. ***παρυφές***: στις άκρες της αυτοκρατορίας

Πηγή 2: *Οι missi dominici, εγγυητές της συνοχής*



Εικόνα 2: Missi dominici. Πηγή: https://tinyurl.com/mrpkzxt6

Ένας άλλος θεσμός χαρακτηριστικός της καρολίδειας εποχής ήταν οι ***missi dominici*** (κατά λέξη "οι απεσταλμένοι του κυρίου"). Αν και τον είχαν επινοήσει οι Μεροβίγγειοι, ο Καρλομάγνος ανέπτυξε τον θεσμό αυτό, που συνίστατο στην αποστολή δύο ατόμων (ενός λαϊκού και ενός κληρικού) για να επιθεωρήσουν μια συγκεκριμένη περιοχή τέσσερις φορές τον χρόνο.

Λειτουργώντας ως σύνδεσμος μεταξύ του παλατιού και του υπόλοιπου βασιλείου, ο ρόλος των missi ήταν να κάνουν γνωστή τη βασιλική νομοθεσία και να ελέγχουν την εφαρμογή της. Επιθεωρούσαν επίσης τη διοίκηση των κομήτων και εξέταζαν τα παράπονα εναντίον τους. Επιπλέον είχαν και δικαστικές αρμοδιότητες, καθώς οι επισκέψεις τους παρείχαν την ευκαιρία να διευθετήσουν τις διαφορές που η αρχή του κόμη δεν μπορούσε να επιλύσει.

Péricard, J. Histoire des institutions jusqu'en 1789. Le gouvernement carolingien.

Πηγή 3: *Διαγραμματική παρουσίαση της οργάνωσης της καρολίδειας αυτοκρατορίας*



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2^{Ο} ΜΕΡΟΣ

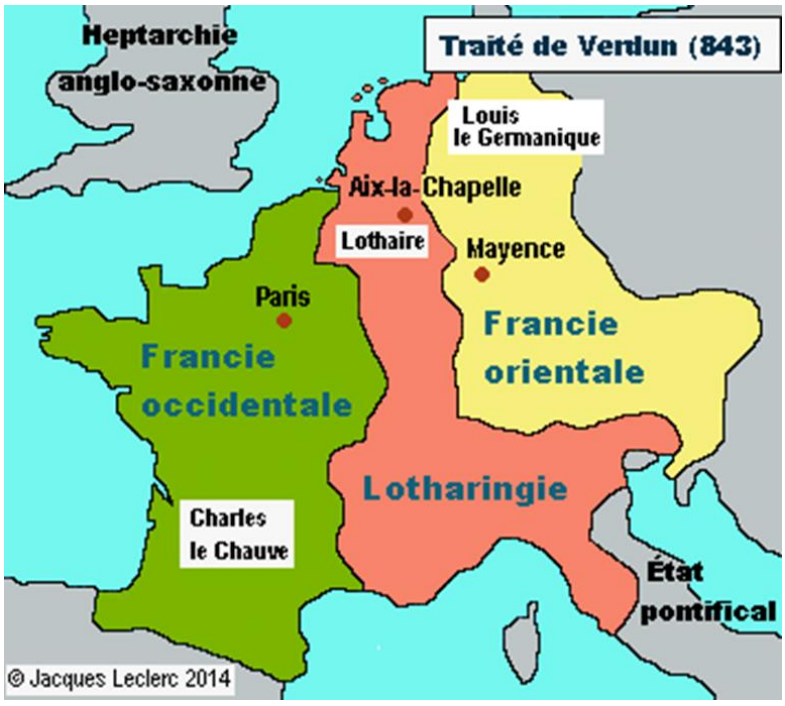
Ομάδα 1

Φύλλο εργασίας 5: *Η συνθήκη του Verdun (843). Οι διάδοχοι του Καρλομάγνου αντιμέτωποι με νέες απειλές*

Μετά τον θάνατο του Καρλομάγνου, η αυτοκρατορία κλυδωνίστηκε από τις συγκρούσεις ανάμεσα στους διαδόχους του, ενώ παράλληλα αντιμετώπισε και εξωτερικούς εχθρούς. Με τη συνθήκη του Verdun (843) η αυτοκρατορία διαιρέθηκε σε τρία τμήματα.

Σημείωση
1. κλυδωνίστηκε*: (μτφ) πέρασε μια περίοδο αναταραχής και αποσταθεροποίησης.*

Αποστολή της ομάδας **: *α.*** Παρατηρήστε τους παρακάτω χάρτες (εικόνες 1,2) και σημειώστε ***π***ώς ονομάστηκαν τα κράτη που προέκυψαν από τη συνθήκη του Verdun και σε ποια σημερινά κράτη αντιστοιχούσαν περίπου, ***β***. Για ποιο λόγο θρηνεί ο συντάκτης της πηγής ***1*** *και γιατί παρατηρεί ότι «το κοινό καλό δεν αναγνωρίζεται πλέον»*; ***γ.*** Στον πίνακα ***1*** που θα βρείτε στο τέλος του φύλλου εργασίας καταγράψτε τους εξωτερικούς εχθρούς που απείλησαν την αυτοκρατορία του Καρλομάγνου κατά τον 9^{ο} αιώνα, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στην πηγή ***2.***



Εικόνα 1: Η διαίρεση του φραγκικού κράτους σύμφωνα με τη συνθήκη του Verdun (843.) Πηγή: https://tinyurl.com/2n39zup9



Εικόνα 2: Πολιτικός χάρτης της Δ. Ευρώπης. Πηγή: https://tinyurl.com/yckaku8k

Πηγή 1: *Η διάσπαση της αυτοκρατορίας του Καρλομάγνου*

Κλάψε, γένος των Φράγκων, γιατί η αυτοκρατορία που αναδείχθηκε με την ευλογία του Χριστού βρίσκεται τώρα στο χώμα. Πριν υπήρχε μόνο ένας ηγεμόνας και μόνο ένας λαός. Ο λαός αυτός ζούσε ειρηνικά. Τώρα όμως η αυτοκρατορία έχασε και το όνομά της και τη λαμπρότητά της. Η βασιλική ενότητα έχει σπάσει σε τρία κομμάτια. Αντί για ένα βασίλειο, υπάρχουν μόνο τα συντρίμμια ενός βασιλείου. Το κοινό καλό δεν αναγνωρίζεται πλέον.

Florus, Θρήνος για τη διάσπαση της αυτοκρατορίας, περ.850. Deleersnijder, H. (2019). La *Respublica christiana* du Moyen Âge. στο H. Deleersnijder, *L'Europe, du mythe à la réalité* (pp. 21-30). Wavre: Mardaga.

Σημείωση

1. *Ο* ***Florus*** *(λατινικά: Florus Lugdunensis) ήταν διάκονος στη Λυών. Υπήρξε εκκλησιαστικός συγγραφέας, θεολόγος και ποιητής Θεωρείται αυθεντία σε θεολογικά ζητήματα στο φραγκικό βασίλειο. Πέθανε περίπου το 860.*

Πηγή 2: *Η καρολίδεια αυτοκρατορία απειλείται*

Κατά τη διάρκεια του 9ου αιώνα, το μεγαλειώδες καρολίδειο οικοδόμημα έμελλε, πράγματι να αποσυντεθεί γοργά κάτω από τα συνδυασμένα χτυπήματα εξωτερικών εχθρών (…). Οι εισβολείς προέρχονται από όλους τους ορίζοντες. Οι πιο επικίνδυνοι φθάνουν από τη θάλασσα, από τον βορρά και τον Νότο. Από τον Βορρά έρχονται οι Σκανδιναβοί που τους αποκαλούν απλά ανθρώπους του Βορρά (Nord-mans) ή Νορμανδούς ή και Βίκινγκς. Έρχονται καταρχήν για να ληστέψουν. Λεηλατούν τα παράλια, ανεβαίνουν τους ποταμούς, ορμούν στα πλούσια αββαεία [1] και μερικές φορές πολιορκούν τις πόλεις (…).

Στον Νότο, αφού η αραβική δυναστεία των Αγλαβιδών [2] ανεξαρτητοποιήθηκε ουσιαστικά από τον χαλίφη και κατασκεύασε στόλο, η επίθεση έγινε από μουσουλμάνους της Ιφρίκυας [3]. Ήδη από το 806 οι ιφρίκυοι πειρατές εμφανίζονται στην Κορσική και έπειτα από το 827, αναλαμβάνουν την κατάκτηση της Σικελίας.

Ενώ λοιπόν οι Καρολίδες θεμελιώνουν την κυριαρχία τους στην ηπειρωτική Ευρώπη, οι θάλασσες φαίνεται να τους διαφεύγουν. Και στη στεριά ακόμη, μια νέα εισβολή από την Ασία φάνηκε για λίγο να τους απειλεί: η εισβολή των Ούγγρων.

Le Goff, J. (1993). *Ο πολιτισμός της Μεσαιωνικής Δύσ*ης. Βάνιας. Αθήνα, σελ.70-72

Σημειώσεις

1. Αββαεία*: Ήταν αντρικά ή γυναικεία μοναστήρια της εκκλησίας της Δύσης. Στην αρχή ονομαζόταν έτσι η κατοικία του ηγούμενου, αργότερα όμως επικράτησε να ονομάζεται αββαείο όλο το μοναστικό συγκρότημα.*

2, ***Αγλαβίδες*** *ήταν δυναστεία (800-909 μ.Χ.) εμίρηδων, μελών της αραβικής φυλής Ταμίμ.*

3. ***Η Ιφρικίγια*** *(Αφρική στα ελληνικά) ήταν τμήμα της Βόρειας Αφρικής. Περιλάμβανε την Τριπολίτιδα (βορειοδυτική Λιβύη), τη σημερινή Τυνησία και την Κωνσταντίνη (βορειοανατολική Αλγερία).*

Πίνακας 1 : Εχθροί επιτίθενται στην αυτοκρατορία του Καρλομάγνου

Βορράς	
Νότος	
Ανατολικά	

Ομάδα 2

Φύλλο εργασίας 6: *Καρολίδεια Αναγέννηση (1***)**

Ο όρος «*Καρολίδεια Αναγέννηση*» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1830 από τον ιστορικό Jean-Jacques Ampère για να δηλώσει την αναγέννηση του πολιτισμού και της εκπαίδευσης στη Δύση ($8^{ος}$-$9^{ος}$ αι.). Στο πλαίσιο αυτό η δημιουργία σχολείων και η υποστήριξη της μόρφωσης υπήρξε βασικός πυλώνας της εσωτερικής πολιτικής του Καρλομάγνου

***Αποστολή της ομάδας*:** Μελετήστε τις πηγές που ακολουθούν και σημειώστε:
α. Για ποιους λόγους ο Καρλομάγνος επέλεξε να εφαρμόσει μια πολιτική υπέρ των γραμμάτων; ***β***. Ποια προσωπικότητα έπαιξε σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση της πολιτικής αυτής; ***γ***. Ποια μαθήματα περιελάμβανε η εκπαίδευση των παιδιών;

Πηγή 1: *Η μόρφωση των στελεχών της διοίκησης*

Προσπαθούσε (ο Καρλομάγνος) να θεμελιώσει μια αποτελεσματική διοίκηση, απαραίτητη λόγω της έκτασης των εδαφών του. Έπρεπε λοιπόν να δώσει στον γραπτό λόγο τη θέση που είχε στον ρωμαϊκό κόσμο. Οι κόμητες και οι missi dominici - αντιπρόσωποι του βασιλιά, που στέλνονταν κατά καιρούς για να επιθεωρήσουν τις περιοχές του και να μεταφέρουν τις εντολές του αυτοκράτορα - έπρεπε να μπορούν να διαβάζουν για να ερμηνεύουν τις εντολές του και να γράφουν για να συντάσσουν εκθέσεις. Η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν, τα λατινικά, έπρεπε να είναι καθαρή ώστε να μπορεί να γίνει κατανοητή από όλους.

La Renaissance carolingienne. Dossier “La période carolingienne” (8e-9e siècles). BNF

Πηγή 2:*Η μόρφωση του κλήρου*



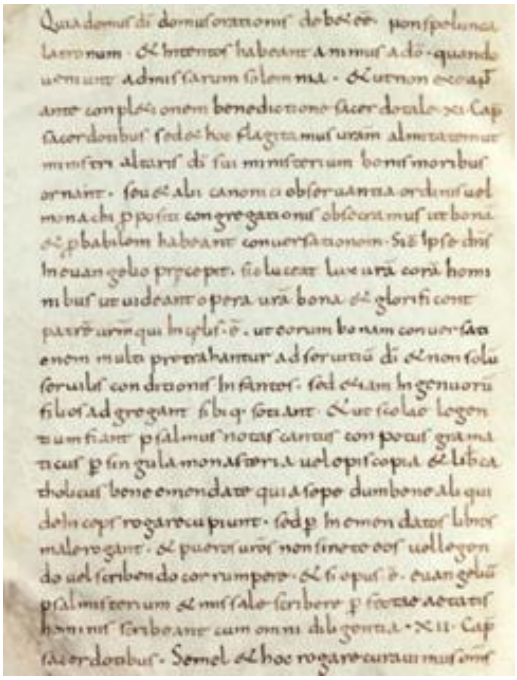
Εικόνα 1:Ο Καρλομάγνος υποδέχεται τον Αλκουίνο.Πηγή: https://tinyurl.com/mrpkzxt6

Το κύριο μέλημα του Καρλομάγνου ήταν η μόρφωση του κλήρου. Μόνο διαμέσου του κλήρου υπήρχε ελπίδα να εκπληρωθεί το όνειρό του για μια εκχριστιανισμένη Ευρώπη. Αν και ο ισχυρισμός ότι επεδίωκε την επέκταση της εκπαίδευσης σε όλο τον πληθυσμό είναι υπερβολικός, η αλήθεια είναι ότι επανειλημμένως είχε διατάξει να λειτουργούν σχολεία σε κάθε επισκοπή και μοναστήρι όπου θα μπορούσαν να φοιτήσουν όσοι το επιθυμούσαν (…). Ο Καρλομάγνος επανίδρυσε την Ανακτορική σχολή και κάλεσε τον κορυφαίο λόγιο της εποχής του, τον Αλκουίνο [1] της Υόρκ, να τη διευθύνει. Η επίδραση του Αλκουίνου όμως υπερέβη κατά πολύ τα όρια της ανακτορικής σχολής, που αποτέλεσε πρότυπο προς μίμηση και γι' άλλες σχολές.

Nicolas, D. (1999). Η εξέλιξη του Μεσαιωνικού κόσμου. Κοινωνία, διακυβέρνηση και σκέψη στην Ευρώπη, 312-1500, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. Αθήνα, σελ.198

Σημείωση: 1. ***Αλκουίνος της Υόρκης (Alcuin of York)*** *(735 –804): Αγγλοσάξωνας κληρικός, λόγιος, ποιητής, καθηγητής της επισκοπικής σχολής της Υόρκης (Αγγλία). Στην αυλή του Καρλομάγνου πήρε το προσωνύμιο Φλάκκος. Το 780 συνάντησε για πρώτη φορά τον Καρλομάγνο στην Πάρμα, ο οποίος τον έπεισε να εγκατασταθεί μόνιμα στην αυτοκρατορική αυλή του. Στους πρώτους μαθητές του συμπεριλαμβάνονταν ο ίδιος ο Καρλομάγνος καθώς και μέλη της οικογένειας του, της αυλής του και άνθρωποι του κλήρου***.**

Πηγή 3: *Το Διάταγμα της 23 Μαρτίου 789*



Εικόνα 2: Admonitio generalis. Πηγή: https://tinyurl.com/3b6vcy69

Το Admonitio generalis είναι ένα αυτοκρατορικό διάταγμα, 82 άρθρων, το οποίο καθορίζει τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των υπηκόων του Καρλομάγνου, εκκλησιαστικών και λαϊκών,στον θρησκευτικό, πνευματικό και ηθικό τομέα. Το κεφάλαιο 72 αφορά ειδικά στους ιερείς:

"Εγώ, ο Κάρολος [...] θέλω να ιδρυθούν σχολεία όπου τα παιδιά να μπορούν να [μάθουν να] διαβάζουν. Σε κάθε μοναστήρι ή επισκοπή, διορθώστε σχολαστικά τους ψαλμούς, την γραφή, τους ύμνους, την αριθμητική, την γραμματική και τα θρησκευτικά βιβλία· διότι συχνά εκείνοι που θέλουν να προσευχηθούν σωστά στον Θεό, το κάνουν λανθασμένα εξαιτίας των αδιόρθωτων βιβλίων.

Μην επιτρέπετε στους μαθητές σας να τα αλλοιώνουν, είτε διαβάζοντάς τα είτε γράφοντας τα. Αν πρέπει να αντιγράψουν τα Ευαγγέλια, το βιβλίο των Ψαλμών ή το προσευχητάριο, αφήστε έμπειρους ανθρώπους να τα μεταγράψουν με τη μεγαλύτερη προσοχή".

Extrait de l'Admonitio generalis, chap. 72 éd. in MGH, Leges, II, Capitularia regum Francorum, I, Hanovre, 1883, p.60 στο *Ordonnance de Charlemagne*, Bibliothèque Nationale de France.

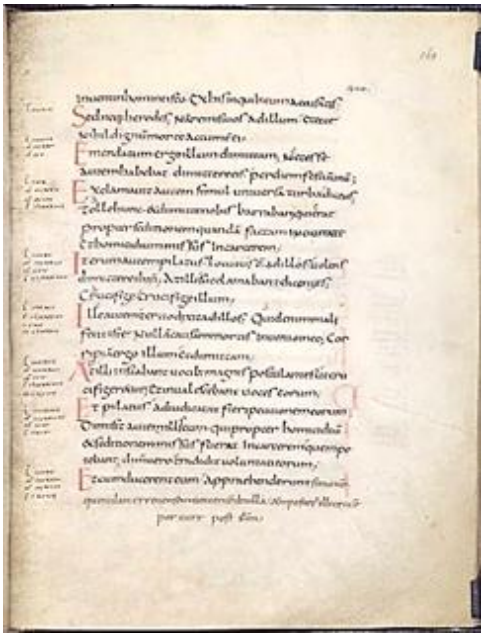
Ομάδα 3

Φύλλο εργασίας 7: *Καρολίδεια Αναγέννηση (2***)**

Ο όρος «Καρολίδεια Αναγέννηση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1830 από τον ιστορικό Jean-Jacques Ampère για να δηλώσει την αναγέννηση του πολιτισμού και της εκπαίδευσης στη Δύση ($8^{ος}$-$9^{ος}$ αι.). Εκτός από την αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των Φράγκων, η Καρολίδεια Αναγέννηση συνδέεται και με την αλλαγή στη μορφολογία της γραφής αλλά και με άλλα σημαντικά έργα πολιτισμού.

Αποστολή της ομάδας*:** Μελετήστε τις πηγές *1,2* και παρατηρήστε την εικόνα *1* : ***α. Καταγράψτε τους λόγους για τους οποίους ο Καρλομάγνος μεταρρύθμισε τη γραφή καθώς και τα κυριότερα χαρακτηριστικά της; ***β.*** Από πού επηρεάστηκε η αρχιτεκτονική την εποχή του Καρλομάγνου. Δώστε ένα παράδειγμα, ***γ.*** Στο τέλος του φύλλου εργασίας, σας δίνονται εικόνες με έργα τέχνης από την καρολίδεια περίοδο καθώς και λεξάντες που αναφέρονται στα έργα αυτά (πηγή *4*). Αντιστοιχίστε τις λεξάντες με τις εικόνες στις οποίες ανήκουν, σημειώνοντας τον αριθμό της κάθε λεξάντας στην εικόνα που ανήκει.

Πηγή 1: *Η καρολίδεια γραφή*



Εικόνα 1: Δείγμα καρολίδειας μικρογράμματης γραφής. Πηγή: https://tinyurl.com/y33wp5uw

Η καρολίδεια γραφή εμφανίστηκε τον 8ο αιώνα επί Καρλομάγνου και φέρει το όνομά του (Καρλομάγνος = Carolus Magnus, στα λατινικά). Ο Καρλομάγνος τυποποίησε τις γραφές των διαφόρων περιοχών και επέβαλε την καρολίδεια γραφή για να ενοποιήσει την τεράστια αυτοκρατορία του και να γνωστοποιήσει σε όλους ότι ήταν βασιλιάς. Ενθάρρυνε επίσης τη διάδοση της γνώσης (...παρόλο που,

σύμφωνα με ορισμένους ιστορικούς, ο Καρλομάγνος, όπως και η πλειονότητα των ανθρώπων που ζούσαν την ίδια εποχή με αυτόν, δεν μπορούσε να διαβάσει!). Ο Αλκουίνος της Υόρκης συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη αυτής της μορφής γραφής. Το 796 διορίστηκε ηγούμενος της μονής Αγίου Μαρτίνου της Τουρ και το scriptorium [1] της Τουρ έγινε σημαντικό κέντρο παραγωγής χειρογράφων υψηλής ποιότητας.

Σαφής και ευανάγνωστη, η γραφή αυτή καθιερώθηκε σε όλη τη Γαλλία και σταδιακά κυριάρχησε στην Ευρώπη. Χρησίμευσε ως βάση για άλλες γραφές**.**

La caroline (https://tinyurl.com/vbybjdt7)

Σημείωση

1. ***scriptorium :*** *Ειδικό δωμάτιο σε μοναστήρια που χρησιμοποιείτο από τους γραφείς που αντέγραφαν ή εικονογραφούσαν χειρόγραφα. Στα scriptoria, που ήταν χαρακτηριστικά της περιόδου του Μεσαίωνα, εργάζονταν όχι μόνο μοναχοί αλλά και λαϊκοί.*

Πηγή 2: *Χαρακτηριστικά της καρολιδείου γραφής*

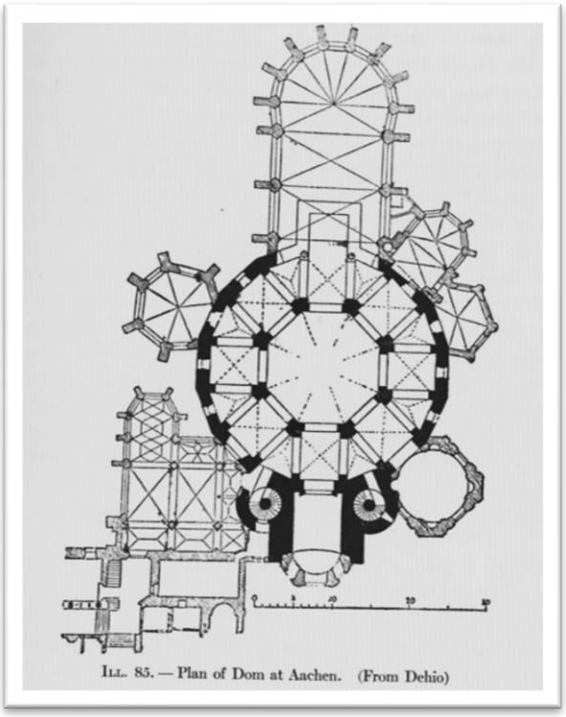
Αυτός ο τύπος γραφής (…) διακρίνεται για τα στρογγυλόσχημα ευανάγνωστα πεζά γράμματα με κάποια σημεία στίξης, τα ευκρινή διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις, τις τυποποιημένες βραχυγραφίες και τα ελάχιστα συμπλέγματα γραμμάτων**.**

Nicolas D. (1999). *Η εξέλιξη του Μεσαιωνικού κόσμου. Κοινωνία, διακυβέρνηση και σκέψη στην Ευρώπη, 312-1500*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. Αθήνα, σελ.198

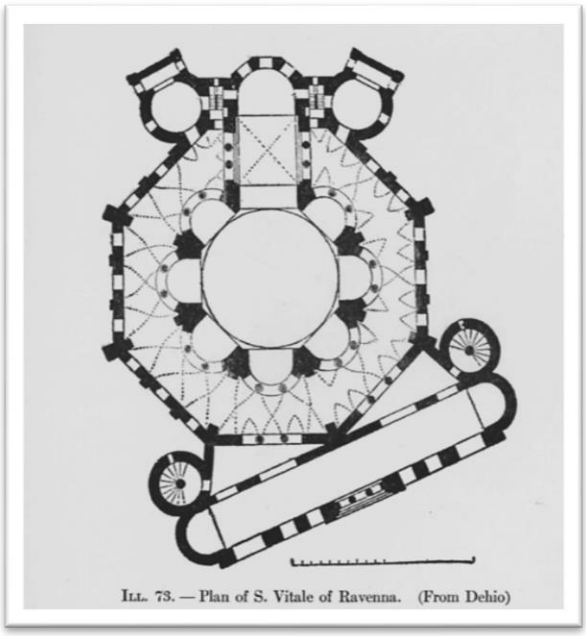
Πηγή 3: *Η καρολίδεια αρχιτεκτονική*

Η καρολίδεια αρχιτεκτονική μιμείται τη ρωμαϊκή αρχιτεκτονική. Για τον σκοπό αυτό δανείστηκε, σε μεγάλο βαθμό, στοιχεία από την παλαιοχριστιανική και τη βυζαντινή αρχιτεκτονική. Ωστόσο, προχωρά και σε δικές της καινοτομίες, με αποτέλεσμα να αποκτήσει έναν μοναδικό χαρακτήρα (…).

Το Παλατινό παρεκκλήσιο στην Aix-la-chapelle , που χτίστηκε μεταξύ 792 και 805, επηρεάστηκε από την οκταγωνική εκκλησία του San Vitale στη Ραβέννα, που χτίστηκε τον 6ο αιώνα. Ωστόσο στην Aix-la-chapelle υπάρχει ένα μεγάλο μνημειακό συγκρότημα στη δυτική είσοδο, γνωστό ως καρολίδεια καινοτομία**.**



Εικόνα 2: Κάτοψη του καρολίδειου παρεκκλησίου (Aix-la Chapelle). Πηγή: https://tinyurl.com/3wc9y6yb

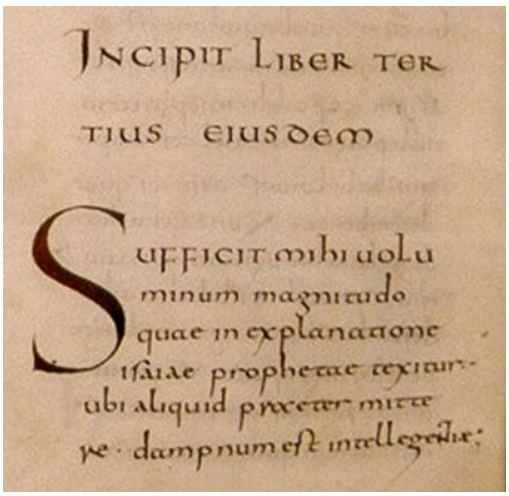


Εικόνα 3: Κάτοψη του ναού St.Vitale στη Ραβέννα. Πηγή: https://tinyurl.com/5e3xysxy

Πηγή 4: *Εικόνες τέχνης και πολιτισμού*



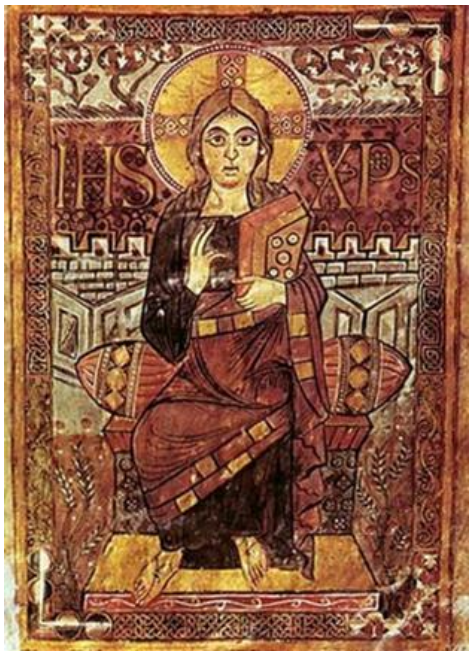
α.



β.



γ.



δ.



ε.



στ.



ζ.



η.

1. **Ο Θρόνος του Καρλομάγνου (;)** και των μεταγενέστερων Γερμανών βασιλιάδων στον Καθεδρικό της Aix-la-chapelle.
2. Καρολίδειο **υδραγωγείο** στο Ingelheim, πόλη κτισμένη στον Ρήνο ποταμό
3. **Μικρογραφία** του Χριστού σε δόξα στο Ευαγγέλιο του Godescalc, γνωστό ως Ευαγγέλιο του Καρλομάγνου, περ. 782. Εθνική Βιβλιοθήκη της Γαλλίας.
4. **Ψηφιδωτό** της Κιβωτού της Διαθήκης. Germigny-des-Prés (Γαλλία). περ. 806.
5. **Τμήμα του επιτάφιου καλύμματος του Καρλομάγνου**. Αναπαριστά τέθριππο άρμα και κατασκευάσθηκε στην Κωνσταντινούπολη.
6. **Μικρογράμματη γραφή**. Υιοθετήθηκε την εποχή του Καρλομάγνου .
7. **Ιστορημένο πρωτόγραμμα (1).** Ο Καρλομάγνος καθιστός. Αββαείο (2) Saint-Martial. Limoges. 1050 (;). Eginhard, Vita Karoli Magni.
8. **Το παρεκκλήσιο** του παλατιού της Aix-la –Chapelle.

Σημείωση: 1. ***Πρωτόγραμμα:*** *Στα χειρόγραφα το πρώτο γράμμα ενός κεφαλαίου ήταν μεγαλύτερο από τα υπόλοιπα γράμματα. Συχνά το χρωμάτιζαν και το διακοσμούσαν.****2. Αββαεία****: Ήταν αντρικά ή γυναικεία μοναστήρια της εκκλησίας της Δύσης. Στην αρχή ονομαζόταν έτσι η κατοικία του ηγούμενου, αργότερα όμως επικράτησε να ονομάζεται αββαείο όλο το μοναστικό συγκρότημα.*

Ομάδα 4

Φύλλο εργασίας 8: *Ο Καρλομάγνος «πατέρας της Ευρώπης»;*

Σήμερα ο Καρλομάγνος θεωρείται από πολλούς ως «πατέρας της Ευρώπης», γιατί, όπως υποστηρίζουν, του ανήκει η ιδέα της ενωμένης Ευρώπης.

Αποστολή της ομάδας*:** Σε σύντομο κείμενο σημειώστε με στοιχεία που θα αντλήσετε από τις πηγές *1,2* : ***α. Πώς εξηγούν οι συντάκτες των δύο πηγών που σας δίνονται την απήχηση που έχει διαχρονικά το όνομα του Καρλομάγνου, ***β.*** Από το 1950 ***το Βραβείο Καρλομάγνου*** απονέμεται σε ευρωπαίους ηγέτες που εργάστηκαν για την προώθηση της ιδέας της ενωμένης Ευρώπης και της ειρήνης. Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις (βλ. Αμφικτυονίες, Συμπολιτείες) θεωρείτε ότι η πατρότητα της ιδέας για την ειρηνική συνένωση των λαών ανήκει στον Καρλομάγνο;

Πηγή 1: *Η υστεροφημία του Καρλομάγνου*



Εικόνα 1: Το άγαλμα του Καρλομάγνου στο Παρίσι. Πηγή: https://tinyurl.com/v5bbf39z

Ο Καρλομάγνος άφησε πίσω του ένα σπουδαίο όνομα, αλλά είναι δύσκολο να καταλάβουμε γιατί. Ένας μεγάλος πολεμιστής του οποίου οι νίκες δεν μπορούν να αναφερθούν, ένας μεγάλος διαχειριστής στον οποίο δεν μπορούν να αποδοθούν αποφασιστικές δημιουργίες, ένας μεγάλος αρχηγός κράτους του οποίου το καθεστώς γρήγορα εκφυλίστηκε και κατέρρευσε, ένας μεγάλος ιδρυτής μιας αυτοκρατορίας της οποίας η επικράτεια γκρεμίστηκε 30 χρόνια μετά το θάνατό του, ένας μεγάλος προστάτης της λογοτεχνίας του οποίου η βασιλεία δεν είδε κανένα σημαντικό έργο: όλα αυτά προκαλούν μεγάλη σύγχυση. Μήπως ο Καρλομάγνος έχει σφετεριστεί [1] τη θέση του μεταξύ των μεγάλων ανδρών της ιστορίας;

Ξανασκεφτείτε το. Δεν γίνεσαι θρύλος χωρίς λόγο. Αν το όνομα του Καρλομάγνου έχει χρησιμοποιηθεί τόσες πολλές φορές, για τους πιο διαφορετικούς λόγους, επί 1.200 χρόνια, (…), αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Πρώτον, ο Eginhard [2]. Τι θα ήταν ο Καρλομάγνος χωρίς τον πρώτο βιογράφο του; Το έργο του είναι ένας

πανηγυρικός ύμνος για τον αυτοκράτορα, η πηγή των δημοφιλών εικόνων του κατακτητή ηγεμόνα, διαχειριστή και προστάτη των σχολείων. Η λογοτεχνία άρπαξε γρήγορα τη μορφή του, μετατρέποντάς τον σε μυθικό ήρωα που γρήγορα έγινε ανέγγιχτος, και μόλις αυτή η εικόνα αποτυπώθηκε στη συλλογική μνήμη, έγινε ανεξίτηλη: ο Καρλομάγνος ήταν ένα είδος γενειοφόρου Θεού Πατέρα, που παρομοιάστηκε με έναν Υιό του Θεού που με τη θυσία του έσωσε τη "γλυκιά Γαλλία" από την αραβική απειλή...

Minois, G. (2014). Charlemagne. Paris: Perrin

Σημείωση

1. σφετερίζομαι*: κάνω δικά μου κυρίως με παράνομο τρόπο τα δικαιώματα που έχει κάποιος άλλος σε έναν τίτλο εξουσίας, ιδιοκτησίας, κλπ.*

2. Eginhard ή Einhard (Εϋνάρδος) *(770- 840): Φράγκος ιστορικός. Σπούδασε σε μοναστήρι βενεδικτινών και στη συνέχεια εκπαιδεύτηκε στην αυλή του Καρλομάγνου στο Ακυίσγρανο (Αάχεν). Υπήρξε ο βιογράφος του Καρλομάγνου.*

Πηγή 2 : *Γιατί ο Καρλομάγνος θεωρείται «πατέρας της Ευρώπης».*



Εικόνα 2: Το κτήριο Charlemagne στις Βρυξέλλες στο οποίο στεγάζονται υπηρεσίες της Commission. Πηγή: https://tinyurl.com/mr47nwa8

Η σύγχρονη Ευρώπη, ως πολιτισμική ενότητα, γεννιέται την εποχή του Καρλομάγνου, ο οποίος ονομάζεται και «πατέρας της Ευρώπης». Θεωρούμε ότι η Ευρώπη γεννιέται εκείνη την εποχή, γιατί τότε (από τον 8ο αιώνα μ.Χ.) αρχίζει να χρησιμοποιείται ο όρος «Ευρωπαίοι» (Europeenses) ως δηλωτικός μιας συλλογικής ταυτότητας. Θα πρέπει ωστόσο να περιμένουμε ως τον 18ο αιώνα για να γεννηθεί μια ευρωπαϊκή ταυτότητα, δηλαδή ένας συλλογικός αυτοπροσδιορισμός των κατοίκων

της Ευρώπης, που διακρίνεται από αυτοπεποίθηση και συχνά από αλαζονεία προς τους εξωευρωπαϊκούς λαούς και πολιτισμούς. Δεν είναι τυχαίο ότι τον ίδιο ακριβώς αιώνα εμφανίζονται για πρώτη φορά βιβλία για την ιστορία της Ευρώπης. Η έννοια λοιπόν μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας γεννιέται στα ισχυρά κράτη της Δυτικής Ευρώπης και απουσιάζει την εποχή εκείνη από το ανατολικό τμήμα της. Σχεδόν αναπόφευκτα, η κοινή ιστορία αυτής της νέας κοινότητας θα είναι δυτικοκεντρική. Η άποψη αυτή παγιώνεται[1] με την ευρωπαϊκή ενοποίηση και τη δημιουργία, στον αιώνα μας πλέον, της Ευρώπης ως πολιτικής ενότητας. Η οικοδόμηση της ενωμένης Ευρώπης ξεκινά - αναπόφευκτα πάλι - από τον δυτικό πυρήνα της.

Πηγή: Κουλούρη, Χ.(2008, Νοέμβριος 21). Τα «κακομαθημένα παιδιά της Ιστορίας» και η Ευρώπη. ***ΤΟ ΒΗΜΑ***.

Σημείωση : *1.* ***παγιώνεται:*** *η άποψη αυτή γίνεται μόνιμη, σταθερή.*

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ονοματεπώνυμο: **Αρ. καταλόγου:**

1.Ελέγξτε την ιστορική ορθότητα των παρακάτω προτάσεων, σημειώνοντας *ΣΩΣΤΟ* (Σ) ή *Λάθος* (Λ) στο αντίστοιχο τετράγωνο.

α/α	**Γεγονότα**	**ΣΩΣΤΟ**	**ΛΑΘΟΣ**
1.	Σε αντίθεση με άλλες περιπτώσεις κατά τις οποίες ξένοι ηγεμόνες (βλ. Συμεών της Βουλγαρίας) αυτοανακηρύχτηκαν αυτοκράτορες των Ρωμαίων, η στέψη του Καρλομάγνου δεν προκάλεσε την αντίδραση των Βυζαντινών.		
2.	Από τα ελάχιστα δείγματα αρχιτεκτονικής της εποχής του Καρλομάγνου που έχουν απομείνει σήμερα είναι το παλάτι του στην Aix- la- chapelle.		
3.	Στη διάρκεια των πολέμων που διεξήγαγε ο Καρλομάγνος, όλη η σημερινή Γερμανία και η Ισπανία πέρασε στα χέρια των Φράγκων.		
4.	Οι ***missi dominici*** αποτέλεσαν ένα σημαντικό ελεγκτικό μηχανισμό του φραγκικού κράτους		
5.	Η συνθήκη του Verdun διασφάλισε την ενότητα της αυτοκρατορίας του Καρλομάγνου		
6.	Ο Καρλομάγνος έδωσε σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη των γραμμάτων, γιατί χρειαζόταν μορφωμένα στελέχη για τη διοίκηση του κράτους του αλλά και μορφωμένους ιερωμένους για τη διάδοση του χριστιανισμού.		
7.	Ο Αλκουίνος υπήρξε η σημαντικότερη πνευματική προσωπικότητα της δυναστείας των Καρολιδών		
8.	Την εποχή της βασιλείας του Καρλομάγνου άρχισαν να χρησιμοποιούν στην γραφή τα κεφαλαία γράμματα, κάποια σημεία στίξης και κενά ανάμεσα στις λέξεις.		

2. Γράψτε τρεις λέξεις με τις οποίες θα χαρακτηρίζατε τον Καρλομάγνο.

……

3. Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε αυτό που πιστεύετε ότι σας ταιριάζει περισσότερο στην κλίμακα από το 1 έως το 4, όπου 1=Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ

	Αυτοαξιολόγηση	**1**	**2**	**3**	**4**
1.	Απέκτησα αρκετές γνώσεις για την περίοδο της βασιλείας του Καρλομάγνου.				
2.	Συνεργάστηκα χωρίς προβλήματα με τα μέλη της ομάδας μου.				
3.	Αισθάνομαι ότι συνέβαλα περισσότερο από τους συμμαθητές μου στη εκπόνηση των δραστηριοτήτων που μας ανατέθηκαν.				
4.	Οι δραστηριότητες του μαθήματος μου φάνηκαν δύσκολες.				
5.	Θα προτιμούσα να συνεργαστώ με άλλους συμμαθητές μου.				

4.Αξιολογήστε τη συμβολή των άλλων ομάδων στο μάθημα για τον Καρλομάγνο <u>συνολικά</u>. Σημειώστε για κάθε ομάδα ένα αριθμό από το 1 έως το 4, όπου το 1=Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ

α/α	**Ετεροαξιολόγηση**	**Ομάδα 1**	**Ομάδα 2**	**Ομάδα 3**	**Ομάδα 4**
1.	Παρουσίασαν το θέμα τους οργανωμένα και με τρόπο κατανοητό.				
2.	Χρησιμοποίησαν σωστά την ελληνική γλώσσα.				
3.	Απάντησαν σε όλες μου τις απορίες.				
4.	Φάνηκε ότι συνεργάστηκαν αρμονικά.				

Προάγοντας την κριτική σκέψη στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση: Διδακτική πρόταση

Δέσποινα Κυριακάκη, Μ.Δ.Ε., Διδάκτορας

Περίληψη

Το παρόν κείμενο αποτελεί διδακτική πρόταση η οποία ενισχύει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης σε αρχαιοελληνικό κείμενο από μετάφραση. Η επιλογή του κειμένου από το (ψευδο)πλουτάρχειο έργο *Περὶ Παίδων Ἀγωγῆς* έγινε, καθώς το έργο πραγματεύεται διαχρονικά ζητήματα σχετικά με την αγωγή των νέων. Αν και δεν αποτελεί διδακτικό αντικείμενο στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η στοχοθεσία του προτεινόμενου σχεδίου συνάδει με το πνεύμα των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Αρχαία Ελληνικά του Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, στη σκοποθεσία των προγραμμάτων σπουδών του 2021 εντάσσεται η ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων (μεταξύ άλλων, κριτική ικανότητα, σύγκριση και αξιολόγηση, ιεράρχηση εννοιών, ορθολογική αμφισβήτηση για την οικείωση της νέας παρεχόμενης γνώσης, η εφαρμογή γνωστικών στρατηγικών για ενθάρρυνση και καθοδήγηση της μαθητικής πρωτοβουλίας (ΦΕΚ 5257/12-11-2021) και η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων). Το κείμενο αποτελείται από τρία μέρη: το θεωρητικό υπόβαθρο, τη δομή του σχεδίου μαθήματος και το αντίστοιχο φύλλο εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: κριτική σκέψη, σχέδιο μαθήματος, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, Πλούταρχος

Fostering Critical Thinking through the teaching of translated Ancient Greek: A teaching suggestion

Despoina Kyriakaki, MA, PhD

Abstract

This article is a teaching suggestion aiming to promote critical thinking skills in the subject of translated Ancient Greek. The selected abstract from the (pseudo)Plutarchian "The Education of Children" was chosen, as the work deals with timeless issues related to the education of young people. Although it is not a teaching subject in Greek secondary education, the aim of this teaching proposal is consistent with the New Curricula for the subject of Ancient Greek in Upper Secondary Education. More specifically, the aim of the 2021 curricula includes the development of cognitive skills (among others, critical ability, comparison and evaluation, prioritization of concepts, rational questioning to familiarize the new knowledge provided, the application of cognitive strategies to encourage and guide student learning initiative [Government Gazette 5257/12-11-2021] and the building of metacognitive skills). The article is divided into three parts: theoretical background, structure of the lesson plan and the responding students' worksheet.

Key-words: critical thinking, lesson plan, Ancient Greek in Modern Greek Translation, Plutarch

Κείμενο αναφοράς: Πλουτάρχου *Περὶ Παίδων Ἀγωγῆς*, Κεφάλαιο 14.10 a-e: Στοιχεία καλού και κακού ήθους για τους νέους (έκδοση Α. Βερτσέτη, 1986)

Περιεχόμενο: Στο κεφάλαιο αυτό ο Πλούταρχος υποστηρίζει ότι οι πατέρες πρέπει να προφυλάσσουν τα παιδιά τους από την αισχρολογία. Επίσης, χρειάζεται να τα αναθρέψουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνουν κοινωνικά και καταδεκτικά και να μάθουν να υποχωρούν, για να μην είναι αντιπαθητικά στην παρέα τους. Αιτιολογεί την άποψή του λέγοντας ότι είναι καλό να ξέρει κανείς να νικά αλλά και να χάνει, όταν η νίκη είναι επιβλαβής.

Το επόμενο θέμα που θίγει είναι η ζωή των νέων χωρίς έπαρση, ο έλεγχος του θυμού τους και το να έχουν «καθαρά» τα χέρια τους. Χρησιμοποιεί σχετικά ορισμένα παραδείγματα, όπως την περίπτωση του Γύλιππου στη Σικελική Εκστρατεία, για να δείξει ότι όσοι επωφελήθηκαν από άδικα κέρδη, έχασαν τη δόξα που είχαν αποκτήσει. Για την έλλειψη οργής ως ιδιότητα του σοφού ανθρώπου, επικαλείται το παράδειγμα του Σωκράτη και την αντίδρασή του, όταν τον κλώτσησε ένας θρασύς νέος, καθώς και την αντίδρασή του, όταν τον ειρωνεύτηκε σε κωμωδία του ο Αριστοφάνης. Επικαλείται, στη συνέχεια, δύο ακόμα παραδείγματα από τον Αρχύτα τον Ταραντίνο και τον Πλάτωνα, οι οποίοι διατήρησαν την ψυχραιμία τους και συγκράτησαν τον θυμό τους σε δύο αντίστοιχα περιστάσεις. Προτείνει οι δυο τελευταίοι να λειτουργήσουν ως πρότυπο για να μετριάζουμε την υπερβολή της οργής.

Σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής σκέψης και της διδακτικής του μαθήματος

Με τις δραστηριότητες της ενότητας ικανοποιείται η ανάγκη για κριτική ανάγνωση του κειμένου δυνάμει της οποίας οι μαθητές/τριες θα νοηματοδοτήσουν τα κείμενα με τρόπο που ταιριάζει στις δικές τους εμπειρίες, καθώς και θα αλληλεπιδράσουν με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον προκειμένου να εξασφαλίσουν τη δική τους ανάγνωση στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσέγγισης της γνώσης. Δεξιότητα που επιτρέπει να φτάσουν οι μαθητές/τριες σε κριτική ανάγνωση είναι η δημιουργία πίνακα που συμπεριλαμβάνει τι πρέπει να αποφεύγουν οι γονείς για τα παιδιά τους και τι πρέπει να αποφεύγουν τα παιδιά. Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρούν και επιλέγουν τι είναι κρίσιμο στο κείμενο, ασκούνται στην οργάνωση, κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου, αντιπαραβάλλουν συναφείς πληροφορίες με τη βοήθεια της ταξινόμησης βάσει κριτηρίων. Με τη διατύπωση ερωτήσεων εξήγησης εξασφαλίζεται η κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος μιας δήλωσης (*πώς εξηγείτε τη φράση του Δημόκριτου «ο λόγος είναι η σκιά του έργου»* ή όταν ζητάμε την ερμηνεία της φράσης «γιατί καλό είναι όχι μόνο να νικά κανείς, αλλά και να ξέρει να χάνει εκεί όπου η νίκη είναι θλιβερή»). Η ερώτηση στην οποία ζητείται η άποψη των μαθητών/τριών και η αιτιολόγησή της (*αν όταν δυο συζητούν και ο ένας από τους δυο θυμώνει, εκείνος που δεν αντιδικεί, είναι ο*

γνωστικότερος) αποτελεί ερώτηση που αφορά τις αξίες και τις στάσεις των μαθητών/τριών και ταυτόχρονα, ελέγχει την αξιοπιστία μιας δήλωσης που στηρίζεται στην αυθεντία. Μέσα από τον διάλογο μπορούν να διαμορφώσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, εφόσον εγείρονται ζητήματα που τους ενδιαφέρουν και είναι βιωματικά, μπορούν να εμπλέξουν τις δικές τους σκέψεις και πεποιθήσεις. Ως μεταγνωστική δραστηριότητα προτείνεται οι μαθητές/τριες να διατυπώσουν ερωτήσεις προς άλλους μαθητές/άλλες μαθήτριες σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, να παραφράζουν τις ερωτήσεις, να ζητούν επεξήγηση ή ανάπτυξη από τους μαθητές/τις μαθήτριες, να διερευνούν, να δικαιολογούν.

Με τις παραπάνω δραστηριότητες αναγνωρίζεται στον μαθητή/στη μαθήτρια ο ρόλος του διαμορφωτή της γνώσης και η συνυπευθυνότητα στην κατάκτηση της πληροφορίας σύμφωνα με τη θεωρία του Υπαρξισμού (Φουντοπούλου, 2010, 29). Ο μαθητής/η μαθήτρια αλληλεπιδρά με το περιβάλλον προσαρμόζοντας τον εαυτό του/της, όταν τροποποιούνται τα δεδομένα και γι' αυτό μέσα από την εμπειρική δράση ο μαθητής/η μαθήτρια λειτουργεί ως ερευνητής/τρια και αξιοποιεί τεχνικές ανακάλυψης της γνώσης σύμφωνα με τη θεωρία του Πραγματισμού (Φουντοπούλου, 2010, 30). Επίσης, απαντούν διδακτικές προσεγγίσεις που υπάγονται στο θεωρητικό πλαίσιο της μετανεωτερικής εποχής. Συγκεκριμένα, είναι φανερή η δημιουργική παρουσία του μαθητή/της μαθήτριας στην προσπάθεια να προσεγγίσει τη γνώση καθώς και η αποδοχή της ανάγκης για αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τον μαθητή/τη μαθήτρια, το γνωστικό αντικείμενο. Οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητή αναθεωρούνται, καθώς οι δύο τους πλέον συνεργάζονται, ο πρώτος πλαισιώνει τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, ενώ ο δεύτερος αναλαμβάνει τον ρόλο του ερευνητή (Φουντοπούλου, 2010,31). Κατά τον Minder ο μαθητής αποτελεί ενεργό υποκείμενο της μάθησης και οι δεξιότητές του καλλιεργούνται μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ των μαθητών/τριών όσο και ανάμεσα στους μαθητές/στις μαθήτριες και τον/την εκπαιδευτικό (Φουντοπούλου, 2010,34). Εξάλλου, κατά τον Claparède στο σχολείο μαθητής και εκπαιδευτικός συνεργάζονται, καθώς ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις ανάγκες, υποκινεί τα ενδιαφέροντα του μαθητή και δημιουργεί καταστάσεις που ικανοποιούν τις συγκεκριμένες ανάγκες (Φουντοπούλου, 2010,36). Με τη βοήθεια ερωτήσεων σχολιασμού και ερμηνείας και με τον διάλογο που διεξάγεται μεταξύ των μαθητών/τριών ικανοποιείται το αίτημα για έκφραση προσωπικής άποψης και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Στο ίδιο πλαίσιο ευοδώνονται βασικοί διδακτικοί άξονες όπως προκύπτουν από τις θέσεις της Λειτουργικής Εκπαίδευσης του Claparède όσο και από τις θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής: ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί συμβουλευτικά προς τον μαθητή/τη μαθήτρια και διαμορφώνει στην τάξη τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν στον μαθητή/στη μαθήτρια να αυτενεργήσει, να παρέμβει στην πληροφορία, να δομήσει γνώση (Κοσσυβάκη στην Φουντοπούλου, 2010,38). Τέλος, γίνεται αντιληπτό ότι με τις προτεινόμενες δραστηριότητες επιβεβαιώνονται οι θέσεις της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα προσωπικής δραστηριοποίησης του μαθητή/της μαθήτριας και η γνώση οικοδομείται ως αποτέλεσμα συνεργασίας με μέλη της σχολικής κοινότητας, αποτελώντας υλικό ανοιχτό σε αναθεωρήσεις και προσθήκες. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μέλος της ομάδας

ανταλλάσσοντας γνώσεις με τους μαθητές/τις μαθήτριες και ως καθοδηγητής/τρια στη διαδικασία αναζήτησης (Φουντοπούλου, 2010,41).

Δομή σχεδίου μαθήματος

Γενικός σκοπός της ενότητας

Ο Πλούταρχος στη συγκεκριμένη ενότητα υποδεικνύει τον ορθό τρόπο ζωής των νέων και τι θα πρέπει να αποφύγουν. Τα παιδιά χρειάζεται, κατά την άποψή του, να προφυλάσσονται από την αισχρολογία, να είναι κοινωνικά και υποχωρητικά, να ελέγχουν τον θυμό τους, να μετριάζουν την οργή τους και να είναι έντιμα.

Στόχοι του μαθήματος

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται :

- να κατανοήσουν τι πρέπει να αποφεύγουν οι γονείς και ποιες ιδιότητες πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά.
- να εντοπίζουν και να επιλέγουν τη χρήσιμη πληροφορία.
- να ομαδοποιούν πληροφορίες βάσει κριτηρίων.
- να εστιάζουν στο περιεχόμενο της ερώτησης.
- να αναστοχάζονται σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου.
- να ανταλλάσσουν απόψεις και να επιχειρηματολογούν για θέματα που τους/τις ενδιαφέρουν.
- να αναπτύσσουν, να δικαιολογούν ή να διευκρινίζουν ερωτήσεις.

Επεξεργασία και εμβάθυνση στο περιεχόμενο

Αρχικά, ζητάμε από τους μαθητές/τις μαθήτριες να φτιάξουν έναν πίνακα με δύο στήλες. Η μία θα συμπεριλαμβάνει τι πρέπει, κατά τον Πλούταρχο, να αποφεύγουν οι γονείς για τα παιδιά τους και η άλλη, ποιες ιδιότητες πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά. Με τη βοήθεια του πίνακα οι μαθητές/τριες ασκούνται στη δεξιότητα της παρατήρησης με την έννοια της επιλογής αυτού που είναι κρίσιμο (Raths– Wasserman-Jonas-Rothstein,1986,123). Καθώς, κατά τον Numrich, η εστίαση μετατοπίζεται στο κείμενο, σε επίπεδο δηλαδή οργάνωσης και κατανόησης (διάκριση σχετικών λεπτομερειών, κατάταξη, εξήγηση αιτίου και αποτελέσματος) και της ερμηνείας (ερμηνεία της σημασίας, διατύπωση υποθέσεων και θεωριών) οι μαθητές/τριες ασκούνται σε δεξιότητες κριτικής σκέψης (Beaumont, 2010, 5).

Τι πρέπει να αποφεύγουν οι γονείς για τα παιδιά τους	Ποιες ιδιότητες πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά
Οι πατέρες πρέπει να προφυλάσσουν τα παιδιά από την αισχρολογία. Πρέπει (έχοντας για πρότυπο τον Πλάτωνα και τον Αρχύτα τον Ταραντίνο) να μετριάζουμε την υπερβολή της ασυγκράτητης και μανιασμένης οργής. Σαν ιεροφάντες θεών και δαδούχοι της σοφίας αυτών, να προσπαθήσουμε να τους μιμούμαστε και κάτι από αυτά να παίρνουμε.	Τα παιδιά πρέπει να είναι κοινωνικά και καταδεκτικά. Τα παιδιά δεν θα είναι αντιπαθητικά, αν δεν είναι τελείως ανυποχώρητα. Πρέπει να ξέρουν να χάνουν εκεί που η νίκη είναι βλαβερή. Οι νέοι πρέπει να ζουν χωρίς έπαρση, να ελέγχουν τον θυμό τους και να έχουν παστρικά τα χέρια τους.

Μια δεξιότητα κριτικής σκέψης στην οποία εξασκούμε τους μαθητές/τις μαθήτριες με τον συγκεκριμένο πίνακα είναι να αντιπαραβάλλουν συναφείς πληροφορίες μέσω ταξινόμησης/ομαδοποίησης με βάση ορισμένα κριτήρια. Επίσης, άλλη δεξιότητα είναι να επιλέγουν τις πληροφορίες που χρειάζονται (Τριλιανός, 1997,158).

Με τη χρήση των ερωτήσεων ζητείται η συγκέντρωση της προσοχής και προκαλούνται οι μαθητές/τριες σε αναζήτηση και διερεύνηση (Κολιάδης, 2000,36). Ένα επιπλέον ζητούμενο είναι να εστιάζει ο μαθητής/η μαθήτρια στην ερώτηση, γεγονός που αποτελεί ικανότητα της κριτικής σκέψης για τον Ennis και να μένει κανείς σχετικός με το κύριο θέμα, στάση της κριτικής σκέψης κατά τον Ennis (Ennis στους Boykoff–Baron–Sternberg, 1987, 12).

Ας έρθουμε τώρα στην αρχική φράση του κειμένου. Ρωτάμε τους μαθητές/τις μαθήτριες:

- Για ποιο λόγο πρέπει να προφυλάσσουμε τα παιδιά από την αισχρολογία;
- Πώς εξηγείτε τη φράση του Δημόκριτου «ο λόγος είναι σκιά του έργου»;

Η ερώτηση αξιοποιεί τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης για την κατανόηση του νοήματος μιας δήλωσης (Τριλιανός,1997,38) αλλά και την ερμηνεία μιας σημασίας κατά τον Numrich (Beaumont,2010,13).

Κατόπιν, ζητάμε από τα παιδιά να ερμηνεύσουν τη φράση «γιατί καλό είναι όχι μόνο να νικά κανείς, αλλά και να ξέρει να χάνει, εκεί όπου η νίκη είναι θλιβερή».

- Πώς καταλαβαίνεις το περιεχόμενο αυτής της φράσης;
- Μπορείς να φέρεις σχετικά παραδείγματα;

Η διατύπωση ερωτήσεων εξήγησης αποτελεί ικανότητα της κριτικής σκέψης κατά τον Ennis (Ennis στους Boykoff-Baron-Sternberg, 1987, 12).

Στη συνέχεια, δίνουμε στους μαθητές/στις μαθήτριες τη φράση «όταν δυο συζητούν και ο ένας από τους δυο θυμώνει, εκείνος που δεν αντιδικεί είναι ο γνωστικότερος». Ζητάμε κατόπιν να διατυπώσουν την άποψή τους με βάση το παράθεμα. Ρωτάμε:

- Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παραπάνω φράση, αν ναι, γιατί, αν όχι, γιατί;
- Τι μπορεί να προκύψει, αν αντιδικήσουν μεταξύ τους τελικά;

Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αφορούν αξίες και στάσεις που συνιστούν μορφή των προϊόντων της κριτικής σκέψης (με τον όρο «στάσεις» εννοούνται εσωτερικευμένες, παγιωμένες προδιαθέσεις συναισθηματικής και αξιολογικής φύσεως οι οποίες επηρεάζουν τη σχέση του ατόμου με τα πράγματα και τον περίγυρο, Ματσαγγούρας,2000,106,116). Ταυτόχρονα, με τις ερωτήσεις επιτυγχάνεται ο έλεγχος αξιοπιστίας μιας δήλωσης που στηρίζεται στην αυθεντία (Τριλιανός, 1997,38). Τέλος, οι ερωτήσεις αυτές συνιστούν κατά τον Numrich εστίαση εκτός κειμένου με την έννοια του αναστοχασμού σε σχετικές ιδέες (τρίτο επίπεδο στη διάταξη των ιδιοτήτων της κριτικής σκέψης κατά τον Numrich) (Beaumont,2010,5). Επιπλέον, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων που θα προκύψει από τα τελευταία ερωτήματα, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να επιχειρηματολογούν υπέρ και κατά μιας άποψης. Εφόσον, μάλιστα, εγείρονται ζητήματα για θέματα που τους/τις ενδιαφέρουν και είναι βιωματικά, μπορούν να εμπλέξουν τις εγωκεντρικές τους σκέψεις και πεποιθήσεις και τότε η διαλογική σκέψη διαμορφώνει σε ισχυρό βαθμό δεξιότητες κριτικής σκέψης (Paul στους Boykoff-Baron-Sternberg,1987, 139).

Παρακάτω στο κείμενο αναφέρεται ότι είναι πολύ σημαντικό για τον Πλούταρχο να ζουν οι νέοι χωρίς έπαρση, να ελέγχουν τον θυμό τους και να έχουν παστρικά τα χέρια τους. Ρωτάμε τους μαθητές/τις μαθήτριες:

- Με βάση ποια παραδείγματα καταλαβαίνετε τη σημασία των παραπάνω αιτημάτων του Πλουτάρχου;
- Τι σημαίνει στην περίπτωσή μας να έχουν τα χέρια τους «παστρικά»;
- Με ποιο παράδειγμα από το κείμενο δικαιολογείται η χρήση του επιθέτου;

Κλείνοντας την ενότητα ρωτάμε τους μαθητές/τις μαθήτριες:

- Γιατί, κατά τον συγγραφέα, πρέπει να έχουμε ως πρότυπο τα πρόσωπα που επικαλείται ως αυθεντία, δηλαδή τον Αρχύτα τον Ταραντίνο και τον Πλάτωνα;
- Πώς αιτιολογείτε την άποψή σας;

Μεταγνωστική δραστηριότητα

Χρησιμοποιούμε τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν παραπάνω, όμως αυτή τη φορά τις ερωτήσεις τις θέτουν οι μαθητές/τριες προς άλλους μαθητές/τριες. Διατυπώνουν τέτοιου τύπου ερωτήσεις μετά από προετοιμασία του κειμένου σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/τριες παραφράζουν τις ερωτήσεις, για να δώσουν ερεθίσματα για πρόσθετη επεξεργασία ή επιχειρηματολόγηση. Ακόμα, μπορούν να ζητούν πρόσθετη επεξήγηση ή ανάπτυξη από τον μαθητή, π.χ. *πώς θα το εξηγούσες αυτό, μπορείς να γίνεις λίγο πιο σαφής, ποιο παράδειγμα θα έφερνες για αυτό, πώς το καταλαβαίνεις αυτό* κλπ. Μπορούν, επίσης, να διερευνήσουν μια απάντηση για στοιχεία ή επιχειρηματολογία για υποστήριξη ή αντιπαράθεση προς απάντηση, να παρέχουν επιπλέον στοιχεία που προκαλούν τις απαντήσεις τους. Το να αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες, να δικαιολογούν ή να διευκρινίζουν ερωτήσεις παρά να κρίνουν την ακρίβεια μιας απάντησης καθιστά τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού πιο αποτελεσματικές για πιο σύνθετα επίπεδα σκέψης (Beyer, 1997,152).

Εφαρμογή-Αξιολόγηση

Αναθέτουμε στους μαθητές/στις μαθήτριες την παρακάτω εργασία: Να γράψετε κείμενο περίπου 2 παραγράφων απαντώντας στο παρακάτω ερώτημα: Ποιες αρετές πρέπει να καλλιεργούν οι γονείς στα παιδιά τους και τι πρέπει να αποφεύγουν;

Φύλλο εργασίας

Ερωτήσεις

Διαβάζοντας το κείμενο από μετάφραση να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Να φτιάξετε δύο στήλες. Η μία θα συμπεριλαμβάνει τι πρέπει κατά τον Πλούταρχο να αποφεύγουν οι γονείς για τα παιδιά τους και η άλλη, ποιες ιδιότητες πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά.

2. Για ποιο λόγο πρέπει να προφυλάσσουμε τα παιδιά από την αισχρολογία;

3. Πώς εξηγείτε τη φράση του Δημόκριτου «ο λόγος είναι σκιά του έργου»;

4. «…γιατί καλό είναι όχι μόνο να νικά κανείς, αλλά και να ξέρει να χάνει, εκεί όπου η νίκη είναι θλιβερή». Πώς καταλαβαίνετε το περιεχόμενο αυτής της φράσης; Μπορείτε να φέρετε σχετικά παραδείγματα;

5. «Όταν δυο συζητούν και ο ένας από τους δυο θυμώνει, εκείνος που δεν αντιδικεί είναι ο γνωστικότερος». Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παραπάνω φράση, αν ναι, γιατί, αν όχι, γιατί; Τι μπορεί να προκύψει αν αντιδικήσουν μεταξύ τους τελικά;

6. Στο κείμενο αναφέρεται ότι είναι πολύ σημαντικό για τον Πλούταρχο να ζουν οι νέοι χωρίς έπαρση, να ελέγχουν τον θυμό τους και να έχουν παστρικά τα χέρια τους. Ποια παραδείγματα δηλώνουν τη σημασία της άποψης του Πλουτάρχου;

Τι σημαίνει στην περίπτωσή μας *να έχουν τα χέρια τους παστρικά;*

Με ποιο παράδειγμα από το κείμενο δικαιολογείται η χρήση του επιθέτου;

7. Γιατί, κατά τον συγγραφέα, πρέπει να έχουμε ως πρότυπο τα πρόσωπα που επικαλείται ως αυθεντία, δηλαδή τον Αρχύτα τον Ταραντίνο και τον Πλάτωνα; Πώς αιτιολογείτε την άποψή σας;

8. Επιλέξτε ένα από τα ερωτήματα που σας δόθηκαν και διατυπώστε το ξανά με τον δικό σας τρόπο προς τους συμμαθητές/τριές σας.

9. Απαντήστε σε μια παράγραφο στο παρακάτω ερώτημα: Ποιες αρετές πρέπει να καλλιεργούν οι γονείς στα παιδιά τους και τι πρέπει να αποφεύγουν;

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βερτσέτης, Αθ. (1986). *Πλουτάρχου, Περὶ Παίδων Ἀγωγῆς, Εισαγωγή, Κείμενο, Μετάφραση, Σχόλια*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Vertsetis, Ath.(1986). Ploutarchou, Perì Paidon Ἀgogῆs, Eisagogi, Keimeno, Metafrasi, Scholia, Grigoris, Athina.

Κολιάδης, Εμμ.(2002). *Γνωστική Ψυχολογία–Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη, Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*, Δ΄ τόμος, Αθήνα.

Koliadis, Emm.(2002). Gnostiki Psychologia–Gnostiki Nevroepistimi kai Ekpaideftiki Praxi, Montelo Epexergasias Pliroforion, D΄ tomos, Athina.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τόμος Δεύτερος, Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (πρόλογος Adrian F. Ashman), πέμπτη έκδοση (βελτιωμένη και επαυξημένη), Gutenberg, Αθήνα.

Matsangouras, I. G. (2000). Theoria kai praxi tis didaskalias, Tomos Defteros, Stratigikes Didaskalias. I kritiki skepsi sti didaktiki praxi (prologos Adrian F. Ashman), pempti ekdosi (veltiomeni kai epafximeni), Gutenberg, Athina.

Τριλιανός, Θ. Α. (2002). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα.

Trilianos, Th. A. (2002). I kritiki skepsi kai i didaskalia tis, Athina.

ΦΕΚ 5257/12-11-2021

FEK 5257/12-11-2021

Φουντοπούλου, Μ.–Ζ.(2010).*Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση. Από τη θεωρία στη Σχολική τάξη*, Αθήνα.

Fountopoulou, M.–Z.(2010).To prosdioristiko plaisio tis didaskalias ton Archaion Ellinikon apo Metafrasi. Apo ti theoria sti Scholiki taxi, Athina.

Ξενόγλωσση

Bailin, S.–Case,R.–Coombs,J.R.–Daniels,L.B.(1999). Conceptualizing Critical Thinking, *Journal of Curriculum Studies*, *vol. 31, n. 3*, 285-302.

Beaumont, J. (2010). A Sequence in Critical Thinking Tasks, *Tesol Journal 1.4.*

Beyer, B.(1997). *Practical Strategies for the teaching of thinking*, Boston Allyn and Bacon.

Boykoff-Baron, J.–Sternberg, R.J. (1987). *Teaching Thinking Skills: theory and practice*, New York, Freeman.

Raths, L.E.–Wassermann, S.– Jonas, A– Rothstein, A.(1986). *Teaching for Thinking: theory, strategies, and activities for the classroom*, New York.

Τα μεγαλύτερα ποτάμια και οι λίμνες της γης - διδακτικό σενάριο για τη Γεωγραφία της ΣΤ' Δημοτικού

Δαρδακούλη Χρυσούλα , Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 M.Sc. Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Στόχος της παρούσας Εργασίας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τα μεγαλύτερα ποτάμια και τις λίμνες της γης. Να καλλιεργήσουν τις γεωγραφικές τους δεξιότητες μέσα από τη συνεργατική προσέγγιση του θέματος, να εντοπίσουν στον παγκόσμιο χάρτη πού βρίσκονται αυτά, να διερευνήσουν τη σπουδαιότητά τους για την οικονομική ζωή των τόπων αλλά και τις οικολογικές προεκτάσεις για το οικοσύστημα. Το Σενάριο αποτελεί παράδειγμα συνεργατικής προσέγγισης ενός γεωγραφικού θέματος προσαρμοσμένου στα ψηφιακά εργαλεία της e-Class. Βασίζεται στην υιοθέτηση ρόλων από τους μαθητές προκειμένου να προσεγγίσουν μια ενότητα. Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες θα προσπαθήσουν με την καθοδήγηση και την υποστήριξη της εκπαιδευτικού να εντοπίσουν τα μεγάλα ποτάμια και τις λίμνες του πλανήτη, να εκτιμήσουν την αξία των υδάτινων πόρων για τη ζωή, να κάνουν ένα ταξίδι στον χρόνο για τη διαχρονικότητα της σπουδαιότητας των υδάτων. Το Σενάριο όπως είναι δομημένο μπορεί να αποτελέσει βάση για τη μελέτη των ποικίλων γεωμορφών του πλανήτη αλλά και τη μελέτη των ανθρωπογεωγραφικών χαρακτηριστικών.

Λέξεις-κλειδιά: ποτάμια, λίμνες, υδάτινοι πόροι

The largest rivers and lakes of the earth

Dardakouli Chrysoula, Primary Teacher M.Sc. in Special Education

Abstract

The aim of this Assignment is for the students to get to know the largest rivers and lakes on earth. Cultivate their geographical skills through a collaborative approach to the subject, locate on the world map where they are, explore their importance for the economic life of the places as well as the ecological implications for the ecosystem. The Scenario is an example of a collaborative approach to a geographic theme adapted to e-Class digital tools. It is based on students adopting roles in order to approach a unit. The students working in groups will try with the guidance and support of the teacher to identify the big rivers and lakes of the planet, to appreciate the value of water resources for life, to take a journey through time for the timelessness of the importance of water. The Scenario as it is structured can be a basis for the study of the various landforms of the planet as well as the study of anthropo-geographic characteristics.

Key-words: rivers, lakes, water resources

Εισαγωγή

Μέσα από αυτή την εργασία θα καταδείξουμε πώς μπορούμε μέσα από συνεργατικές μορφές διδασκαλίας στο ψηφιακό περιβάλλον της e-class να βοηθήσουμε τα παιδιά να προσεγγίσουν τους σπουδαιότερους ποτάμιους και λιμναίους υδάτινους πόρους της γης και να αναδείξουμε τη σπουδαιότητά τους διαχρονικά. Οι μαθητές εντοπίζουν τα υπό εξέταση υδάτινα συστήματα στον παγκόσμιο χάρτη και αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητά τους για την ίδια την ύπαρξη της ζωής σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Μέσα από τον υδρολογικό χάρτη και τις ιστορικές αναφορές διαφαίνεται η αξία ενός τέτοιου υδάτινου συστήματος και αναγνωρίζεται η προσπάθεια για τη διατήρησή τους στο διηνεκές.

Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Το νερό είναι στενά συνυφασμένο με τη ζωή. Είναι ζωή. Βρίσκεται παντού, από τα σύννεφα και τους ωκεανούς μέχρι τους πάγους των πόλων και το υπέδαφος. Το νερό είναι ένας ανανεώσιμος αλλά περιορισμένος πόρος. Τα αποθέματα γλυκού νερού ανανεώνονται μέσω του υδρολογικού κύκλου, ωστόσο η διαθέσιμη ποσότητα νερού είναι περιορισμένη και η κατανομή του στον χώρο και τον χρόνο άνιση. Το νερό δεν είναι ένα εμπόρευμα, όπως όλα τα άλλα, όμως δεν αποτελεί και ένα δημόσιο αγαθό, στο οποίο η πρόσβαση μπορεί να είναι ανεξέλεγκτη. Απαιτεί συνετή διαχείριση, με στόχο την ικανοποίηση των πολλών και συχνά αντικρουόμενων χρήσεών του. Για την επίτευξη μιας συνετής διαχείρισης είναι απαραίτητη μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που δεν αντιμετωπίζει τις εκάστοτε χρήσεις αποσπασματικά, αλλά σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Μια προσέγγιση που επί πλέον λαμβάνει σοβαρά υπόψη, όχι μόνο τις ανθρώπινες απαιτήσεις σε νερό, αλλά και τις απαιτήσεις των οικοσυστημάτων. Από τις αρχές του 2000 σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και στη χώρα μας έχουν τεθεί οι βάσεις για μια τέτοια ολοκληρωμένη προσέγγιση, μέσω της Οδηγίας Πλαίσιο για τα Νερά (2000/60/ΕΚ)

Η Σύμβαση για τους Υγροτόπους είναι η διακυβερνητική συνθήκη που παρέχει το πλαίσιο για τη διατήρηση και τη συνετή χρήση των υγροτόπων και των πόρων τους.

Η Σύμβαση εγκρίθηκε στην πόλη Ραμσάρ του Ιράν το 1971 και τέθηκε σε ισχύ το 1975. Έκτοτε, σχεδόν το 90% των κρατών μελών του ΟΗΕ, από όλες τις γεωγραφικές περιοχές του κόσμου, έχουν προσχωρήσει για να γίνουν «συμβαλλόμενα μέρη».

Ο υδρολογικός κύκλος αποτυπώνει την παρουσία και την κυκλοφορία του νερού ή αλλιώς ο κύκλος του νερού, περιγράφει την παρουσία και την κυκλοφορία του νερού στην επιφάνεια της Γης, καθώς και κάτω και πάνω απ’ αυτή. Το νερό της Γης είναι πάντα σε κίνηση και πάντα σε αλλαγή, από την υγρή μορφή στην αέρια ή σε πάγο ξανά και αντίστροφα. Ο κύκλος του νερού λειτουργεί εδώ και δισεκατομμύρια χρόνια. Η ζωή στη Γη εξαρτάται απ’ αυτόν. Η Γη θα ήταν πολύ αφιλόξενο μέρος για τη ζωή χωρίς τον υδρολογικό κύκλο.

Η διδακτική μέθοδος συνδεόμενη με ψηφιοποιημένα εργαλεία έχει ανατροφοδοτική δράση στα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς ενεργοποιεί εκείνους τους μαθησιακούς μηχανισμούς που προάγουν τη συνεργατικότητα κι επιτυγχάνουν σε ομαδική βάση τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Διαμοιρασμός των πληροφοριών και των γνώσεων σε ομάδες, δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, συνεργατική μάθηση με σύγχρονη κι ασύγχρονη επικοινωνία, διομαδικός διάλογος, εποικοδομητική, διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση με οργάνωση κι αναπαράσταση της γνώσης με ταυτόχρονη παρουσίαση εικόνων.

Εκφορά αξιολογικών κρίσεων και υποδείξεων μέσα από ανατροφοδοτικές διαδικασίες μέσω της πλατφόρμας webex.

Τα μεγαλύτερα ποτάμια και οι μεγαλύτερες λίμνες της Γης

Ταυτότητα διδακτικού Σεναρίου

Τάξη : ΣΤ΄ Δημοτικού

Μάθημα/γνωστικό αντικείμενο : Τα μεγαλύτερα ποτάμια και οι μεγαλύτερες λίμνες της γης.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα : Οι μαθητές καλλιεργούν τις γεωγραφικές τους δεξιότητες και μαθαίνουν για τα μεγάλα ποτάμια και τις μεγάλες λίμνες τη γης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών: Βασικές γεωγραφικές έννοιες, γεωγραφική μεθοδολογική προσέγγιση εννοιών, χρήση ψηφιακών εργαλείων e-class και πλατφόρμας webex.

Χρόνος υλοποίησης: δύο διδακτικές ώρες

Βασική ροή Σεναρίου

Μέσα από αυτή τη διδακτική ενότητα οι μαθητές θα μάθουν για τα μεγαλύτερα ποτάμια και τις λίμνες της γης. Θα αναπτύξουν τις γεωγραφικές τους δεξιότητες στο συνεργατικό πλαίσιο που θα τεθεί. Θα εντοπίσουν στον παγκόσμιο χάρτη πού βρίσκονται αυτά, θα διερευνήσουν τη σπουδαιότητά για τη ζωή των κατοίκων στο σήμερα και στο χθες και θα προσεγγίσουν τις οικολογικές προεκτάσεις για το τοπικό οικοσύστημα αλλά και για ολόκληρη τη γη.

Πλαίσιο Υλοποίησης

Αναρτώ το μαθησιακό το μαθησιακό περιεχόμενο το οποίο θα διδαχθεί στους μαθητές. Ενεργοποιώ την προηγούμενη γνώση. Σε ομαδικό επίπεδο αξιολογώ την εργασία που υποβάλει η κάθε ομάδα. Σε ατομικό επίπεδο, αξιολογώ τη συμμετοχή στον διάλογο, τις ερωτήσεις και απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών.

Δημιουργώ το κατάλληλο περιβάλλον για συζήτηση μεταξύ των μελών όλων των ομάδων σχετικά με το θέμα που προσέγγισαν.

Το Σενάριο πραγματοποιείται με τη μορφή της σύγχρονης και της ασύγχρονης εργασίας μέσω της πλατφόρμας webex και της e-class αντίστοιχα. Θεωρείται δεδομένο ότι έχει προηγηθεί η δημιουργία μαθήματος στην πλατφόρμα e-class και οι μαθητές είναι εγγεγραμμένοι κι έχουν ήδη έρθει σε επαφή με τα εργαλεία της e-class σε προηγούμενα μαθήματα.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών

Το Σενάριο αποτελεί παράδειγμα συνεργατικής προσέγγισης ενός γεωγραφικού θέματος προσαρμοσμένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Βασίζεται στην υιοθέτηση ρόλων από τους μαθητές προκειμένου να προσεγγίσουν μια ενότητα. Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες θα προσπαθήσουν, με την καθοδήγηση και την υποστήριξή μου να εντοπίσουν τα μεγάλα ποτάμια και τις λίμνες του πλανήτη , να εκτιμήσουν την αξία των υδάτινων πόρων για τη ζωή , να κάνουν ένα ταξίδι στο χρόνο για τη διαχρονικότητα της σπουδαιότητας των υδάτων. Το Σενάριο όπως είναι δομημένο μπορεί να αποτελέσει βάση για τη μελέτη των ποικίλων γεωμορφών του πλανήτη αλλά και τη μελέτη των ανθρωπογεωγραφικών χαρακτηριστικών.

Χρονοπρογραμματισμός κι οδηγίες για την υλοποίηση του Σεναρίου

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία :

Σύγχρονης διδασκαλίας

https://minedu-primary2.webex.com/meet/chrdardako

Ασύγχρονης διδασκαλίας

Εργαλεία e-Class :

Εργασίες: Ανάρτηση της εκφώνησης της εργασίας,

ασκήσεις,

υποβολή του τελικού εγγράφου από τους μαθητές,

υποβολή της τελικής αξιολόγησης από τους μαθητές,

Σύνδεσμοι με σχολικά εγχειρίδια

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5382/10-0236-01_Geografia_ST-Dimotikou_Vivlio-Mathiti/

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5383/10-0237-01_Geografia_ST-Dimotikou_Tetradio-Ergasion/

Σύνδεσμοι βίντεο:

τα μεγαλύτερα ποτάμια της γης

https://youtu.be/oVDiq-5_Vlg

οι μεγαλύτερες λίμνες της γης

https://youtu.be/rAzSy6JEhqE

Πώς σχηματίζονται τα ποτάμια

https://youtu.be/_Km9hxuHGpw?t=61

Πίνακας με τις μεγαλύτερες σε έκταση λίμνες του κόσμου άνω των 10.000 τ.χλμ.:

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9B%CE%AF%CE%BC%CE%BD%CE%B7

Η καταστροφή της Αράλης

https://www.texnologosgeoponos.gr/2016/04/aral-photos.html

Ο υδρολογικός κύκλος

https://www.usgs.gov/special-topic/water-science-school/science/water-cycle-schools-greek?qt-science_center_objects=0#qt-science_center_objects

Πολυμέσα: Καρτέλες δραστηριότητας, εικόνες, βίντεο

Συζητήσεις: Υποστήριξη ασύγχρονου διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας κατά τη διαδικασία της επίλυσης του προβλήματος. Πραγματοποίηση του διαλόγου ανάμεσα σε όλους τους μαθητές της τάξης κατά τη φάση της συζήτησης.

Ομάδες χρηστών: Δημιουργία ομάδων μαθητών για την εκτέλεση της εργασίας

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα

Παρουσιάζονται συνοπτικά τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία – μέσα και ο ρόλος τους στην υλοποίηση του σεναρίου.

Εργαλεία e-class (δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού)

- Τοίχος (πληροφορίες – οδηγίες σχετικά με το μάθημα)

- Συζητήσεις (ενεργή συζήτηση γύρω από το θέμα)
- Μηνύματα (ασύγχρονη επικοινωνία)
- Ερωτηματολόγια
- Ασκήσεις (δραστηριότητες στην πλατφόρμα)
- Πολυμέσα (Εικόνες, βίντεο, σύνδεσμοι)
- Έγγραφα (ανάρτηση φύλλων εργασίας για μαθητές)
- Εργασίες (ανάρτηση ολοκληρωμένων εργασιών των μαθητών)
- Βαθμολόγιο για καταχώρηση βαθμολογίας των ασκήσεων σε επίπεδο ομάδας

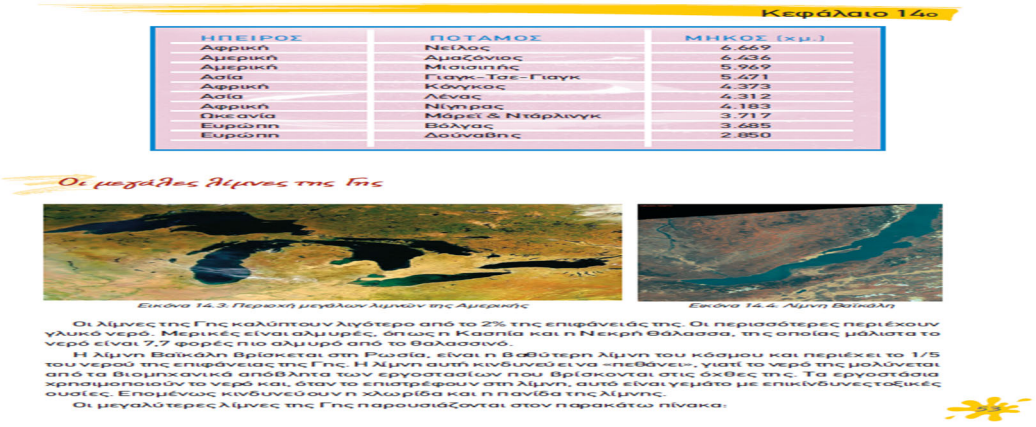
Οδηγίες για την υλοποίηση του σεναρίου

Φάση 1: Παρουσίαση περιεχομένου στην ενότητα : Τα μεγαλύτερα ποτάμια και οι λίμνες της Γης . Παρουσιάζω το περιεχόμενο του μαθήματος από την e-Class (15 λεπτά). Τις ασκήσεις που θα χρησιμοποιηθούν και πρόσθετο υλικό που θα στηρίζει την άσκηση. Αναρτώ στην e-Class : Υλικό σχετικό με το μάθημα Το ερωτηματολόγιο το οποίο οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν Τους συνδέσμους και τα ψηφιακά βιβλία http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5382/10-0236-01_Geografia_ST-Dimotikou_Vivlio-Mathiti/

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5383/10-0237-01_Geografia_ST-Dimotikou_Tetradio-Ergasion/

εργαλείο : έγγραφα

Αναρτώ στην e-Class σύνδεσμο με το περιεχόμενο του ηλεκτρονικού σχολικού βιβλίου ώστε οι μαθητές να μελετήσουν την αντίστοιχη ενότητα. Παρατίθενται οι σελίδες μέσω της παρουσίασης του σχολικού εγχειριδίου.



Κεφάλαιο 14ο

ΗΠΕΙΡΟΣ	ΠΟΤΑΜΟΣ	ΜΗΚΟΣ (χμ.)
Αφρική	Νείλος	6.669
Αμερική	Αμαζόνιος	6.436
Αμερική	Μισισιπής	5.969
Ασία	Γιανγκ-Τσε-Γιανγκ	5.471
Αφρική	Κόνγκος	4.373
Ασία	Λένας	4.312
Αφρική	Νίγηρας	4.183
Ωκεανία	Μάρεϊ & Ντάρλινγκ	3.717
Ευρώπη	Βόλγας	3.685
Ευρώπη	Δούναβης	2.850

Οι μεγάλες λίμνες της Γης

Εικόνα 14.3. Περιοχή μεγάλων λιμνών της Αμερικής

Εικόνα 14.4. Λίμνη Βαϊκάλη

Οι λίμνες της Γης καλύπτουν λιγότερο από το 2% της επιφάνειάς της. Οι περισσότερες περιέχουν γλυκό νερό. Μερικές είναι αλμυρές, όπως η Κασπία και η Νεκρή Θάλασσα, της οποίας μάλιστα το νερό είναι 7,7 φορές πιο αλμυρό από το θαλασσινό.

Η λίμνη Βαϊκάλη βρίσκεται στη Ρωσία, είναι η βαθύτερη λίμνη του κόσμου και περιέχει το 1/5 του νερού της επιφάνειας της Γης. Η λίμνη αυτή κινδυνεύει να «πεθάνει», γιατί το νερό της μολύνεται από τα βιομηχανικά απόβλητα των εργοστασίων που βρίσκονται στις όχθες της. Τα εργοστάσια χρησιμοποιούν το νερό και, όταν το επιστρέφουν στη λίμνη, αυτό είναι γεμάτο με επικίνδυνες τοξικές ουσίες. Επομένως κινδυνεύουν η χλωρίδα και η πανίδα της λίμνης.

Οι μεγαλύτερες λίμνες της Γης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:



Κεφάλαιο 14ο

Τα μεγαλύτερα ποτάμια και οι μεγαλύτερες λίμνες της Γης

Στο κεφάλαιο αυτό θα μάθετε:

- να εντοπίζετε στην υδρόγειο τους μεγάλους ποταμούς και τις μεγαλύτερες λίμνες της Γης

Η ποσότητα νερού που υπάρχει στους ποταμούς και στις λίμνες αντιστοιχεί σε ένα πολύ μικρό μέρος (0,02%) της συνολικής ποσότητας νερού του πλανήτη μας. Η ποσότητα αυτή καλύπτει μόνο το 2% της επιφάνειας της Γης. Ωστόσο το γλυκό νερό είναι πολύ σημαντικό, γιατί αποτελεί πηγή ζωής για όλους τους οργανισμούς.

Οι μεγαλύτεροι ποταμοί της Γης

Εικόνα 14.1: Ο Αμαζόνιος ποταμός

Εικόνα 14.2: Ο Νείλος ποταμός

Η εικόνα 14.1 παρουσιάζει τον Αμαζόνιο, τον δεύτερο μεγαλύτερο σε μήκος ποταμό της Γης μετά τον Νείλο (εικόνα 14.2). Γύρω από τις όχθες του Αμαζονίου βρίσκεται το μεγαλύτερο δάσος της Γης. Εδώ παράγεται με τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης το 35% του οξυγόνου της ατμόσφαιρας, γι' αυτό η περιοχή θεωρείται ο «πνεύμονας» του πλανήτη.

Βρείτε στον παγκόσμιο γεωμορφολογικό χάρτη πού βρίσκονται οι ποταμοί Αμαζόνιος και Νείλος.

Εκτός από τον Αμαζόνιο και τον Νείλο υπάρχουν και άλλοι μεγάλοι και σημαντικοί για τον άνθρωπο ποταμοί.

Ας εντοπίσουμε και τους άλλους ποταμούς στον χάρτη.

Παρατηρώντας τις περιοχές που διασχίζουν οι ποταμοί του πίνακα που ακολουθεί, ας συζητήσουμε για τους λαούς που ζουν κοντά τους και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν εκεί. Ας δούμε την ανάπτυξη των πόλεων, την αγροτική παραγωγή και τις δυνατότητες επικοινωνίας.



Κεφάλαιο 14ο

ΗΠΕΙΡΟΣ	ΛΙΜΝΗ	ΕΚΤΑΣΗ (τ.χμ.)
Ευρώπη	Κασπία (θάλασσα)	371.000
Αμερική	Σουπίριορ	82.100
Αφρική	Βικτωρία	68.422
Ασία	Αράλη	66.458
Αμερική	Χιούρον	59.600
Αμερική	Μίσιγκαν	57.800
Αφρική	Τανγκανίκα	32.892
Ασία	Βαϊκάλη	31.500

Παρατηρώντας τον διπλανό πίνακα να συγκρίνετε την έκταση κάθε λίμνης με την έκταση της χώρας μας.
Τι συμπεραίνετε;

Γεωγραφικό λεξικάριο

Λίμνη: κοιλότητα στην επιφάνεια της Γης που περιέχει συνήθως γλυκό νερό

Ποτάμι: ρεύμα γλυκού νερού στην επιφάνεια της Γης που κινείται από τα υψηλότερα προς τα χαμηλότερα μέρη της

Ομαδική δραστηριότητα (προαιρετική)

Χωριζόμαστε σε πέντε ομάδες και κάθε μία επιλέγει έναν μεγάλο ποταμό στην Ασία, στην Αφρική, στην Ευρώπη, στη Β. Αμερική και στη Ν. Αμερική. Καταγράφουμε τη ροή του ποταμού από τις πηγές μέχρι τις εκβολές του και εξετάζουμε τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των κατοίκων που ζουν στις όχθες των ποταμών αυτών.

Αν θέλεις διάβασε κι αυτό...

Υγρότοποι και Σύμβαση Ραμσάρ

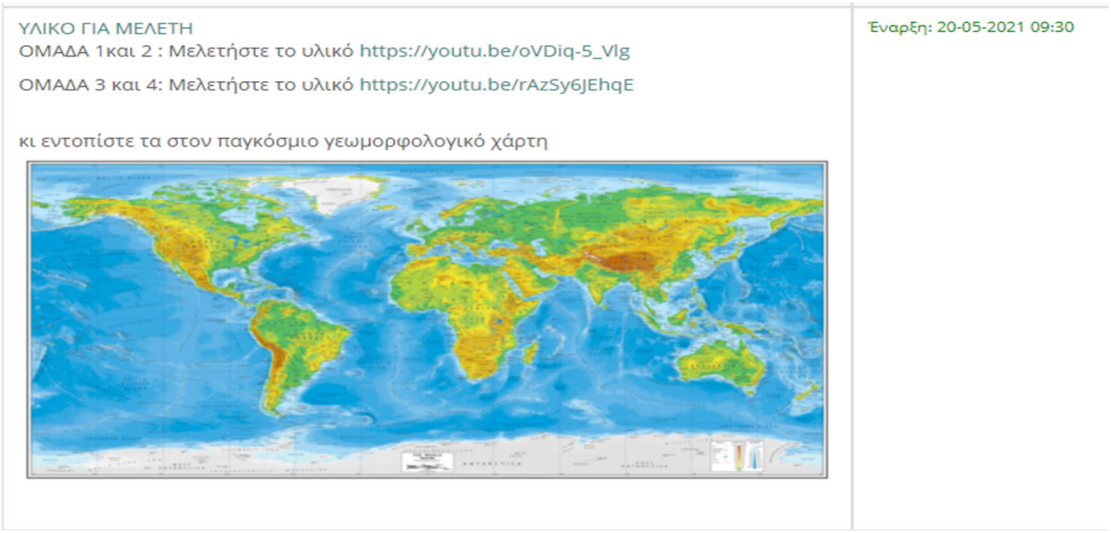
Η τεράστια οικολογική σημασία των υγροτόπων (περιοχών που καλύπτονται μόνιμα ή και περιοδικά από νερό, συνήθως μικρού βάθους) έχει πια παγκόσμια αναγνωριστεί. Αρκετοί από αυτούς προστατεύονται με εθνικές νομοθεσίες ή και με διεθνείς συμβάσεις, όπως είναι η «Σύμβαση για τους Υγροτόπους Διεθνούς Σημασίας ως Ενδιαιτήματος για Υδρόβια Πουλιά», γνωστή ως «Σύμβαση Ραμσάρ» (1971). Η Σύμβαση, που έχει υπογραφεί και από τη χώρα μας, χαρακτηρίζει ένδεκα από τους ελληνικούς υγροτόπους ως βιότοπους που χρειάζονται ειδική προστασία. Η διαχείριση των υγροτόπων χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή εξαιτίας της μεγάλης αξίας και της σημασίας τους. Σωστή διαχείριση των υγροτόπων σημαίνει ολόπλευρη γνώση και ακόμα υπεύθυνη πληροφόρηση κι εκπαίδευση του κοινού, ώστε να γνωρίσει την πολύπλευρη προσφορά τους, να τους αγαπήσει και να τους προστατεύσει.

Υ.ΠΕ.ΧΩ.Δ.Ε.

Στη συνέχεια παρατίθεται το υλικό για μελέτη: (Παρακολούθηση βίντεο)

Ομάδα 1 & 2 μελετά το υλικό: https://youtu.be/oVDiq-5_Vlg

Ομάδα 3 & 4 μελετά το υλικό: https://youtu.be/rAzSy6JEhqE το οποίο ενεργοποιεί τους μαθητές και τους εντάσσει στο θέμα του μαθήματος. Μέσα από το Εργαλείο e-Class: Συνδέσεις διαδικτύου, οι μαθητές μπορούν να συμβουλεύονται το σχολικό βιβλίο και το τετράδιο εργασιών.



Φάση 2: Παρουσίαση του θέματος μέσω webex

Επεξηγώ μέσω διαμοιρασμού οθόνης στη webex το υλικό της e-Class που αφορά τις εργασίες που θα κληθούν να κάνουν οι μαθητές .

Παρουσίαση θέματος κατά τη σύγχρονη συνεδρία. Κάνω την παρουσίαση του θέματος στους μαθητές που είναι διαθέσιμο μέσα στα έγγραφα της e-Class και στο ερωτηματολόγιο κι εξηγώ τις απαιτήσεις των ασκήσεων. Γεωγραφικός εντοπισμός ποταμών και λιμνών, σημασία υδάτινων πόρων από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και συνειδητοποίηση των καταστροφικών ανθρώπινων παρεμβάσεων στους υδάτινους πόρους. Οι μαθητές δίνουν απαντήσεις αξιοποιώντας τα στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους.



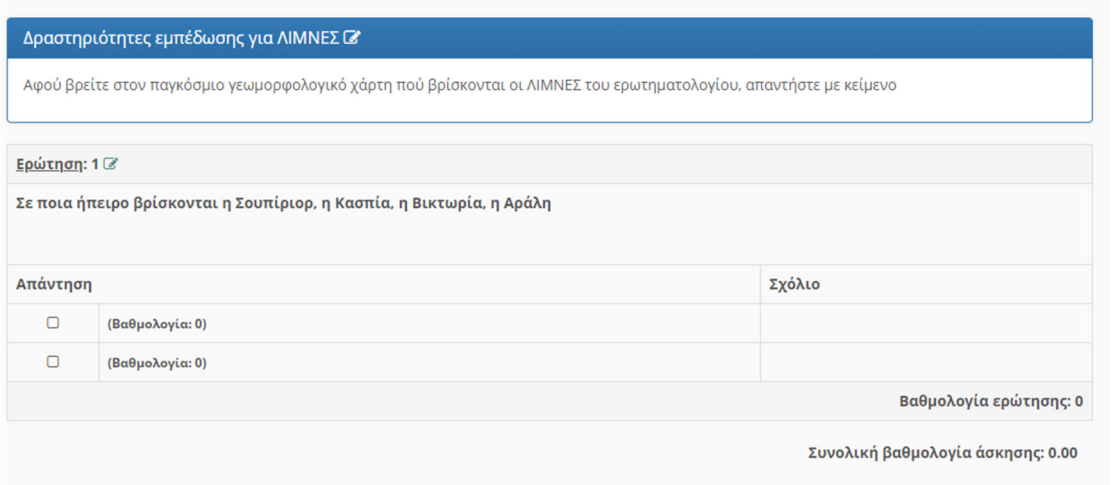
Μέσα από ένα πραγματικό ταξίδι οι μαθητές καλούνται να βρουν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τη θέση ποταμών και λιμνών. Επιπλέον καλούνται να χρησιμοποιήσουν γνώσεις από τις φυσικές επιστήμες προκειμένου να δουν το πώς συσσωρεύονται οι

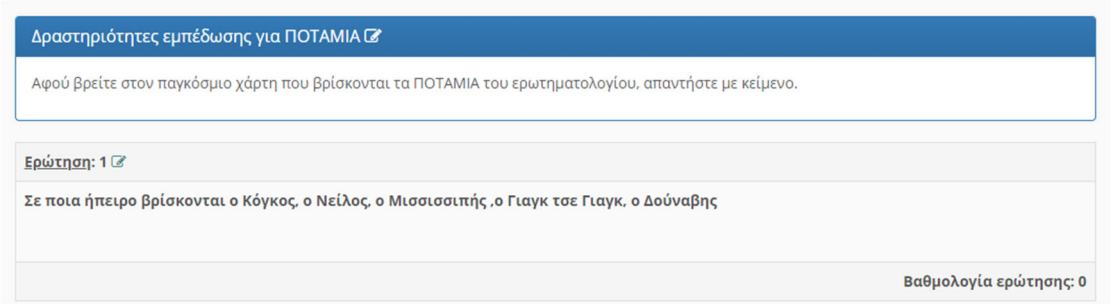
όγκοι νερού και πώς δημιουργείται η ροή του. Τέλος καλούνται να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα περιβαλλοντικής υφής και σπουδαιότητας των υδάτινων πόρων διαχρονικά.

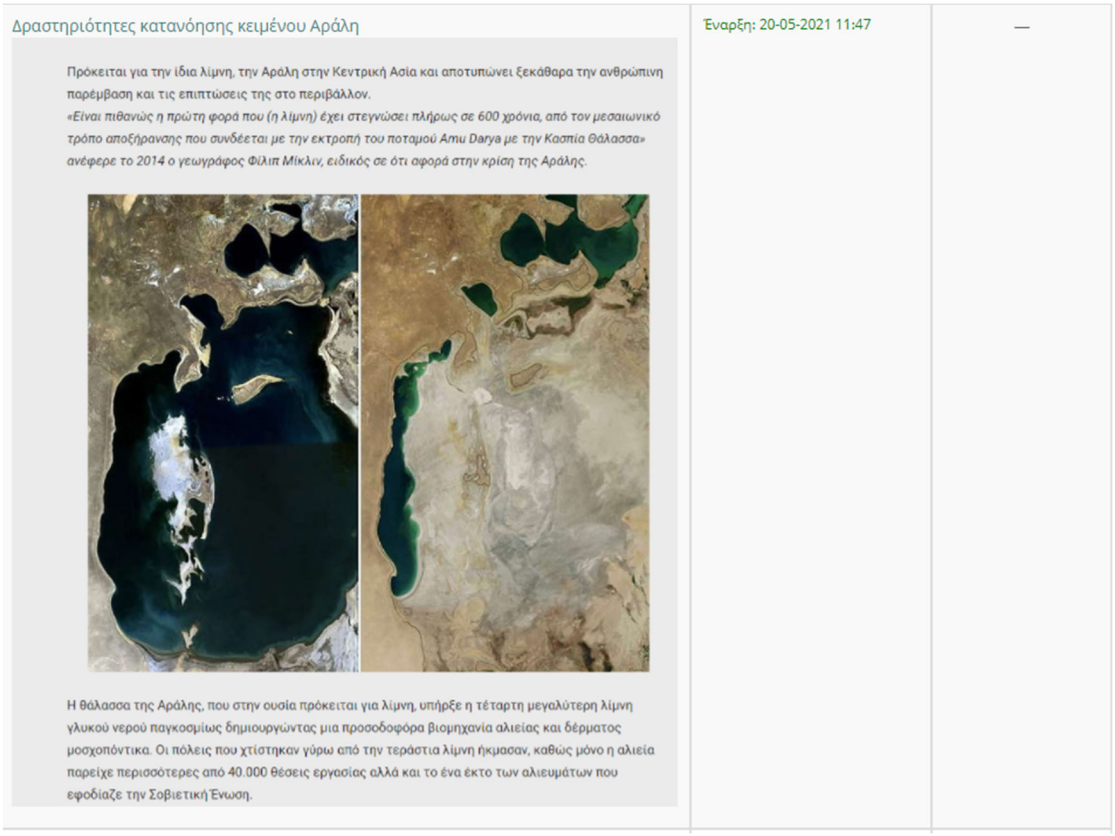
Δημιουργία ομάδων. Δημιουργώ ομάδες στην e-Class χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο εργαλείο (Ομάδες Χρηστών). Κατά τη δημιουργία των ομάδων ορίζω τον αριθμό των μελών της κάθε ομάδας. Για την ανάθεση των μαθητών σε ομάδες μπορεί να χρησιμοποιηθεί η επιλογή Αυτόματη συμπλήρωση όλων των ομάδων της e-Class.

Παρέχω οδηγίες για την εκτέλεση της εργασίας : Περιγράφω τη διαδικασία της εργασίας των μαθητών σε ομάδες. Κατά τη φάση της εκτέλεσης της εργασίας κάθε ομάδα εργάζεται ανεξάρτητα από τις άλλες. Δείχνω στους μαθητές τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν για την εργασία τους κι ενημερώνω τους μαθητές για τον χρόνο παράδοσης.

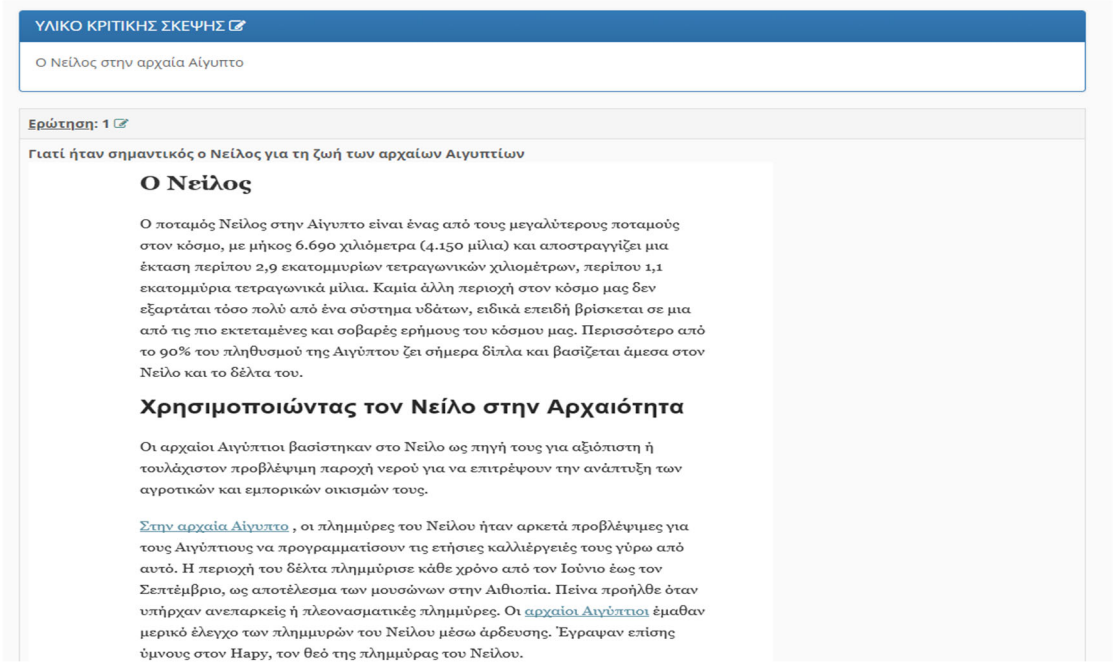




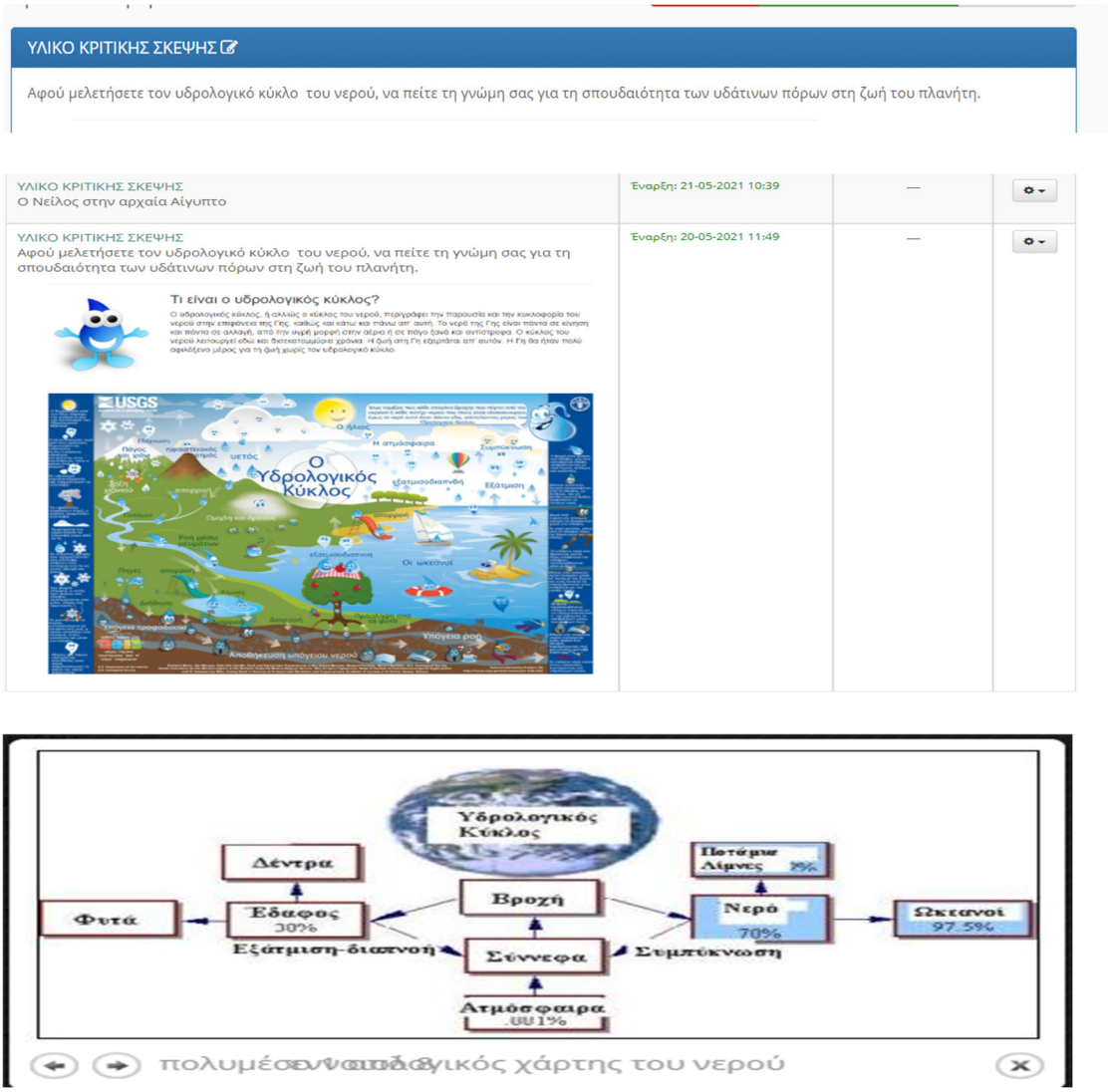




Άσκηση για τη διαχρονική σπουδαιότητα των υδάτινων πόρων στην επιβίωση και την ανάπτυξη.



Άσκηση για την ενθυλάκωση των γνώσεων των μαθητών γύρω από τον σχηματισμό των υδάτινων πόρων και των φαινομένων που λαμβάνουν χώρα.



Ανάθεση ομαδικής εργασίας. Κάθε ομάδα καλείται να παραδώσει ένα έγγραφο με τις απαντήσεις στα ερωτήματα της εργασίας πριν την καθορισμένη προθεσμία.

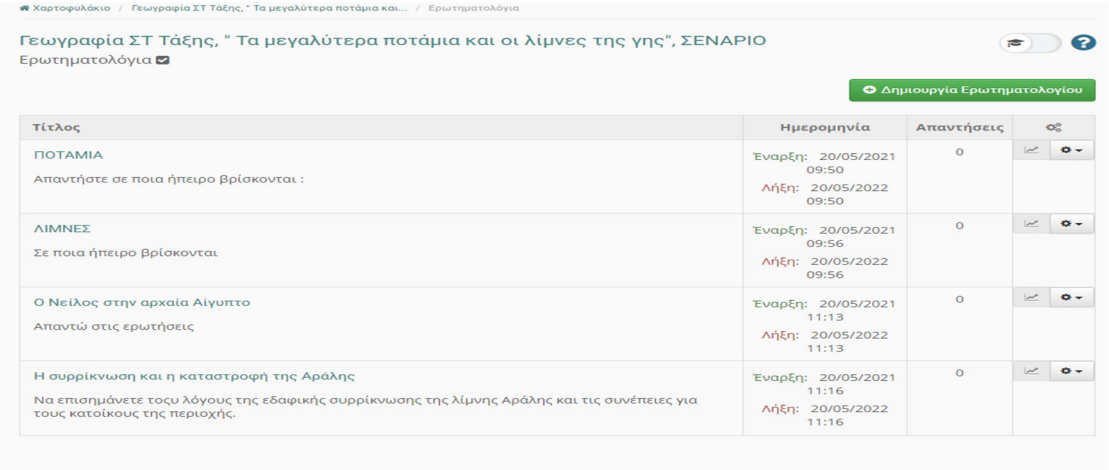
Εργαλείο e-Cclass: Ασκήσεις κι εργαλείο Πολυμέσα – Επιπλέον υλικό – καρτέλες, μία για κάθε ομάδα ανάλογα με το στόχο της.

Υλικό για μελέτη

Το υλικό για μελέτη που αφορά τα βίντεο για ποτάμια και λίμνες, καθώς και οι ασκήσεις για τα ποτάμια και τις λίμνες είναι εξατομικευμένες για κάθε ομάδα ενώ οι ασκήσεις « Ο Νείλος» και « Η καταστροφή της Αράλης» και ο «υδρολογικός κύκλος» είναι κοινές για όλες τις ομάδες.

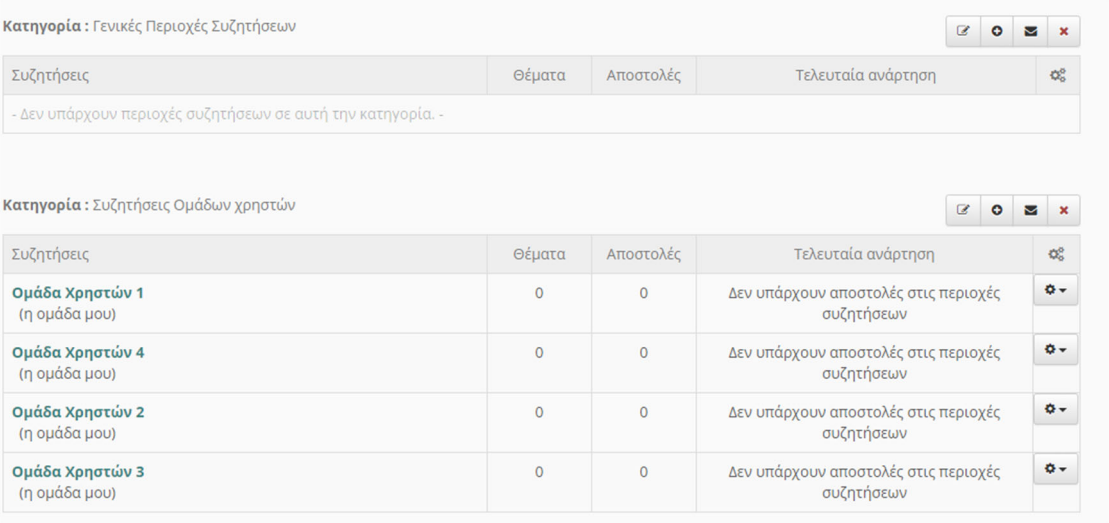
Ερωτηματολόγια

Στο εργαλείο ερωτηματολόγια υπάρχει το υλικό των ασκήσεων



Φάση 3: Επικοινωνία και συνεργασία

Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών κατά την εκτέλεση της εργασίας πραγματοποιείται μέσω του εργαλείου Συζητήσεις.

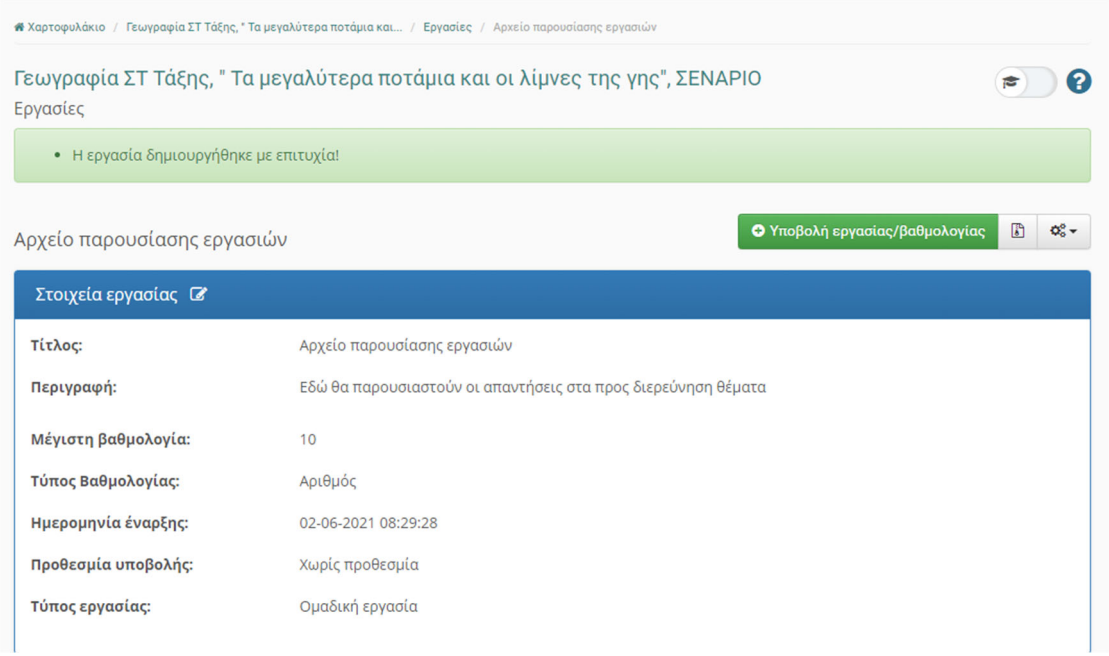


Κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της ένα ξεχωριστό εργαλείο συζητήσεων ώστε να εργάζεται ανεξάρτητα από τις άλλες ομάδες. Συλλέγουν υλικό ώστε να απαντά στα ερωτήματα που τίθενται, αξιολογούν το υλικό και συνθέτουν την εργασία τους. Με την ολοκλήρωση της εργασίας, οι μαθητές της κάθε ομάδας υποβάλλουν κοινό έγγραφο με τις απαντήσεις τους. Υποστηρίζω τους μαθητές με ερωτήσεις και υποδείξεις. Παρεμβαίνω στο εργαλείο των Συζητήσεων δίνοντας διευκρινήσεις και υποδείξεις, προτείνω γραπτώς διορθώσεις στα έγγραφα που διαμοιράζονται οι μαθητές.

Εργαλείο e-Class: Συζήτηση

Εργαλείο e-Class: Εργασίες - Εργασία για τις ομάδες

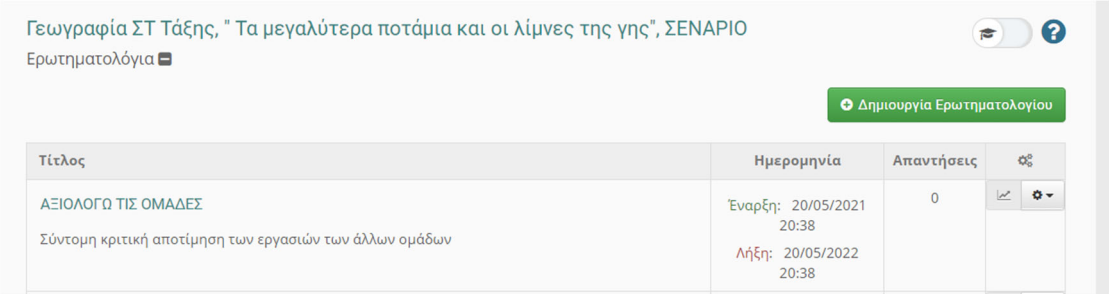
Στη συνέχεια οι μαθητές ανεβάζουν τις εργασίες τους στο Αρχείο Παρουσίασης



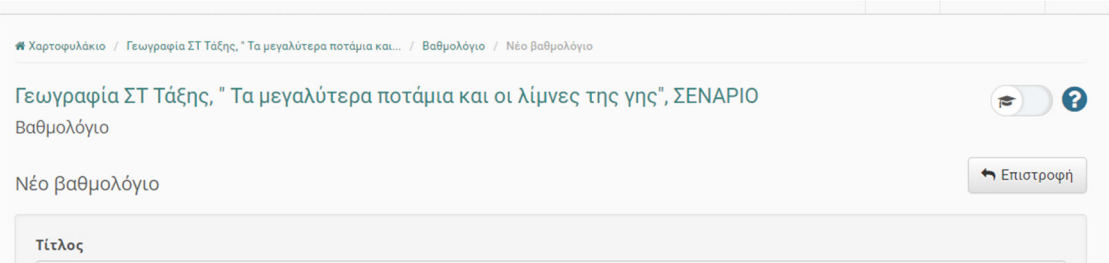
Φάση 4: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γίνεται σε δύο επίπεδα, στο επίπεδο της ομάδας και στο ατομικό επίπεδο. Οι μαθητές αξιολογούν τις άλλες ομάδες με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Προσθέτω τη βαθμολογία μου στις εργασίες των μαθητών ενσωματώνοντας στις παρατηρήσεις τις γνώμες και την αξιολόγηση των ομάδων.

Εργαλείο e-Class: Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της εργασίας των ομάδων



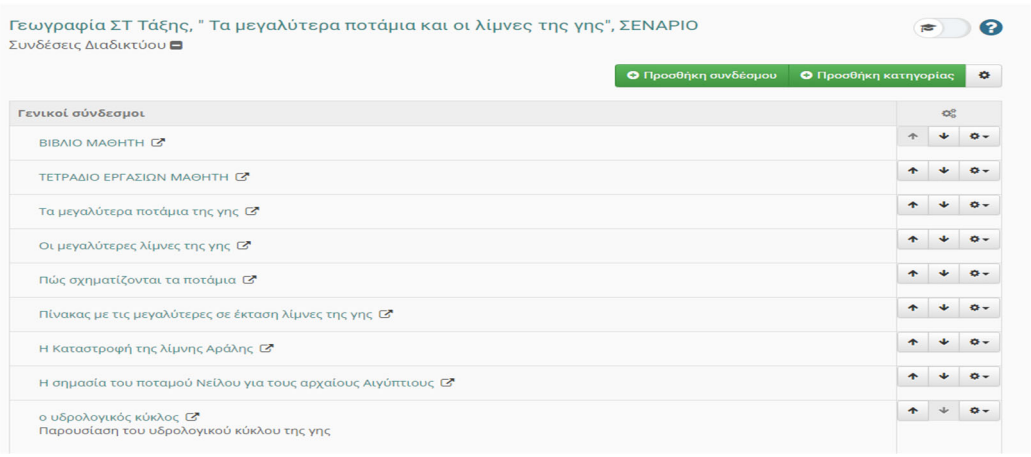
Αξιολογώ τις εργασίες των μαθητών μέσα από το εργαλείο της eclass Βαθμολόγιο και τις κοινοποιώ στις ομάδες μαθητών.



Φάση 5 : Συζήτηση μέσω webex

Οι μαθητές διαλέγονται και αναστοχάζονται πάνω στα ευρήματα των θεμάτων που διερευνήθηκαν. Επαναδιατυπώνουν απόψεις και θέσεις εκ νέου τεκμηριωμένες μετά τις αξιολογικές κρίσεις που προηγήθηκαν και θέτουν ερωτήματα ή νέες διερευνητικές υποθέσεις για μελλοντική επεξεργασία.

Παράρτημα – συνδέσεις διαδικτύου



Βιβλιογραφία

Apostolou, M., Antoniou, P., & Papastergiou, M. (2016). Psifiakes Koinotites Mathisis: Synchrono mathisiako perivallon gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi Diethnes Synedrio gia tin Anoichti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 5(1A), 127-135 prospelastike stis 30/6/2024

Matsangouras Ilias, 2000, «I omadosynergatiki didaskalia: «Giati», «Pos», «Pote» kai «gia Poious» Thessaloniki

Kron, F. & Sofos, A. 2007, «Didaktiki ton Meson: Nea Mesa sto plaisio Didaktikon kai Mathisiakon Diadikasion», Athina: Gutenberg.

Theodorou, Ch., & Chatzileontıadou, S. (2012). Axiopoiisi ton Technologion Pliroforias kai Epikoinonias gia ti symvoli stin anaptyxi dimourgikis skepsis kata ti meleti Perivallontikon Zitimaton. I periptosi meletis tou Spercheiou apo ekpaideftikous

Ιστότοποι

Ypourgeio perivallontos ki energeias

https://ypen.gov.gr/perivallon/ydatikoi-poroi/

Odigia 2000/60/EK tou Evropaikou Koinovouliou kai tou Symvouliou tis 23is Oktovriou 2000 gia ti thespisi plaisiou koinotikis drasis ston tomea tis politikis ton ydaton

https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2000/60/oj?locale=el

Symvasi Ramsar, the convention on Wetlands

https://www.ramsar.org/about-convention-wetlands

Paidagogiko Institouto, vivlia

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5382/10-0236-01_Geografia_ST-Dimotikou_Vivlio-Mathiti/

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5383/10-0237-01_Geografia_ST-Dimotikou_Tetradio-Ergasion/

Τρέχοντας….στο σκοτάδι! - Διδακτική πρόταση

Κωνσταντίνος Λεμπέσης, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.
Χαρίκλεια Πάτση, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών, Α.Π.Θ.
Στυλιανή Σεκιζλη, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Τ.Ε.Φ.Α.Α Σερρών, Α.Π.Θ.

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή πραγματοποιείται η ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο γενικό σχολείο. Η ένταξη είναι αποτέλεσμα διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους/τις μαθητές/ τριες και τη βίωση εμπειριών. Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται η παρουσίαση του Παραολυμπιακού αθλήματος του Κλασικού αθλητισμού και πιο συγκεκριμένα του αγωνίσματος του δρόμου ταχύτητας των 100 μέτρων σε άτομα με διαταραχές όρασης. Σκοπός είναι η απόκτηση της ευαισθητοποίησης και κατανόησης για τα θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία και τον αθλητισμό από τους μαθητές/ τριες χωρίς αναπηρία. Επιπρόσθετα για τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αξιοποιούνται οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας με τη χρήση διαφόρων εποπτικών μέσων όπως η βιντεοπροβολή, το λογισμικό παρουσίασης, η αξιολόγηση μέσω ψηφιακών κουίζ τα οποία σχετίζονται με το διδακτικό αντικείμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναπηρία, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Κλασικός Αθλητισμός, Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, Φυσική Αγωγή

Running....in the dark! - Teaching proposal

Konstantinos Lempesis, Physical Education Teacher, S.P.E.S.S.- Serres, AUTH
Chariklia Patsi, Special Teaching Staff, S.P.E.S.S.- Serres, AUTH
Styliani Sekizli, Physical Education Teacher, S.P.E.S.S.- Serres, AUTH

Abstract

Nowadays, the inclusion of students with disabilities in Physical Education courses is occurred. Inclusion is the result of a teaching and learning process aimed at accepting diversity, cultivating empathy, providing equal opportunities to all students and experiencing challenges. In this teaching proposal, an attempt is made to present the Paralympic sport of Track and Field and more specifically the 100 meter sprint race for individuals with visual impairments. The aim is the acquisition of awareness and understanding of issues related to disability and sports from students without disabilities. In addition, for the modernization of the Physical Education courses, Information and Communications Technology are utilized with the use of various supervisory means such as video projection, presentation software, evaluation through digital quizzes which are related to the teaching subject.

Key-words: Disability, Information and Communications Technology, Track and Field, Adapted Physical Education, Physical Education

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το εκπαιδευτικό σύστημα έχει προσανατολιστεί στην ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη γενική τάξη. Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, δίνεται πλέον στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία η δυνατότητα να φοιτούν στα γενικά σχολεία, είτε παρακολουθώντας το τμήμα ένταξης, είτε με παράλληλη στήριξη από κάποιον ειδικό παιδαγωγό ή άλλη ειδική υπηρεσία (Koutsouki et al., 2011).

Βασικός σκοπός της ενταξιακής εκπαίδευσης, είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο θα μπορούν όλοι οι μαθητές/τριες ανάλογα με τις ικανότητες και τα ταλέντα τους να εξελιχθούν ως προσωπικότητες. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει στην κατάργηση των διακρίσεων και στην οικοδόμηση μιας ευπρόσδεκτης κοινωνίας κι «ενός σχολείου για όλους» (Messiou, 2017).

Αναλυτικότερα, για να την υλοποίηση των παραπάνω, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών με αναπηρία με τους άλλους/άλλες μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι τακτικές, ευχάριστες και ουσιαστικές. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την αλλαγή της στάσης, εκτός του ότι η επαφή πρέπει να είναι προσεκτικά δομημένη είναι οι ακόλουθες: α) επαφή σε ένα ισότιμο περιβάλλον για όλους, β) συχνή επαφή με κοινωνικό χαρακτήρα, γ) δραστηριότητας που προάγουν τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό, δ) θετική στάση των καθηγητών/τριών ως πρότυπο συμπεριφοράς προς μίμηση (Panagiotidou, Evangelinou, Doulkeridou, Koidou & Mouratidou, 2009).

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η γνωριμία των μαθητών/τριών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου με την αναπηρία, τα Παραολυμπιακά αθλήματα και συγκεκριμένα με το Παραολυμπιακό άθλημα του Κλασικού αθλητισμού (αγώνισμα δρόμου ταχύτητας 100 μέτρων σε άτομα με διαταραχές όρασης).

Πρωταρχικός στόχος είναι η απόκτηση βασικών γνώσεων του αθλήματος και των κανονισμών που το διέπουν. Δευτερεύοντας στόχος κι πιο μακροπρόθεσμος, είναι η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία από τους/τις μαθητές/τριες και η αρμονική συνύπαρξη μαζί τους χωρίς διακρίσεις, καθώς μέσα από το μάθημα της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (ΠΦΑ) και της Φυσικής Αγωγής καλλιεργείται η προσωπικότητά τους.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος: Τρέχοντας….στο σκοτάδι!

Εμπλεκόμενα Γνωστικά αντικείμενα: Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, Φυσική Αγωγή

Πληροφορική

Τάξη στην οποία απευθύνεται: ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού

Αντικείμενο διδασκαλίας: Κλασικός αθλητισμός (αγώνισμα δρόμου ταχύτητας

100 μέτρων σε άτομα με διαταραχές όρασης).

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Σκοπός:

Η γνωριμία των μαθητών με το Παραολυμπιακό άθλημα του Κλασικού αθλητισμού και τις κατηγορίες του και στη συνέχεια η εμβάθυνση στο αγώνισμα του δρόμου ταχύτητας 100 μέτρων σε άτομα με διαταραχές όρασης. Επιπρόσθετος σκοπός είναι η χρήση των τεχνολογικών μέσων (βιντεοπροβολή, οπτική απεικόνιση), η ενασχόληση και η παρακολούθηση βίντεο, τα οποία σχετίζονται με το άθλημα και τα βασικά του στοιχεία, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών όπου οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για το Παραολυμπιακό άθλημα και η αξιολόγηση της κατανόησης του αθλήματος μέσω ψυχαγωγικών κουίζ. Είναι σημαντική η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον και η παρακίνηση για ενασχόληση με νέες δημιουργικές δραστηριότητες.

Στόχοι:

Ψυχοκινητικοί:

1) Η ανάπτυξη της κιναισθητικής ικανότητας.

2) Η ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης.

3) Να μπορούν οι μαθητές/τριες να προσανατολιστούν μέσα στο χώρο με κλειστά μάτια, να μπορούν να συνεργαστούν με τις οδηγίες του συνοδηγού τους και στη συνέχεια το αντίστροφο.

4) Να μπορούν να εκτελέσουν με το συνοδηγό τους τουλάχιστον 50 μέτρα με κατάλληλο συγχρονισμό και κατεύθυνση.

Γνωστικοί:

1) Η γνωριμία των μαθητών/τριών σχετικά με τα είδη της αναπηρίας και συγκεκριμένα για τις διαταραχές της όρασης. Επιπρόσθετα γνωριμία με τα παραολυμπιακά αθλήματα και συγκεκριμένα για το αγώνισμα δρόμου ταχύτητας 100 μέτρων για άτομα με διαταραχές όρασης.

2) Η κατανόηση βασικών στοιχείων του αθλήματος και των κανονισμών που το διέπουν.

3) Η εκμάθηση μίας εναλλακτικής προσέγγισης της διδασκαλίας μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της ΠΦΑ και της ΦΑ.

Συναισθηματικοί:

1) Η καλλιέργεια της συνεργασίας και της ομαδικότητας.

2) Η τήρηση των κανόνων του αθλήματος.

3) Η ευαισθητοποίηση των μαθητών για την αναπηρία.

4) Η κοινωνικοποίηση και η καλλιέργεια της ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών.

5) Η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών (αθλητής και συνοδηγός).

Υλικοτεχνική υποδομή:

Οριοθετημένος χώρος στο χώρο εκδηλώσεων του σχολείου (θεωρητικό μέρος) και προαύλιο του σχολείου (πρακτική εφαρμογή), βιντεοπροβολέας, υπολογιστής (PowerPoint, YouTube, quizziz), ένα πακέτο μάσκες, κώνοι σκοινάκια για το κράτημα συνοδηγού-αθλητή.

Συνοπτική περιγραφή

Οργάνωση της τάξης:

Κατά το θεωρητικό μέρος, οι μαθητές/τριες βρίσκονται στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου με σκοπό την παρακολούθηση της διάλεξης που σχετίζεται με το διδακτικό αντικείμενο, προετοιμάζοντάς τους για την πρακτική εφαρμογή των όσων θα διδαχτούν στο θεωρητικό κομμάτι. Μέσω της χρήσης ΤΠΕ, το μάθημα εκσυγχρονίζεται, γίνεται πιο διαδραστικό και ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου και κατά συνέπεια στη σωστή εφαρμογή στην πρακτική άσκηση.

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής εφαρμογής, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια για τις δραστηριότητες που θα εκτελέσουν και στο τελικό μέρος τα ίδια ζευγάρια θα συναγωνιστούν στο δρόμο ταχύτητας.

Διδακτική μέθοδος: Θα χρησιμοποιηθεί το στυλ του παραγγέλματος (κατά την πρακτική εφαρμογή στο προαύλιο του σχολείου), μέσω των δραστηριοτήτων που θα εκτελέσουν οι μαθητές/τριες) και το στυλ του μη αποκλεισμού (με στόχο τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών με τη χρήση προσαρμογών όπου απαιτείται).

Ρόλος του/της εκπαιδευτικού:

Ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες επιδιώκει την καλύτερη κατανόηση στο θεωρητικό αλλά και στο πρακτικό κομμάτι του διδακτικού αντικειμένου, καθώς και την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών χωρίς αναπηρία σε θέματα αναπηρίας.

Προστιθέμενη Αξία των ΤΠΕ:

Οι ΤΠΕ αποτελούν σημαντικά εργαλεία για το σχεδιασμό και προγραμματισμό του μαθήματος, καθώς συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου και στην αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας, κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό. Οι μαθητές/τριες θα γνωρίσουν την αναπηρία μέσω του βίντεο και των εικόνων, θα αξιολογηθούν οι γνώσεις τους μέσω του ψηφιακού κουίζ και με αυτό τον τρόπο θα εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ.

Δραστηριότητες/ Φάσεις Διδασκαλίας

Φάση 1η (1η διδακτική ώρα, Θεωρητικό Μέρος)

1η Δραστηριότητα: Ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες βρίσκονται συγκεντρωμένοι στην αίθουσα των πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, η οποία διαθέτει βιντεοπροβολέα. Ο/η εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες με μια μικρή εισαγωγή για το διδακτικό αντικείμενο.

Στον παρακάνω σύνδεσμο ακολουθεί παρουσίαση του διδακτικού αντικείμενου, όπου αναλύεται το άθλημα του Κλασικού αθλητισμού των ατόμων με διαταραχές όρασης και συγκεκριμένα το αγώνισμα του δρόμου ταχύτητας των 100 μέτρων. Παράλληλα πραγματοποιείται συζήτηση για την αναπηρία μέσα από ερωτήσεις που θα τεθούν με αφορμή το παραολυμπιακό άθλημα (διαφάνεια 2). Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν για τους κανονισμούς και τον τρόπο διεξαγωγής του αγώνα μέσα από εικόνες και συζητήσεις.

https://docs.google.com/presentation/d/1vYVbuxtuy3iznA83CfoGxLOXOm-HD7WaUkKuV7dziCk/edit?usp=sharing

2η Δραστηριότητα: Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες βίντεο τα οποία σχετίζονται με το παραολυμπιακό άθλημα του Κλασσικού αθλητισμού (αγώνισμα δρόμου ταχύτητας 100 μέτρων). Κατά τη διάρκεια της προβολής των βίντεο, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει πληροφορίες για το άθλημα καθώς και για την πρακτική εφαρμογή που θα ακολουθήσει τη 2η διδακτική ώρα στον προαύλιο χώρο του σχολείου.

Στο πρώτο βίντεο γίνεται μια εισαγωγή στο άθλημα και συγκεκριμένα στη σχέση και συνεργασία που πρέπει να έχει ο οδηγός μαζί με τον αθλητή.

https://youtu.be/xACYoPAicHE?si=1sJwlxSDeOs8aUvE

Στο δεύτερο βίντεο οι μαθητές/τριες παρακολουθούν έναν αγώνα του αθλήματος με σκοπό να κατανοήσουν τη διαδικασία καθώς και τους κανόνες του. Παράλληλα θα παρέχονται οδηγίες από τον/την εκπαιδευτικό.

https://youtu.be/ku1iPxIfitQ?si=RWRptHV7BxAMhtL1

Στο τρίτο βίντεο παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο προοδευτικά ο οδηγός και ο αθλητής ξεκινούν από το συγχρονισμό στο περπάτημα μέχρι την τελειοποίηση που είναι η ανάπτυξη της ταχύτητας. Οι προκαταρκτικές ασκήσεις που εμφανίζονται στο βίντεο είναι και οι ίδιες που θα εκτελέσουν οι μαθητές/τριες στην πρακτική εφαρμογή (συγχρονισμός-συντονισμός αθλητή-οδηγού, περπάτημα, μέτριας έντασης τρέξιμο και στο τέλος ανάπτυξη της ταχύτητας).

https://youtu.be/TBPV5yRaxX4?si=-gg0kZESHKRpCsER

3η Δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες θα αξιολογηθούν μέσω συμπλήρωσης ενός ψηφιακού κουιζ για να διαπιστωθεί η αφομοίωση των γνώσεων. Το θέμα των ερωτήσεων του κουίζ σχετίζεται με την αναπηρία και τους Παραολυμπιακούς αγώνες, θέματα τα οποία συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης.

https://quizizz.com/embed/quiz/66b8a847061ba3e51f19c9db

4η Δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες θα αξιολογηθούν, άλλη μια φορά, μέσω συμπλήρωσης ενός ψηφιακού κουιζ πολλαπλής επιλογής και συμπλήρωσης κενών. Το θέμα των ερωτήσεων του κουίζ σχετίζεται με το αγώνισμα του δρόμου ταχύτητας 100 μέτρων σε άτομα με διαταραχές όρασης, το οποίο είναι και το κύριο διδακτικό αντικείμενο.

https://quizizz.com/embed/quiz/663e8118dacb7e8463c97600

Φάση 2η (2η Διδακτική ώρα, Πρακτική Εφαρμογή)

1η Δραστηριότητα: Ο/η εκπαιδευτικός σχηματίζει τις ομάδες των μαθητών/τριών σε ζευγάρια. Όλοι οι μαθητές/ τριες τοποθετούνται σε μια γραμμή.

1. Ο πρώτος μαθητής τοποθετεί τη μάσκα στα μάτια του ώστε να μην έχει ορατότητα και κρατάει το σχοινί μαζί με το δεύτερο μαθητή ο οποίος είναι ο οδηγός του.
2. Ξεκινώντας με το ίδιο πόδι προσπαθούν να φτάσουν στον απέναντι κώνο, ο οποίος έχει απόσταση 100 μέτρων, με βάδην και ίδιο συγχρονισμό βημάτων.
3. Στην επιστροφή στην αφετηρία πραγματοποιείται η αλλαγή των ρόλων.
4. Κάθε μαθητής/τρια εκτελεί τη δραστηριότητα τέσσερις φορές, και σε κάθε προσπάθεια αυξάνουν προοδευτικά την ταχύτητα.

2η Δραστηριότητα: Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί τους/τις μαθητές/τριες σε μια γραμμή.

1. Ο πρώτος μαθητής τοποθετεί τη μάσκα στα μάτια του ώστε να μην έχει ορατότητα και κρατάει το σχοινί μαζί με τον οδηγό του, ο οποίος του παρέχει οδηγίες.
2. Ξεκινώντας με το ίδιο πόδι προσπαθούν να φτάσουν στον απέναντι κώνο με βάδην και ίδιο συγχρονισμό βημάτων, περνώντας αυτήν τη φορά μέσα από τους κώνους εκτελώντας ζικ-ζακ.
3. Κατά την επιστροφή στην αφετηρία πραγματοποιείται η αλλαγή των ρόλων.
4. Κάθε μαθητής/τρια εκτελεί τη δραστηριότητα τέσσερις φορές, αυξάνοντας σταδιακά την ταχύτητα.

3η Δραστηριότητα: Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί τους/τις μαθητές/τριες σε μια

γραμμή.

1. Πραγματοποιεί επίδειξη της στάσης ετοιμότητας στον βατήρα (εκκίνηση) και με το παράγγελμα οι μαθητές/τριες τρέχουν ελαφρώς με το συνοδό τους μέχρι τον απέναντι κώνο, απόστασης 100 μέτρων.
2. Κατά την επιστροφή στην αφετηρία πραγματοποιείται η αλλαγή των ρόλων.

4η Δραστηριότητα:

Αγώνες: Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί τους/τις μαθητές/τριες σε μια γραμμή.

1. Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν τη θέση ετοιμότητας
2. Με το παράγγελμα αναπτύσσουν ταχύτητα στους διαδρόμους των 100 μέτρων, με στόχο να τερματίσουν πρώτοι, προσομοιάζοντας έναν αγώνα ταχύτητας με άτομα με διαταραχές όρασης.

Τελικό μέρος: Στο τελικό μέρος του μαθήματος, ο/η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τους/τις μαθητές/τριες και πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με την εμπειρία τους και τα συναισθήματα που βίωσαν.

Επεκτάσεις:

Το άθλημα του δρόμου ταχύτητας 100 μέτρων σε άτομα με διαταραχές όρασης, μπορεί να διδαχθεί από μαθητές/τριες που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας σε τάξεις του υπόλοιπου σχολείου (εντός ή εκτός σχολικού προγράμματος), σε διάφορες δράσεις σε συνεργασία με άλλα σχολεία (την παγκόσμια ημέρα αναπηρίας), με τη συμμετοχή τους ως εθελοντές στην Παραολυμπιακή Ημέρα στο σχολείο ή και σε κάποια εκδρομή σε ελεύθερο χώρο (σε κάποιο περίπατο σε αθλητικές εγκαταστάσεις).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά η πραγματοποίηση ενοτήτων που έχουν σκοπό τη γνωριμία των μαθητών/τριών γενικής εκπαίδευσης με τα άτομα με αναπηρία και τα παραολυμπιακά αθλήματα, είναι πολύ σημαντική καθώς αυτές οι ηλικίες είναι κρίσιμες για την διαμόρφωση και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας τους. Τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές/τριες θα πρέπει να επιλεχθούν με προσοχή και σκοπό να έχουν στην προκειμένη περίπτωση την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Τέλος όσο πιο συχνά πραγματοποιούνται παρόμοιες ενέργειες τόσο πιο κοντά θα είναι η επίτευξη της κατάργησης των διακρίσεων και της οικοδόμησης μιας ευπρόσδεκτης κοινωνίας κι «ενός σχολείου για όλους».

Βιβλιογραφία

Koutsouki, D., Doukas, A., Charitou, S., Kalyvas, B., Skordilis, E., Chrysagis, N. & Grammatopoulou, E. (2011). Promotion of physical activity programs in special schools with the aim of social integration of students with motor-multiple disabilities: Training seminar.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International journal of inclusive education* , 21 (2), 146-159.

Panagiotou, A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Koidou, E., & Mouratidou, K. (2009). Ektimisi tis Stasis Mathiton tou Genikou Dimotikou Scholeiou os pros tin Entaxi Paidion me Anapiria sti Fysiki Agogi meta apo Programma Paremvasis. *Inquiries in Physical Education and Sport*, 7(2), 103- 113.

Πηγές:

https://www.paralympic.gr/

https://quizizz.com/?lng=de