



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045
Website: www.iake.gr iake.weebly.com email: iakekriti@gmail.com

IAKE «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



9^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ



ΠΟΛΙΤΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Διαμορφώνοντας ενεργούς
πολίτες στην εποχή της
τεχνητής νοημοσύνης



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Β'

Επιμέλεια έκδοσης: Κώστας Α. Λάβδας • Ελένη Π. Μαράκη
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης • Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη • Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη • Ευγενία Ε. Ψαλτάκη



26-28 Μαΐου 2023
Πολιτιστικό Συνεδριακό
Κέντρο
Ηρακλείου Κρήτης



ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
REGION OF CRETE

ΧΟΡΗΓΟΙ



UNIVERSITY of
NICOSIA



MUNICIPALITY OF HERSONISSOS

ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ:





I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

9ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

**ΠΟΛΙΤΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ:
Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες
στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Β΄**

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας

Ελένη Π. Μαράκη

Εμμανουήλ. Μπελαδάκης

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη

Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

Ειρήνη Γ. Μαρκάκη

Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2023



Ι.Α.Κ.Ε.

**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045

Website: iake.weebly.com www.iake.gr



IAKE «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



iakekriti@gmail.com

Συνδιοργάνωση Περιφέρεια Κρήτης

Η δημοσίευση των επιστημονικών εργασιών στα Πρακτικά του Συνεδρίου πραγματοποιείται με τις προϋποθέσεις της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης της αρχικής περίληψης, της παρουσίασης της εργασίας στο Συνέδριο, της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης του πλήρους κειμένου και της προσαρμογής της τελικής εργασίας στις τυχόν υποδείξεις της Επιτροπής Κριτών.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

Οι αναφορές (citations) τρίτων σε επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες που περιλαμβάνονται στα Πρακτικά του Συνεδρίου γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στην παρούσα δημοσίευση.

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας, Ελένη Π. Μαράκη
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη, Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη, Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

Τυποτεχνική επιμέλεια:

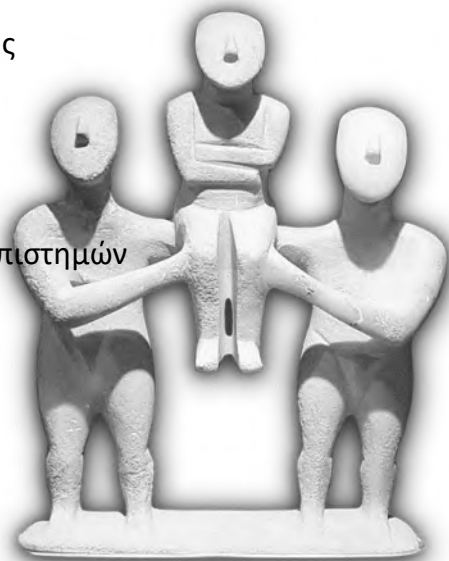
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Copyright © 2023

Σχεδιασμός εξωφύλλου & εκτύπωση:

Γραφικές Τέχνες EMM. ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε
Κομνητών 68 Πόρος, Ηράκλειο Κρήτης
Τ.: 2810 227933, Ε.: printpat@otenet.gr

ISBN (B τόμος): 978-618-5506-17-9



Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Μαράκη Ελένη του Παντελή

Αντιπρόεδρος:

Μπελαδάκης Εμμανουήλ του Δημητρίου

Γενική Γραμματέας:

Ζαφειρούλα Μαρινάκη του Ιωάννη

Ταμίας:

Ντρουμπογιάννης Χρήστος του Σταύρου

Γραμματέας Εκδόσεων, Βιβλιοθήκης και Έντυπου Υλικού:

Μαρκάκη Ειρήνη του Γεωργίου

Γραμματέας Οργανωτικού, Ηλεκτρονικής Δικτύωσης και
Επικοινωνίας:

Τζωρτζάκης Ιωάννης του Αντωνίου

Γραμματέας Καινοτόμων Προγραμμάτων,
Διεθνών Συμπράξεων και Ανταλλαγών:

Ψαλτάκη Ευγενία του Ευαγγέλου

Ελεγκτική Επιτροπή του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Γιαμαλάκης Γρηγόρης του Εμμανουήλ

Αντιπρόεδρος:

Βαρδιάμπαση Τερψιχόρη του Χαραλάμπους

Γραμματέας:

Σκουλά Ειρήνη του Νικολάου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Β ΤΟΜΟΥ

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου	13
Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου	14
Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου.....	17
Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας.....	18
ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ.....	19
Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης.....	20
Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής.....	21
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ.....	23
B05. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ.....	24
ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΛΥΣΕΩΝ ΓΙΑ ΜΗ ΣΥΝΗΘΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	24
Μαστρογιάννης Αλέξιος.....	24
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ ΣΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	31
Σκαρβελάκης Βασίλειος	31
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	38
Ιωσήφ Στυλιανή.....	38
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ	44
Κουράκη Ελένη	44
Βογιατζάκη Ειρήνη.....	44
ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ, ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ/ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΕΝΕΡΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	51
Τερεζάκη Γ. Χρύσα	51
Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ	60
Καρούντζου Γεωργία.....	60
Καρούντζου Θεοδώρα	60
ΤΟ ΡΟΜΠΟΤ ΚΑΙ Η ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	66
Νικολιδάκη Σοφία	66
B06. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	78
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ	78
Δρακάκη Μαρία.....	78
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ Ν.4327/2015	88
Ντεντάκης Γεώργιος.....	88

Ο ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΩΣ ΜΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΝΤΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ	96
Μαμάκης Γεώργιος.....	96
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	104
Παρίση Μαρία.....	104
Δημόπουλος Κωνσταντίνος.....	104
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1929 ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ	113
Καλλέργης Στέργιος Ι.....	113
Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΟΝ ΑΓΩΝΑ ΤΟΥ 1821: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	120
Καλλέργης Στέργιος Ι.....	120
Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΟΥ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Ο «ΝΕΟΣ» ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ	126
Χουρδάκης Μαρίνος.....	126
ΣΕ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	137
Χουρδάκης Μαρίνος.....	137
ΣΤΥΛ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ- ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	149
Καφαντάρη Ευαγγελία.....	149
Χουσεϊν Τζενέτ.....	149
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΔΥΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΧΩΡΩΝ ΠΟΛΩΝΙΑ-ΣΛΟΒΑΚΙΑ	156
Χουσεϊν Τζενέτ.....	156
Καφαντάρη Ευαγγελία.....	156
ΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ «ΜΕΛΙΝΑ» ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΤΟΥ J. ΚΟΤΤΕΡ ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΤΑ ...	164
Τερεζάκη Γ. Χρύσα.....	164
ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ & ΕΠΙΚΡΙΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΗΓΕΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΤΙΣ «ΚΡΙΣΕΙΣ» ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΟΙ ΝΟΜΟΙ 4473/2017 ΚΑΙ 4547/2018	172
Γιαννούλη Καλομοίρα.....	172
Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ: ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΤΖΕΝΤΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	182
Σόρκος Γεώργιος.....	182
Χατζησωτηρίου Χριστίνα.....	182
Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ 1974 ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	189
Αυλωνίτου Χρυσάνθη.....	189
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΑΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ	198
Κακλέα Ζαχαρία (Χαρούλα).....	198
Σεργόπουλος Κωνσταντίνος.....	198

B07. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ.....	206
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ "STOP! ΣΤΗΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ" ΤΗΣ Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.	206
Χατζηπέμου Θεολόγος	206
ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	216
Λεπίδα Μαριάννα	216
ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ & ΙΣΤΟΡΙΑ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΑΤΙΑ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	224
Ματσακλίδης Χαράλαμπος	224
Ανδρικού Ασημίνα	224
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	233
Λαδά Αικατερίνη	233
Σιφακάκης Πολυχρόνης.....	233
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΗΜΕΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ	242
Σκόνδρα Βάια	242
Παπαλεξόπουλος Φ. Παναγιώτης.....	242
B08. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	250
ΤΟ ΑΠΟΤΥΠΩΜΑ ΤΗΣ ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΜΕΡΑ.	250
Χαλκιαδάκης Λεωνίδα.....	250
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ LEGO® SERIOUS PLAY® ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	257
Κλάδου Στέλλα	257
Τριχάς Νικόλαος.....	257
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΟΛΥΠΛΕΥΡΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	265
Γρηγοράκης Ιωάννης.....	265
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΛΛΗΨΗ ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ ΣΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΟΥΣ	274
Ντούλια Αθηνά.....	274
Η ΕΥΕΡΓΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	284
Λατανιώτη Ελένη	284
Π09. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	289
ΟΤΑΝ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΑΝΤΙΚΑΘΙΣΤΑ ΤΟΝ ΒΑΣΙΛΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΕ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΕΡΓΟ ΝΗΠΙΩΝ	289
Ηλία Ελένη	289
Η ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: Η ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΗ – ΚΡΑΤΟΣ ΩΣ ΤΟΝ ΕΜΦΥΛΙΟ	296
Κατσαραπίδης Σπυρίδων	296

...ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΞΕΙΣ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΕΓΙΝΑΝ ΗΧΟΣ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑ:ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΟ ΤΡΟΠΟ ΣΧΟΛΙΚΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ	303
Τσιτιρίδου Χριστίνα	303
Πατεράκη Χρυσούλα.....	303
ΤΟ PROJECT BASED LEARNING ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΑΡΧΗ ΣΤΑ ΕΠΑΛ	311
Πήγας Αλέξανδρος	311
Βαρνακιώτη Ιωάννα	311
ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	319
Τόλη Θεοδώρα.....	319
ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ, ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ Ε ΤΑΞΗΣ	328
Καραγιάννη Ζωή	328
ΠΑΜΕ ΜΟΥΣΕΙΟ	336
Αρβανιτάκης Μιχαήλ,	336
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	351
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ	354
Φιλιππάκη Καλλιόπη	354
Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	363
Παυλίδου Καλλιόπη	363
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	373
Αξιομάκαρος Βασίλειος	373
Γκικοπούλου Ουρανία	373
ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ "ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ" ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	386
Τσακίρη Παρθένα.....	386
Βασιλούδη Ευτυχία	386
Νεστορίδου Θεοδοσία	386
Κολοκοτρώνης Φώτιος.....	386
ΝΟΕΡΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ	394
Συμεωνίδης Νικόλαος.....	394
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	402
Κατσούλα Αικατερίνη	402
ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΣΤΑΤΙΚΟΥ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΥ	411
Δημοσθενίδης Δημήτριος	411
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΔΕΙΦΟΡΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	419
Μακρογιάννη Τσαμπίκα.....	419

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΓΙΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΦΑΛΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΛΟΓΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΑ ΜΕ ΔΟΜΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΣΩ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ SCRATCH	429
Κοντομίχης Αφεντουλίδης Οδυσσέας	429
«ΟΙ 12 ΘΕΟΙ ΤΟΥ ΟΛΥΜΠΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΓΓΕΙΑ», ΕΝΑ ΨΗΦΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	441
Τσούρα Ανδρονίκη	441
ΔΑΓΚΩΜΑΤΑ ΣΚΥΛΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ	454
Γαϊτανάκης Ιωάννης	454
Τριχάς Νικόλαος.....	454
"ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΘΗΣΑΥΡΟΥ: MATH YOUR WAY OUT". ΕΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	460
Αθανασάκη Νεκταρία.....	460
Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ, ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ, Η ΟΠΟΙΑ ΣΥΝΔΥΑΖΕΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ, ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	470
Σαρακινιώτη Αικατερίνη	470
Νιφόρου Αφροδίτη	470
B10. ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ.....	480
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΓΟΔΟΤΗΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ	480
Γεωργίου Ιωάννα	480
Χριστοδούλου Ανδρέας	480
Πάρλαλης Κ. Σταύρος	480
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΝΕΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΙΕΚ	487
Κομσέλη Φωτεινή (Φανή)	487
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	497
Τζαβάρας Παναγιώτης.....	497
Καραμανώλη Ειρήνη.....	497
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΚΑΙ ΕΜΨΥΧΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	510
Καβούκης Μιχαήλ	510
Πανταζής Απόστολος	510
B11. ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ, ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	517
ΣΥΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ ΜΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ	517
Παύλου Βικτωρία	517
Κάτζη-Beltran Χρυσάνθη	517
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - SIDIT ERASMUS+ PROJECT	526
Ουρανία Γκικοπούλου	526
Βασιλική Κατσομαλιάρη	526

ΚΙ ΕΠΕΙΤΑ ΒΓΗΚΑΜΕ ΝΑ ΞΑΝΑΔΟΥΜΕ ΤΑ ΑΣΤΕΡΙΑ	536
Τσιάρα Παρασκευή	536
Χατζάκης Στέργιος	536
Παλαμούτη Γραμματική	536
Fiorillo Eduardo.....	536
LET’S LAB: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΚΡΗΤΗΣ	545
Βασιλική Κατσαρού	545
Νεκταρία Αθανασάκη.....	545
Μαρία Ζωγράφου	545
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ ΚΑΙ122, ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ, «ΒΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ»	552
Τσιλεπόνη Αικατερίνη	552
B12. ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	559
ΟΙ ΤΠΕ ΩΣ ΙΣΧΥΡΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	559
Κατσιώπη Παρασκευή.....	559
ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	568
Νικόλαος Π. Πρόδρομος	568
Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ (STEM) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	577
Μίγα Αθανασία.....	577
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΘΕΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	583
Παπαδομαρκάκης Ιωάννης	583
Κωνσταντινίδη Νίκη Πασχαλίνα.....	583
Κασαπίδης Βασίλειος Παράσχος.....	583
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΤΟΥ WEBEX	594
Παπαδομαρκάκης Ιωάννης	594
Κωνσταντινίδη Νίκη Πασχαλίνα.....	594
Καλούτσα Αικατερίνη	594
ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ	605
Ψύρρας Νικόλαος	605
Ράπτης Νικόλαος	605
Κουρουτσίδου Μαρία	605
Μπελαδάκης Εμμανουήλ.....	605
ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ, ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ DUSSELDORF ΚΑΙ ΤΟΥ 6ΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΙΛΙΟΥ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΤΟΥ ΑΥΡΙΟ	614
Τσολοπούλου Ευγενία	614
Πασιά Αναστασία	614

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΥΧΕΡΕΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	620
Κακούρα Ειρήνη.....	620
Τζιβνίκου Σωτηρία	620
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΚΛΙΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΕΩΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΕΩΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	630
Δήμου Αθανάσιος.....	630
Παπαναγιώτου Ζωγραφιά.....	630
Αναγνωστόπουλος Χρήστος-Νικόλαος.....	630
ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	636
Διαμαντής Κωνσταντίνος.....	636
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ “ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ”, ΣΤΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	644
Παπατριανταφύλλου Γεώργιος.....	644
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	655
Βολακάκης Αργύρης.....	655
Τζιβνίκου Σωτηρία	655
«ΒΑΛΚΑΝΙΚΟ ΟΔΟΙΠΟΡΙΚΟ»: ΕΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΩΣ ΑΡΩΓΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ	668
Μαυρογιάννη Αριστέα.....	668
Η «ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ» ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ	676
Γιαννούλη Καλομοίρα.....	676
ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΤΕΧΝΟΓΡΑΦΙΑ	685
Γκουτσίδης Ιωάννης.....	685
Κωνσταντινίδου Γρηγορία Καρολίνα.....	685
Δημάση Μαρία	685
ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ.....	700

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΖΩΗ

Ιδιότητα του πολίτη και πολιτική συμμετοχή στην Ελλάδα και την Ευρώπη
Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη
Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία
Τεχνητή νοημοσύνη και αυταρχικά καθεστώτα
Μελέτες του αντίκτυπου της μετανάστευσης στις προσεγγίσεις της ιθαγένειας
Διαφορετικά εμπειρικά μοντέλα απόκτησης ιθαγένειας
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία
Προκλήσεις, προβληματισμοί, ζητήματα δεοντολογίας
Δημοσιολογία και πολιτική
Ενημέρωση, κατάρτιση και οικονομία
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον πολιτισμό, στην τέχνη και στη θρησκεία
Επικοινωνία και ψυχαγωγία

B. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Εκπαίδευση και πολιτειότητα
Ο ρόλος της εκπαίδευσης
Πληροφόρηση και επικοινωνία στην εκπαίδευση
Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία
Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης
Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά
Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές
Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας
Γενική παιδεία, επιστημονική εξειδίκευση και επαγγελματική κατάρτιση
Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα
Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση
Εκπαίδευση για την αειφορία
Επαγγελματικός προσανατολισμός
Ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση
Άτυπη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση
Εκπαιδευτικές έρευνες

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Λάβδας Α. Κώστας, Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΜΕΛΗ:

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Λάβδας Α. Κώστας, Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΠΙΤΙΜΟΣ ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΕΛΗ:

Aristarco Regalado Pinedo, Πρύτανης Πανεπιστημίου Guadalajara / CULagos

Baros Wassilios, Professor, Universität Salzburg

Braches- Chyrek Rita, Professor, Universität Bamberg

Coelsch-Foisner Sabine, Professor of English Literature and Cultural Theory, University of Salzburg

Green Andy, Professor, UCL Institute of Education

Greiner Ulrike, Professor, Universität Salzburg

Kempf Wilhelm, Professor, Universität Konstanz

Küpper Beate, Professor, University of Applied Sciences Niederrhein, Mönchengladbach

Liu Ye, King's College London

Moran-Ellis Jo, Professor, University of Sussex, UK

Owens Gareth, Δρ Γλωσσολογίας ΕΚΠΑ

Sailer Maximilian, Professor, Universität Augsburg

Schroeder Joachim, Professor, Universität Hamburg

Seukwa Louis-Henri, Professor, HAW Hamburg

Solvejg Jobst, Professor, Western Norway University of Applied Science

Sünker Heinz, Professor, Universität Wuppertal

Thiessen Barbara, HAW Landshut

Zick Andreas, Professor, Universität Bielefeld

Αγγελίδης Παναγιώτης, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Ανδρουλιδάκης Εμμανουήλ, ΕΔΙΠ, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης

Αρβανίτης Χριστόφορος, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης

Αργυριάδης Αλέξανδρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick

Αργυρίου Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Βαρβούνης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βλίζος Σταύρος, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Γεωργιάδου Κερατώ, Δρ. υπ. Υφηγήτρια Πανεπιστημίου Salzburg

Γκασούκα Μαρία, Πρόεδρος ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ / Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γρηγοράκης Ιωάννης, Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δεμίρογλου Παντελής, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, Δ.Π.Ε Δράμας
Δουνδουλάκης Εμμανουήλ, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ζορμπάς Κωνσταντίνος, Γενικός Διευθυντής Ορθοδόξου Ακαδημίας Κρήτης
Ζώρας Οδυσσέας, Καθηγητής, Πρόεδρος του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου
Καδιανάκη Μαρία, Συντονίστρια Ε.Ε., ΠΕΚΕΣ Κρήτης
Καλογιαννάκης Μιχάλης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Καραβασίλης Ιωάννης, Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ
Καραγιάννη Φλώρα, Δ/τρια του Ευρ. Κέντρου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Δρ. Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Π/θμιας Εκπαίδευσης
Κατσαντώνη Σπυριδούλα, Προϊσταμένη ΚΕΣΥ Αν. Αττικής, Διδάσκουσα ΠΜΣ, Παν. Θράκης
Κολιός Γεώργιος, MD, PhD, Καθηγητής Φαρμακολογίας, Τμήμα Ιατρικής Δ.Π.Θ.
Κορνηλάκη Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κοτρώγιαννος Δημήτριος, Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Κουβάτσου Εύα, Καθηγήτρια, Universidad de Guadalajara/CULagos
Κουκουράρας-Λιάγκης Μάριος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ
Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουτούζης Μανώλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Α.Π.
Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, Univ. of Cyprus
Κουτσιλιέρης Μιχαήλ, Ομ. Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ, Πρόεδρος I.K.Y.
Κυπριωτάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κωνσταντινίδης Δημήτριος, Πρόεδρος Εταιρίας Επιστημών Αγωγής Δράμας
Λιβεράκος Πάνος, Senior Expert at the UNDP, Regional Hub for Civil Service
Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Α΄, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Μανωλίτσης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μαράκη Ελένη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Μεταξάς Δ. Α.-Ι., Ομότ. Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ
Μητροπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Μουζάκη Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ/ντής Δ/σης Π/Ε. Ηρακλείου
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οικονομίδης Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παναγιωτοπούλου Αλεξάντρα, Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ
Πανούσης Γιάννης, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ, πρ. Πρύτανης ΔΠΘ, πρ. Υπουργός
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Παπαϊωάννου Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Παπούλας Ανδρέας, Επίτιμος πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Ράπτης Νικόλαος, Προϊστάμενος Πρωτ/θμιας Εκπ. Νομού Δωδεκανήσου, ΠΔΕ Νοτίου Αιγαίου

Ρογδάκη Αγάθη, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
Σαραφίδου Κατερίνα, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σιφακάκης Πολυχρόνης, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
Σολωμού Α. Αιμίλιος, Ιστορικός, Διευθυντής Έδρας UNESCO, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Στρουμπάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Στυλιανού Αντρέας, Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου
Τζωρτζάκης Γιάννης, , Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Αττικής
Τριχοπούλου Αντωνία, Ακαδημαϊκός, Ομ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ, Πρόεδρος του Ελλ. Ιδρύματος Υγείας
Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Φωτόπουλος Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Φλώρινα
Χατζηδάκη Ασπασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Χρυσουλάκης Ιωάννης, Ομ. Καθηγητής, Γεν. Γραμματέας Αποδήμου Ελληνισμού και Δημόσιας Διπλωματίας

Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Μαράκη Ελένη

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ

Μπελαδάκης Εμμανουήλ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Μαρινάκη Ζαφειρούλα

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Ντρουμπογιάννης Χρήστος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τζωρτζάκης Ιωάννης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Στριλιγκάς Γεώργιος

ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ

Σιφακάκης Πολυχρόνης,

Δέρβας Απόστολος

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Μαρκάκη Ειρήνη,

Παπαζαχαριάκη Μαριλένα,

Διαλυνά Ευαγγελία

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Γεωργιακάκη Κυριακή,

Καπετάνιου Ελένη,

Λουλούδη Κλεάνθη,

Τσουβαλά Αλεξία

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Αρβανίτης Χριστόφορος,

Χανιωτάκης Ιωάννης,

Μίλκα Μαρία

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Πατεράκη Άννα,

Βλαχοκυριάκου Φωτεινή,

Μαρκογιαννάκη Σοφία

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΩΝ

Ψαλτάκη Ευγενία,

Καφφετζάκη Καλλιόπη,

Μπελαδάκη Νίκη

ΜΕΛΗ:

Μπάρος Βασίλειος

Θεοφάνους Κωνσταντίνος

Κουβάτσου Εύα

Παπαπέτρου Σάββας

Παρίση Μαρία

Κατσαγκόλης Αθανάσιος

Μαμάκης Γεώργιος

Ρινάκη Αικατερίνη

Ζαχαριουδάκης Ευάγγελος

Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας

Αλεξάκη Αλεξάνδρα
Αναγνωστάκης Γεώργιος
Ανδρονίδης Συμεών
Ασικλάρη Φανή
Βαρσαμά Μαρία
Βιδάκης Χρήστος
Βλαχάκη Αντωνία
Γαϊτανίδη Άννα Λαμπρινή
Γερακιανάκη Γαλάτεια
Γιαλιτάκης Νίκος
Δραϊνάκης Γιάννης
Δουκιαντζάκη Ράνια
Ζαφειροπούλου Αντωνία
Ζήκου Ιωάννα
Θεοφάνους Ειρήνη
Καλέμης Κωνσταντίνος
Καλλέργης Στέργιος
Καλυκάκη Έφη
Καλογιαννάκη Μαρία
Καρακωνσταντάκης Γεώργιος
Καρατάσος Νικόλαος
Καρκανάκη Μαρία
Καρκανάκης Στυλιανός
Κατσούγκρη Αναστασία
Κομποχόλη Άντυ
Κοπιδάκη Αικατερίνη
Κουγιεντή Μαριγιάννα
Κωνσταντινίδης Χριστόφορος
Μαγκλάρα Γεωργία
Μανουσάκη Χρυσή

Μαρκογιαννάκη Αθηνά
Μαρκογιαννάκη Μιχαέλα
Μαράκη Αγγελική
Μαρινάκη Μαρία
Μαυρουδή Μαρία
Μπαγκέρη Βασιλική
Μπελαδάκη Μαρία
Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ
Μουδάτσου Μαρία
Ντρουμπογιάννης Αντώνης
Ντρουμπογιάννης Σταύρος
Ξυπάκη Σοφία
Ορφανού Νικολέτα
Παπαζαχαριάκη Ιωάννα
Παπαστεφανάκη Μαρίνα
Παπουτσάκη Άννα
Πατεράκη Ευαγγελία
Περισυνάκη Εμμανουέλα
Σαμαρά Νικολέτα
Σηφάκης Νίκος
Σκαράκη Ευαγγελία
Στιβακτάκη Καλλιόπη
Στριλιγκά Μαλαματενια
Στριλιγκά Μαρία
Τερζάκης Γιάννης
Τζιαναμπέτη Αναστασία
Τσικαλάκης Γιάννης
Φαραζάκης Νικόλαος
Χατζηδάκη Μαρία



ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Για ένατη συνεχή χρονιά το I.A.K.E. διοργανώνει ένα Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας. Μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνει το γεωπολιτικό περιβάλλον αστάθειας στην Ευρώπη και τον κόσμο, τα ζητήματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή του πολίτη στα δημόσια πράγματα καθίστανται ιδιαίτερα επίκαιρα. Στην αυγή της εποχής της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης οι ψηφιακές τεχνολογίες θα πρέπει να προστατεύουν τα δικαιώματα των ανθρώπων, να στηρίζουν τη δημοκρατία και να διασφαλίζουν ότι όλοι οι παράγοντες του ψηφιακού τομέα ενεργούν υπεύθυνα και με ασφάλεια. Με αυτό το δεδομένο, η Δημοκρατία καλείται να ανταποκριθεί σε σύγχρονες ανάγκες, να εξελιχθεί, διατηρώντας όμως ανέπαφο το κύριο συστατικό της, που τοποθετεί τον πολίτη σε ρόλο πρωταγωνιστή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η ψηφιακή τεχνολογία, με την απρόσκοπτη ενημέρωση και τις δυνατότητες δικτύωσης που παρέχει, είναι ένα πρώτης τάξης εργαλείο για να γίνουμε πιο ενημερωμένοι, ενεργοί και, εν τέλει, καλύτεροι πολίτες.

Ως Περιφέρεια Κρήτης, συγχαίρουμε ιδιαίτερα τη Διοίκηση του I.A.K.E., την οργανωτική και επιστημονική επιτροπή και βεβαίως όλους τους συμμετέχοντες εισηγητές για τις παρεμβάσεις τους.

Σταύρος Αρναουτάκης

Περιφερειάρχης Κρήτης

Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής

Με ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση σας καλωσορίζουμε στο 9ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, με θέμα

«ΠΟΛΙΤΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης»,

που διοργανώνουμε στο Ηράκλειο Κρήτης, από 26 έως και 28 Μαΐου 2023, στο Πολιτιστικό και Συνεδριακό Κέντρο Ηρακλείου Κρήτης.

Πέρα από την ιδιαίτερη χαρά και την προσμονή, υπάρχει και η ικανοποίηση για το γεγονός ότι, παρά την μεγάλη πρόκληση της πανδημίας που μεσολάβησε, το ετήσιο διεθνές συνέδριο του I.A.K.E. καθιερώθηκε πια ως ένα μείζονος σημασίας γεγονός για το Ηράκλειο και την Κρήτη γενικά. Όπως και στο παρελθόν έτσι και φέτος, βασικός σκοπός του I.A.K.E. είναι να θέσει έναν άξονα γύρω από τον οποίο να συζητηθούν και να διερευνηθούν μεγάλα ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία μας.

Το φετινό Συνέδριο επικεντρώνεται στις κομβικής σημασίας έννοιες του πολίτη και της συμμετοχής στην πολιτική κοινότητα. Ειδικότερα μας ενδιαφέρουν μελέτες για τις διαφορετικές προσεγγίσεις και απόψεις σχετικά με τον ρόλο της ιδιότητας του πολίτη στα σημερινά σύνθετα πολιτικά συστήματα και για τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης, τεχνολογικών δυνατοτήτων και πολιτικής συμμετοχής, ιδιαίτερα μάλιστα σε μια εποχή που οι νέες τεχνολογίες σταδιακά διαμορφώνουν νέους ρόλους όχι μόνο στην επικοινωνία αλλά και στις σχέσεις του πολίτη με την πολιτεία.

Η ιδιότητα του πολίτη ή πολιτειότητα (citizenship) είναι ταυτόχρονα νομική ιδιότητα και πολιτικό ιδεώδες που πραγματώνεται με την ουσιαστική συμμετοχή στην πολιτική κοινότητα. Η σύγχρονη πολιτική σκέψη τείνει να δίνει έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη ως ζήτημα δικαιωμάτων: οι πολίτες έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν, αλλά έχουν επίσης το δικαίωμα να επιλέγουν έναν βαθμό σχετικής απομάκρυνσης από τις δημόσιες υποθέσεις, ακόμη και να τοποθετούν τις ιδιωτικές μέριμνες πάνω από τη δημόσια δέσμευση και την πολιτική ανάμειξη. Ωστόσο, καθώς τα φιλελεύθερα ρεύματα έτειναν να δίνουν όλο και περισσότερο μεγαλύτερη έμφαση σε αυτά τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων προσεγγίσεων για την ιδιότητα του πολίτη, άρχισε σταδιακά να αναδεικνύεται μια σειρά κριτικών προσεγγίσεων και αντιπαραθέσεων. Μέσα από αυτές τις προσεγγίσεις καλούμαστε να επανεκτιμήσουμε πτυχές των κλασικών, αναγεννησιακών και νεωτερικών πολιτικών θεωριών που επικρίνουν την παραμέληση των πολιτικών καθηκόντων και επισημαίνουν την κομβική σημασία του ενεργού πολίτη.

Παράλληλα, οι νέες τεχνολογίες, η ψηφιακή διακυβέρνηση και, γενικότερα, η τεχνητή νοημοσύνη, διαδραματίζουν έναν ολοένα σημαντικότερο ρόλο στη σημερινή τρέχουσα κοινωνική αναπτυξιακή πορεία αλλά και, δυνητικά, στις μορφές της πολιτικής συμμετοχής. Οι άνθρωποι όλο και περισσότερο έχουν προσδοκίες από την ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης και από την είσοδό της στην καθημερινότητα τους, παρόλο που πολλές φορές εκφράζονται φόβοι και ανησυχίες για την ανεξέλεγκτη και αβέβαιη προοπτική που διαμορφώνεται σε κοινωνικό, πολιτιστικό αλλά κυρίως σε πολιτικό επίπεδο, σε σχέση και με τις φιλελεύθερες ή αυταρχικές τάσεις σε διαφορετικά πολιτικά συστήματα.

Βασικός σκοπός του 9ου Συνεδρίου του I.A.K.E. είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά. Αναφορικά τόσο με τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται όσο και με τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν, είναι απαραίτητη η γνώση και η προετοιμασία των πολιτών για τις μορφές συνύπαρξης με την τεχνητή νοημοσύνη και τις νέες

σχέσεις που θα διαμορφώνονται μεταξύ των πολιτών και της πολιτείας. Η εκπαίδευση, η παιδεία και η πολιτική συμμετοχή έχουν να διαδραματίσουν καθοριστικούς ρόλους σε αυτή την πορεία.

Με άξονα το κεντρικό θέμα, το Συνέδριο αγκαλιάζει μια σειρά κρίσιμων θεματικών, όπως οι εξής: Τεχνητή νοημοσύνη και μορφές αναβάθμισης της πολιτικής συμμετοχής, Ιδιότητα του πολίτη και πολιτική συμμετοχή στην Ελλάδα και την Ευρώπη, Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη, Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία, Τεχνητή νοημοσύνη και αυταρχικά καθεστώτα, Προοπτικές και κίνδυνοι της τεχνητής νοημοσύνης για την ατομική και κοινωνική ελευθερία, Οι ρόλοι και η επιρροή της αγωγής του πολίτη – συγκριτική ανάλυση, Πολιτική και πολιτειακή παιδεία για μια νέα εποχή, Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο, Ταυτότητες και πολιτική επικοινωνία, Μελέτες των επιπτώσεων της μετανάστευσης στις προσεγγίσεις της ιθαγένειας, Διαφορετικά εμπειρικά μοντέλα απόκτησης ιθαγένειας, Πληροφόρηση και επικοινωνία στην εκπαίδευση – και άλλες, σχετιζόμενες θεματικές.

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στο 9ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ευελπιστούμε σε μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση. Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων οκτώ επιτυχημένων Συνεδρίων μας, θα επιχειρήσουμε και φέτος να διαμορφώσουμε ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής συζήτησης και να προχωρήσουμε πιο πέρα τον προβληματισμό αλλά και τη συμβολή του I.A.K.E.

Περιμένουμε την ενεργή συμμετοχή σας και σας καλωσορίζουμε στην όμορφη και φιλόξενη πόλη του Ηρακλείου. Ευχαριστούμε θερμά όλους και όλες που βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτού του Συνεδρίου και εργάζονται ήδη εντατικά για την υλοποίησή του.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Ελένη Π. Μαράκη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Κώστας Α. Λάβδας

Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



B05. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΛΥΣΕΩΝ ΓΙΑ ΜΗ ΣΥΝΗΘΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Μαστρογάννης Αλέξιος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ΠΕ70

Περίληψη

Τα μαθηματικά προβλήματα μπορούν να υποστούν αρκετές κατηγοριοποιήσεις. Μια περισσότερο ουσιαστική κατηγορία τα κατατάσσει σε τέσσερις υποκατηγορίες: σε καλώς ορισμένα και σε ατελώς ορισμένα, όπως, επίσης, και σε προβλήματα ρουτίνας ή μη. Στα καλώς ορισμένα προβλήματα, η δοσμένη κατάσταση, οι στόχοι, οι πράξεις και οι πορείες επίλυσης είναι σαφώς καθορισμένες. Το αντίθετο παρατηρείται στα ασαφή προβλήματα, όπου ο στόχος, η πορεία επίλυσης και η αναμενόμενη λύση δεν είναι ρητώς διατυπωμένες. Στα προβλήματα ρουτίνας, ο λύτης γνωρίζει, εκ των προτέρων, την αλγοριθμική διαδικασία που θα ακολουθήσει για να φτάσει στη λύση, ενώ ένα μη σύνηθες πρόβλημα είναι μια «προκλητική» κατάσταση, η οποία δεν μπορεί να επιλυθεί με την απλή εφαρμογή ενός αλγορίθμου ή τύπου. Η παρούσα εργασία, μέσω παραδειγμάτων, θα αποπειραθεί να αποσαφηνίσει, εννοιολογικά, αυτές τις κατηγορίες προβλημάτων. Στη συνέχεια, η εστίαση θα συγκλίνει στα προβλήματα εκείνα, που προϋποθέτουν και αξιώνουν τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία αλλά και την αυθεντικότητα του λύτη.

Λέξεις κλειδιά: Προβλήματα, αλγόριθμος, ρουτίνα, δημιουργικότητα

1. Εισαγωγή

Η επίλυση προβλημάτων αναφέρεται στη γνωστική επεξεργασία, η οποία στοχεύει στην επίτευξη ενός στόχου, όταν ο λύτης δε γνωρίζει, αρχικά, μια μέθοδο επίλυσης (Cotterill, 2017). Σήμερα, έχει αναβαθμιστεί σε κεντρικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης νοημοσύνης και πολλές φορές εξισώνεται με τη σκέψη την ίδια (Gauvain, 2001). Η επίλυση προβλημάτων αποτελείται, συνοπτικά, από δύο φάσεις (Newell & Simon, 1972): τη δημιουργία του χώρου του προβλήματος (problem space), δηλαδή τη νοητική αναπαράσταση του προβλήματος, με τα αρχικά, τα τελικά και πιθανόν και τα ενδιάμεσα στάδια, καθώς και τον χώρο της εξεύρεσης των λύσεων για το πρόβλημα. Κατά την πορεία ενεργοποίησης και υλοποίησης αυτών των φάσεων, απαιτούνται, ασφαλώς, πολλές γνωστικές δεξιότητες, όπως αντίληψη, μνήμη, κατανόηση εννοιών και, ίσως, γνώση ειδικών γλωσσών και άλλων συμβολικών διεργασιών, όπως συμβαίνει στα προβλήματα των Μαθηματικών.

Τα μαθηματικά προβλήματα είναι ζητήματα στα οποία παρέχονται σαφή, αρχικά δεδομένα και ζητούνται κάποια άλλα, για την εύρεση των οποίων απαιτείται μια σειρά μαθηματικών πράξεων (Μπαμπινιώτης, 2019). Ειδικότερα, τα μαθηματικά προβλήματα είναι προτάσεις, οι οποίες παρουσιάζουν δυσκολίες και η επίλυσή τους προϋποθέτει ανάπτυξη και ενεργοποίηση κατάλληλων λογικών διαδικασιών, χειρισμό συγκεκριμένων αλγορίθμων και αξιοποίηση πείρας και προϋπαρχουσών γνώσεων. Για τη λύση ενός προβλήματος απαιτούνται πολλών ειδών διεργασίες, στρατηγικές και δραστηριότητες. Κυρίαρχες, ωστόσο, είναι οι προβλεπτικές, οι ευρετικές, οι λογικές,

αλλά και αυτές που συνδέονται ή και προκαλούν την κριτική σκέψη (Κολέζα, Μακρής & Σούρλας, 2000).

Τα μαθηματικά προβλήματα και η επίλυσή τους έχουν πλούσια και μακρά ιστορία και σε πολλές περιπτώσεις λειτουργούν επικουρικά στη λύση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Πράγματι, ένας σημαντικός λόγος, που ευνοεί και ουσιαστικοποιεί τη μελέτη των μαθηματικών προβλημάτων, είναι η προσφορά και η παρακαταθήκη πλούσιων στρατηγικών και υψηλών δεξιοτήτων και για την αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων της ζώσας καθημερινότητας. Σήμερα, η επίλυση προβλημάτων, που αποτελεί και την πεμπτουσία των Μαθηματικών, αποτελεί τον πρωταρχικό και κρίσιμο στόχο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και έχει αυξηθεί ως προτεραιότητα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου (Bradshaw & Hazell, 2017). Πολλοί εκπαιδευτικοί, δε, θεωρούν ότι η διδασκαλία των Μαθηματικών, μέσω της επίλυσης προβλημάτων, είναι πολύ ευεργετική και μαθησιακώς κερδοφόρα (Shimizu, 2009).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποιες ταξινομήσεις μαθηματικών προβλημάτων. Θα αναφερθούν σχετικά ενδεικτικά παραδείγματα προβλημάτων, τα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και τρόποι επίλυσής τους. Η μεγαλύτερη επικέντρωση, ωστόσο, θα περιστραφεί γύρω από τα λεγόμενα μη συνήθη προβλήματα, τα οποία προϋποθέτουν, για την απαιτητική λύση τους, την ενεργοποίηση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης αλλά και την εφευρετικότητα και την επινοητικότητα του λύτη.

2. Μερικές κατηγοριοποιήσεις μαθηματικών προβλημάτων

Τα μαθηματικά προβλήματα μπορούν να ταξινομηθούν με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Μια γενική, τυπική ταξινόμηση διαιρεί τα προβλήματα σε ανοιχτά προβλήματα, σε προβλήματα ανοιχτής έρευνας και σε πραγματικά προβλήματα καθημερινής ζωής (Κολέζα, Μακρής, & Σούρλας, 2000):

- Τα ανοιχτά προβλήματα έχουν σύντομη εκφώνηση, η οποία, όμως, δεν προσφέρει περισσότερα στοιχεία και δεν προκρίνει συγκεκριμένη μέθοδο ανάλυσης και διερεύνησης ούτε τρόπο επίλυσης. Οι μαθητές μπορούν να υποθέσουν, να πειραματισθούν και να δοκιμάσουν, με σκοπό να οδηγηθούν στη λύση του προβλήματος (π.χ. ο αριθμός $\sqrt{5}$ είναι άρρητος; Ο αριθμός 2023202320232023 είναι πρώτος;).
- Τα προβλήματα ανοιχτής έρευνας επιτρέπουν διαφορετικές λύσεις, όπως για παράδειγμα «με πόσους τρόπους μπορούν να σχεδιαστούν ίσοι κύκλοι σε ένα Δυναμικό Περιβάλλον Γεωμετρίας» ή «με πόσα χορτονομίσματα μπορεί να συγκεντρωθεί το χρηματικό ποσό των 155€».
- Οι καταστάσεις προβλήματα ή πραγματικά προβλήματα αναφέρονται σε καταστάσεις του πραγματικού κόσμου και της καθημερινής ζωής. Εξετάζονται σε μαθηματοποιημένα πλαίσια, μέσω της αξιοποίησης ανοικτών ερωτήσεων. Για παράδειγμα, «σε ποια περιοχή του σπιτιού συμφέρει να τοποθετηθεί ο δρομολογητής, ώστε και οι τρεις φορητοί υπολογιστές της οικογένειας να πιάνουν καλό σήμα;». Με άλλα, «μαθηματικά» λόγια, ζητείται να βρεθεί το λεγόμενο σημείο Fermat, το εσωτερικό σημείο, δηλαδή, ενός τριγώνου, ώστε το άθροισμα των αποστάσεων από τις κορυφές να είναι το μικρότερο δυνατό. Τα πραγματικά προβλήματα ενισχύουν τον λεγόμενο «Μαθηματικό Αλφαριθμητισμό», προαγοντας τη μαθηματική γνώση, η οποία μπορεί να μεταφερθεί και για τη μελέτη προβλημάτων της καθημερινότητας. Τέτοια προβλήματα εξετάζονται και στον διαγωνισμό της PISA.

2.1. Προβλήματα «λόγου», γραφημάτων και τύπων

Μία άλλη διαίρεση χωρίζει τα μαθηματικά προβλήματα σε αυτά που χρησιμοποιούν μόνο λόγο («Word Problems» ή «Story Problems») και σε αυτά που βασίζονται σε γραφήματα, σε τύπους και άλλες μαθηματικές εκφράσεις (π.χ. τα προβλήματα στη Στατιστική). Στην πρώτη κατηγορία αυτού

του είδους προβλημάτων, προβάλλει αδιαφιλονίκητο φαβορί η Παλατινή Ανθολογία (Paton, 1918), η οποία στο 14ο από τα 15 βιβλία της, με τίτλο «Προβλήματα Αριθμητικά, Αινίγματα, Χρησμοί», περιέχει 104 αινίγματα και χρησμούς και 46 προβλήματα και αποτελεί την καλύτερη, αρχαία συλλογή προβλημάτων Αριθμητικής. Χωρίς τη χρήση εξισώσεων, τα προβλήματα αυτά αλλά και όλα τα μεταγενέστερα της λεγόμενης «Πρακτικής Αριθμητικής» απαιτούν υψηλή πνευματική προσήλωση, καθώς η επιχειρηματολογία τους βασίζεται σε καθαρά ρητορικό λόγο (Eves, 1989). Για την επίλυσή τους, απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες νοητικών αναπαραστάσεων αλλά και κατανόησης κειμένου. Στα ρεαλιστικά Μαθηματικά, οι μαθητές, πράγματι, μπορεί (και πρέπει) να μάθουν να εφαρμόζουν τις νοητικές αναπαραστάσεις, κυρίως στο πλαίσιο της επίλυσης πρακτικών προβλημάτων, που διατυπώνονται με λόγο. Πάντως, σε σχετικά σύνθετα προβλήματα «Πρακτικής Αριθμητικής» ακόμη και οι επιτυχημένοι λύτες (μαθητές αλλά και ενήλικες) αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως φαίνεται από τον μεγάλο αριθμό των λαθών που διαπράττουν κατά την επίλυση τέτοιων προβλημάτων (Boonen et al., 2016).

Έστω το πρόβλημα (7ο στη σειρά, στην ενότητα «Προβλήματα, Αριθμητικά, Αινίγματα, Χρησμοί», του 14ου κεφαλαίου της Παλατινής Ανθολογίας) σε αυθεντική πολυτονική γραφή: «Χάλκεός εἰμι λέων· κρουνοὶ δὲ μοὶ ὄμματα δοῖά, καὶ στόμα, καὶ δὲ θέναρ δεξιτεροῦ ποδός. Πλήθει δὲ κρητῆρα δὴ ἦμασι δεξιὸν ὄμμα, καὶ λαιὸν τρισσοῖς, καὶ πισύρισσι θέναρ· ἄρκιον ἐξ ὄραις πλῆσαι στόμα· σὺν δ' ἅμα πάντα, καὶ στόμα καὶ γλῆναι καὶ θέναρ, εἰπὲ πόσον», δηλαδή (Μαστρογιάννης, 2016) «Εἶμαι ἓνα μπρούντζινο λιοντάρι, οἱ πίδακες μου εἶναι τὰ δύο μου μάτια, τὸ στόμα μου καὶ τὸ κάτω μέρος τοῦ δεξιοῦ μου ποδιοῦ. Τὸ δεξί μου μάτι γεμίζει ἓνα πιθάρι σὲ δύο μέρες (1 μέρα = 12 ὥρες), τὸ ἀριστερό σὲ τρεῖς καὶ τὸ πόδι μου σὲ τέσσερις. Τὸ στόμα μου τὸ γεμίζει σὲ ἕξι ὥρες. Πες μου πόσο χρειάζονται νὰ τὸ γεμίσουν ὅλα μαζί;».

Τετοια προβλήματα δεξαμενῶν που αναφέρονται σὲ βρύσες, οἱ οποίες γεμίζουν ἢ αδειάζουν μὴ δεξαμενὴ σὲ καθορισμένο χρονικὸ διάστημα ἢ καθεμιά, θεωροῦνται πολὺ δύσκολα (Πατρώνης, 1998). Μαλιστὰ, παλαιότερα αποτελοῦσαν δημοφιλῆ προβλήματα «Πρακτικῆς Αριθμητικῆς» σὲ διαγωνισμοὺς γιὰ πρόσληψη στο Δημόσιο, σὲ Τράπεζες καὶ σὲ Ὄργανισμοὺς Κοινῆς Ὀφέλειας. Με καθαρά επιχειρηματολογικὸ, ρητορικὸ λόγο τὸ πρόβλημα τοῦ μπρούντζινου λιονταριοῦ μπορεῖ νὰ ἐπιλυθεῖ καὶ ὡς εἰς: Ὁ πρῶτος πίδακας (δεξί μάτι) σὲ μὴ ὥρα θὰ γεμίσει τὸ 1/24 τοῦ πιθαριοῦ, ὁ δεῦτερος (ἀριστερό μάτι) τὸ 1/36, ὁ πίδακας στο πόδι θὰ γεμίσει τὸ 1/48 τοῦ πιθαριοῦ καὶ τὸ στόμα τὸ 1/6. Ὄποτε, ἀν ανοιχτοῦν ὅλοι οἱ πίδακες ταυτόχρονα, σὲ μὴ ὥρα θὰ γεμίσει τὸ $1/24 + 1/36 + 1/48 + 1/6 = 6/144 + 4/144 + 3/144 + 24/144 = 37/144$ τοῦ πιθαριοῦ. Ἐπομένως, θὰ χρειαστοῦν $1/(37/144) = 144/37 = 3 + (33/37) \approx 3,89$ ὥρες, δηλαδή 3 ὥρες, 53 λεπτά καὶ 24 δευτερόλεπτα, περίπου, γιὰ νὰ γεμίσει τὸ πιθάρι.

2.2. Σαφὴ, ἀσαφὴ, συνήθη καὶ μὴ συνήθη προβλήματα

Ἐκτός τῶν παραπάνω διαχωρισμῶν ὑπάρχουν καὶ ἄλλες κατηγοριοποιήσεις, σύμφωνα με τὶς οποίες τὰ μαθηματικὰ προβλήματα (ἀλλὰ καὶ ὅλα γενικῶς τὰ προβλήματα) μποροῦν νὰ χαρακτηριστοῦν καὶ νὰ καταταχθοῦν (Robertson, 2017; Comer et al., 2015; Mayer & Wittrock, 2006; Reed, 2002; Polya, 1998; 1981) ὡς καλῶς ὀρισμένα (σαφὴ) καὶ ἀτελῶς ὀρισμένα (ἀσαφὴ), ὅπως, ἐπίσης, καὶ ὡς ρουτίνας (συνήθη) ἢ μὴ. Στὰ καλῶς ὀρισμένα προβλήματα (που ἐντοπίζονται, κατὰ βάση, στὰ σχολικὰ εγχειρίδια), ἡ δοσμένη κατάσταση, οἱ στόχοι-καταστάσεις στόχου, οἱ πράξεις καὶ οἱ πορεῖες ἐπίλυσης εἶναι σαφῶς καθορισμένες. Οἱ πληροφορίες που απαιτοῦνται γιὰ τὴν ἐπίλυση εἴτε δίνονται ρητὰ εἴτε μποροῦν εὐκολὰ νὰ συναχθοῦν. Γιὰ παράδειγμα, τὸ πρόβλημα «Πόση σοκολάτα θὰ πάρει κάθε παιδί, ἀν 5 σοκολάτες μοιραστοῦν σὲ 3 παιδιά» εἶναι ἓνα καλῶς ὀρισμένο, ἓνα σαφές πρόβλημα. Τὸ ἀντίθετο παρατηρεῖται στὰ ἀσαφὴ προβλήματα, ὅπου ὁ στόχος, ἡ πορεία ἐπίλυσης καὶ ἡ ἀναμενόμενη λύση δὲν εἶναι ρητῶς διατυπωμένες, ἀλλὰ δηλώνονται με μεγάλο βαθμὸ ἀοριστίας. Τὸ «καθημερινό» πρόβλημα «Πῶς θὰ μπορέσουμε νὰ ἐπιτύχουμε μεγαλύτερο ποσοστὸ ἔκπτωσης κατὰ τὴν ἀγορὰ ἐνός καινούργιου αυτοκινήτου;» εἶναι ἓνα ἀσαφές πρόβλημα. Πάντως, ἡ πλεονότητα τῶν προβλημάτων τῆς καθημερινῆς ζωῆς εἶναι ἀσαφὴ προβλήματα. Πολλές φορές, δε,

ως ασαφή προβλήματα χαρακτηρίζονται και τα προβλήματα περιορισμένης ευστάθειας (Kabanikhin, 2012).

Η μελέτη των ατελώς ορισμένων προβλημάτων ξεκίνησε, στις αρχές του 20ου αιώνα, από τον σημαντικό Γάλλο μαθηματικό Jacques Hadamard, ο οποίος επινόησε τη σχετική έννοια, αλλά και έδωσε παραδείγματα ασαφών προβλημάτων στα ανώτερα Μαθηματικά (Kabanikhin, 2008). Στα 100 και πλέον χρόνια, που μεσολάβησαν, πολλές έρευνες έχουν δείξει (Reed, 2002) ότι μια αποτελεσματική τεχνική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης σε μαθητές είναι η πρώιμη και συχνή αντιμετώπιση πολλών ασαφών προβλημάτων. Οι πολλές και διάφορες προσεγγίσεις στα περίπλοκα ασαφή προβλήματα και η προσπάθεια ανάδειξης της βέλτιστης λύσης απαιτεί προσεκτική ανάλυση, κρίση, σχεδιασμό, χρήση στρατηγικών και αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Όσον αφορά στα προβλήματα ρουτίνας, ο λύτης γνωρίζει, εκ των προτέρων, την αλγοριθμική διαδικασία που θα ακολουθήσει για να φτάσει στη λύση, όπως για παράδειγμα συμβαίνει, όταν ένας μαθητής επιλύει πολλά προβλήματα που απαιτούν μόνο πολλαπλασιασμό κλασμάτων (π.χ. εύρεση του μέρους ενός ποσού) και, ήδη, γνωρίζει πολύ καλά τον σχετικό κανόνα. Γενικά, αν το πρόβλημα είναι άμεσα συναρτημένο με συγκεκριμένο και εκ των προτέρων γνωστό τρόπο λύσης (αλγόριθμο ή τύπο), τότε θεωρείται σύνηθες (πρόβλημα ρουτίνας).

Ένα τέτοιο πρόβλημα είναι και το εξής (Cai, Moyer & Laughlin, 1998): «Στη μια άκρη ενός ποταμιού βρίσκονται n ενήλικες, 2 παιδιά και μια μικρή βάρκα, η οποία χωράει μόνο έναν ενήλικα ή 1 ή 2 παιδιά. Αν οι ενήλικες και τα παιδιά μπορούν να κωπηλατήσουν τη βάρκα, ποιος είναι ο ελάχιστος αριθμός των διαδρομών που απαιτούνται, ώστε οι n ενήλικες και τα 2 παιδιά να διασχίσουν το ποτάμι;». Για τη μετάβαση κάθε ενήλικα απέναντι, απαιτούνται 4 διαδρομές. Στο τέλος της $(4 \cdot n)$ ης διαδρομής θα έχουν περάσει όλοι οι n ενήλικες το ποτάμι, ενώ στη «βάση» θα βρίσκονται μόνο τα δύο παιδιά. Άρα, ο συνολικός ελάχιστος αριθμός διαδρομών είναι $4 \cdot n + 1$ (n το πλήθος των ενήλικων), που αποτελεί και τη συμβολική αναπαράσταση του αλγόριθμου. Πολλές φορές, αυτή η μηχανιστικότητα εκλαμβάνεται και ως αστείο (Walmsley, 2012), καθώς οι μαθητές είναι σε θέση να κατασκευάζουν λογικές αποδείξεις, μέσω αφελών (moronic) τρόπων, ακολουθώντας μηχανιστικούς κανόνες, εφαρμόζοντας, δηλαδή, τυποποιημένες αλγοριθμικές διαδικασίες, οι οποίες δεν απαιτούν καθόλου διορατικότητα, εφευρετικότητα ή δημιουργικότητα (Copeland, 2015).

Πάντως, κατά τον Polya (1981), η προσπάθεια επίλυσης ενός συνήθους προβλήματος ρουτίνας δε συμβάλλει επ' ουδενί στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Μολαταύτα, τα περισσότερα προβλήματα, που περιλαμβάνονται στα διδακτικά εγχειρίδια Μαθηματικών, είναι συνήθη προβλήματα. Για παράδειγμα, όπως διαπιστώθηκε ύστερα από έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε σχολικά βιβλία της Κίνας και των ΗΠΑ, άνω του 96% των προβλημάτων ήταν ρουτίνας και παραδοσιακά-κλασικά (Zhu & Fan, 2006).

Στον αντίποδα, πολλά προβλήματα της καθημερινής ζωής (real life problems) είναι, γενικά, μη συνήθη προβλήματα (Mayer & Wittrock, 2006). Ένα μη σύνηθες πρόβλημα είναι μια «προκλητική» κατάσταση, η οποία δεν μπορεί να επιλυθεί με την απλή εφαρμογή ενός αλγορίθμου (ή τύπου), ο οποίος θα είναι, συνήθως, άμεσα διαθέσιμος στους μαθητές (Zhu & Fan, 2006). Τα μη συνήθη προβλήματα απαιτούν, από τον λύτη, να επινοήσει μια διαδικασία επίλυσης, καθώς δεν έχει διδαχθεί, ούτε γνωρίζει έναν άμεσο τρόπο άρσης του αδιεξόδου. Συνήθως, η επίλυσή τους συνοδεύεται από ευχάρια επιφωνήματα κατανόησης, συνειδητοποίησης, εφεύρεσης ή αναγνώρισης. Για παράδειγμα, αν ένας μικρός μαθητής γνωρίζει μόνο την προπαίδια του 2, μπορεί, μέσω ενός τεχνάσματος που θα επινοήσει (π.χ. $4 \times 7 = 2 \times 7 + 2 \times 7 = 14 + 14 = 28$), να απαντήσει σε ερωτήσεις που περιλαμβάνουν πολλαπλασιασμούς μονοψήφιων (δεδομένα προπαίδια) με τελεστή το 4.

Επίσης, το άθροισμα των πρώτων n θετικών ακεραίων $N = 1 + 2 + \dots + (n - 1) + n$ μπορεί να γραφεί και ως $N = n + (n - 1) + \dots + 2 + 1$. Αν από τα δύο αυτά αθροίσματα προστίθενται κατά ζεύγη κάθε αντίστοιχο στη σειρά μέλος, τότε $2N = (1 + n) + (2 + n - 1) + (3 + n - 2) + \dots + (n + 1) = n + 1 \cdot n$, δηλαδή $N = [n \cdot (n + 1)] / 2$. Με βάση αυτή την αλγοριθμική επίλυση μπορεί να βρεθεί και το

αθροισμα των πρώτων n άρτιων αριθμών: $2 + 4 + \dots + 2n = 2(1 + 2 + \dots + n) = n(n + 1)$, όπως επίσης και το άθροισμα πρώτων n περιττών: $1 + 3 + \dots + (2n - 1) = (1 + 2 + 3 + 4 + \dots + (2n - 1) + 2n) - (2 + 4 + \dots + 2n) = [2n(2n + 1)]/2 - n(n + 1) = (4n^2 + 2n)/2 - n^2 - n = 2n^2 + n - n^2 - n = n^2$.

Ένα άλλο παράδειγμα μπορεί να αναφέρεται στην απόδειξη ότι ο αριθμός $\sqrt{5}$ είναι άρρητος. Αυτό αποδεικνύεται μάλλον εύκολα, με τη βοήθεια του Θεμελιώδους Θεωρήματος της Αριθμητικής: Έστω, λοιπόν, ότι $\sqrt{5} = \mu/\nu$, (μ, ν φυσικοί) δηλαδή, $\mu^2 = 5\nu^2$. Αναλύεται ο μ και ν σε γινόμενο πρώτων παραγόντων. Στο πρώτο μέρος της αμέσως παραπάνω ισότητας, λόγω της ύπαρξης του εκθέτη, θα υπάρχουν ζεύγη αριθμών, και λόγω της ισότητας, το ίδιο πρέπει να συμβαίνει και στο δεύτερο μέλος. Αυτή η πραγματικότητα, όμως, οδηγεί σε αντίφαση, δεδομένου ότι εύκολα μπορεί να διαπιστωθεί ότι ο 5 δεν έχει ταίρι. Άρα, η υπόθεση ότι $\sqrt{5} = \mu/\nu$ είναι λανθασμένη.

Μια άλλη περίπτωση μπορεί να αναφέρεται στο παρακάτω πρόβλημα καθημερινής ζωής (Backhouse, 2011): «Τρία ζευγάρια (ένας πρόεδρος και ο σωματοφύλακός του αποτελούν το κάθε ζευγάρι) θέλουν να περάσουν ένα ποτάμι. Έχουν ένα σκάφος που μπορεί να μεταφέρει το πολύ δύο άτομα, κάνοντας όλες τις απαραίτητες διαδρομές κατά μήκος του ποταμού. Οι πρόεδροι είναι ανήσυχτοι με τους άλλους σωματοφύλακες των προέδρων, ώστε κανείς να μην είναι διατεθειμένος να βρίσκεται σε μια όχθη ή στο σκάφος με άλλο σωματοφύλακα, εκτός εάν υπάρχει και ο δικός του σωματοφύλακας Πώς μπορούν και τα τρία ζευγάρια να περάσουν το ποτάμι;».

Επίσης, ένα άλλο μη συνήθες πρόβλημα ερχεται από την Ανατολή (Robertson, 2017): «Ένας διάσημος κλέφτης στην αρχαία Κίνα κατάφερε να διαρρήξει το αυτοκρατορικό παλάτι και να κλέψει 3 χρυσές μπάλες. Καθώς δέφευγε, ο φρουρός του παλατιού άρχισε να τον καταδιώκει. Στα περίχωρα της πόλης, ο κλέφτης έφτασε σε μια παλιά ετοιμόρροπη γέφυρα με σχοινιά. Ωστόσο, είχε ήδη σχεδιάσει τι θα κάνει. Αυτός ζύγιζε 150 λίβρες και κάθε χρυσή μπάλα ζύγιζε 10 λίβρες. Ο κλέφτης ήξερε ότι η παλιά γέφυρα μπορούσε να υποστηρίξει μόνο 160 λίβρες. Μόλις περνούσε στην άλλη πλευρά, θα ήταν ασφαλής από την καταδίωξη από τη φρουρά του παλατιού. Γελώντας, άρχισε να τρέχει απέναντι στην άλλη πλευρά και κατάφερε να φέρει και τις τρεις μπάλες μαζί του. Πώς το κατάφερε;». Μια έξυπνη απάντηση, προϊόν δημιουργικής σκέψης, θέλει τον κλέφτη να κάνει ταχυδακτυλουργικά με τις χρυσές μπάλες. Με αυτόν τον τρόπο, μόνο μία μπάλα θα έχει στο χέρι του, ανά πάσα στιγμή, αφού οι άλλες θα βρίσκονται στον αέρα!

Τέλος, μια άλλη ταξινόμηση χωρίζει τα μαθηματικά προβλήματα σε αυτά (Robertson, 2017):

- που απαιτούν λίγη προηγούμενη γνώση για την επίλυσή τους.
- που συνήθως απαιτούν πολλές προηγούμενες γνώσεις.
- όπου ο λύτης έχει μικρή εμπειρία στην επίλυση τέτοιου τύπου προβλήματος.
- όπου ο λύτης έχει μεγάλη εμπειρία στην επίλυση τέτοιου τύπου προβλήματος.

3. Η Δημιουργικότητα κατά την επίλυση προβλημάτων

Τα προβλήματα ρουτίνας είναι απλές ασκήσεις, που μπορεί να λυθούν μέσω ενεργοποίησης ορισμένων κανόνων ή αλγόριθμων, ενώ τα μη συνήθη προβλήματα (π.χ. τα ανοικτά προβλήματα) είναι πιο προκλητικά (Dindyal, 2009). Τα μη συνήθη προβλήματα απαιτούν, ασφαλώς κατά την επίλυσή τους, και αλγοριθμικές διεργασίες και καταφυγές. Επιπλέον, σε περιπτώσεις, πολλά μη συνήθη προβλήματα μπορούν να χαρακτηριστούν ως δραστηριότητες εξαναγκασμένων-περιορισμένων διαδικασιών (process-constrained tasks), υπό την έννοια ότι μπορούν να επιλυθούν με την άμεση εφαρμογή ενός πρότυπου αλγόριθμου (Cai, 2002). Ωστόσο, οι μαθητές πρέπει να αντιληφθούν ποιον πρόσφορο αλγόριθμο πρέπει να εφαρμόσουν, ώστε να οδηγηθούν στην επίλυση του προβλήματος. Αναντίρρητα, όμως, τα μη συνήθη προβλήματα, οπωσδήποτε, προϋποθέτουν και αξιώνουν και τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία αλλά και την αυθεντικότητα του λύτη. Η δημιουργικότητα μπορεί να λύσει οποιοδήποτε, σχεδόν, πρόβλημα. Η δημιουργική δράση, μια νέα ιδέα αλλά και η ήττα της συνήθειας από την πρωτοτυπία και την εφευρετικότητα, κατανικά τα πάντα (Lois, 2012). Σε κάθε περίπτωση, ό,τι και αν είναι η δημιουργικότητα, τουλάχιστο είναι, εν μέρει, μια λύση σε ένα πρόβλημα (Aldiss, 1990). Πάντως, η δημιουργική σκέψη είναι η καρδιά και το

επίκεντρο των Μαθηματικών (Guilford, 1959). Μάλιστα η μαθηματική δημιουργικότητα μπορεί να στηριχθεί και να ενισχυθεί, μέσω της αποκλίνουσας σκέψης, της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας, οι οποίες πρέπει να επιστρατευθούν για την επίλυση προκλητικών προβλημάτων (Gruntowicz, 2020).

Κατά τον Alex F. Osborn (1888–1966), ο πιο άμεσος τρόπος για να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα είναι η εξάσκηση της δημιουργικότητας, μέσω της επινόησης λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα (Osborn, 1953/1979). Ο Osborn υπήρξε σημαντικός Αμερικανός διαφημιστής, που, εκτός των άλλων, δημιούργησε και τον σημαντικό παιδαγωγικό όρο της Ιδεοθύελλας-Καταιγισμού Ιδεών (brainstorming). Εισήγαγε, επίσης, τη μέθοδο της Δημιουργικής Επίλυσης Προβλημάτων (Creative Problem Solving-CPS), η οποία στηριζόταν στην καλλιέργεια και αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης, μέσω κατάλληλων τεχνικών, και μετερχόταν τριών διακριτών ιεραρχικών σταδίων (εύρεση δεδομένων, εύρεση ιδεών και εύρεση λύσεων). Ακολούθως, τα στάδια αυτά και οι τεχνικές αυξήθηκαν σε πλήθος, εμπλουτίστηκαν και βελτιώθηκαν από μεταγενέστερους ερευνητές, ώστε να τίθενται στην υπηρεσία των λυτών ως αποτελεσματικά-δημιουργικά μοντέλα επίλυσης προβλημάτων, ειδικά στην εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων (Treffinger & Isaksen, 2005). Για παράδειγμα, μια καλή δημιουργική τεχνική επίλυσης προβλημάτων (όχι απαραίτητα μόνο για τα Μαθηματικά) είναι η οπτικοποίηση, καθώς ο ανθρώπινος νους αντιδρά περισσότερο δημιουργικά στις εικόνες παρά στις λέξεις. Η οπτικοποίηση φαίνεται να προκαλεί τη γέννηση νέων ιδεών, η οποία μπορεί να οδηγήσει, τελικά, σε νέες λύσεις. Γενικά, ο Osborn πίστευε πως οι ηλικιωμένοι δεν είναι λιγότερο εφευρετικοί και δημιουργικοί από τους νεότερους, αφού θεωρούσε, αισιόδοξα, ότι η δημιουργική φαντασία μεγαλώνει με την άσκηση, είναι διαρκής και αγέραστη και δε συναρτάται με την ηλικία (Dhillon, 2002).

4. Συζήτηση, Συμπεράσματα

Η δημιουργική σκέψη είναι η καρδιά και το επίκεντρο των Μαθηματικών και ο πιο άμεσος τρόπος για να αναπτυχθεί είναι η εξάσκησή της, μέσω της επινόησης πρωτότυπων και καινοτόμων λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα. Προς τούτο, στην παρούσα εργασία, αναφέρθηκαν, πέραν των άλλων, και κάποια μη συνήθη προβλήματα, με τις λύσεις τους, ως παρακινητές της δημιουργικής σκέψης. Μάλιστα, πιθανόν να κατέστη και αντιληπτό ότι η ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, του ουσιωδέστερου, δηλαδή, κομματιού των Μαθηματικών, μπορεί να στηριχτεί και στον εντοπισμό λύσεων για μη συνήθη προβλήματα.

Οι μαθητές, ωστόσο, χρησιμοποιούν, συχνά, αλγόριθμους για να βρίσκουν μηχανιστικές απαντήσεις αντί για ουσιαστικές και πρωτότυπες λύσεις σε διάφορα προβλήματα (Simmt, 1998). Πράγματι, ακόμη και σε προβλήματα μη ρουτίνας, που δόθηκαν σε μαθητές για μελέτη και επίλυση, αυτοί προσπαθούσαν να βρουν (αναζητούσαν) πρόσφορους αλγόριθμους, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν να επιλύουν τα προβλήματα (Hestner & Sumpter, 2018). Ασφαλώς, η αντιμετώπιση ενός προβλήματος, για το οποίο είναι γνωστός ο τρόπος επίτευξης της λύσης, είναι σαν να ανεβαίνει κάποιος σε ένα βουνό με έναν οδηγό, κατά μήκος ενός μονοπατιού, που κάποιος άλλος είχε πρωτύτερα χαράξει (Ogawa, 2009). Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι οι τετριμμένες αλγοριθμικές διαδικασίες είναι ανεπιθύμητες πρακτικές και μέθοδοι, κατά την επίλυση προβλημάτων, ειδικά στην περίπτωση, κατά την οποία ο λύτης αποπειράται να κατασκευάσει, να εποιοήσει ή και να εφεύρει ο ίδιος (μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους) αλγόριθμους, οι οποίοι είναι ικανοί να επιλύουν μια σειρά παρόμοιων προβλημάτων.

Σε κάθε περίπτωση, οι συζητήσεις στην τάξη, η συμμετοχή σε ενδιαφέρουσες εργασίες και η αντιμετώπιση μη συνήθων προβλημάτων όχι μόνο βοηθούν τους μαθητές να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους, αλλά παρέχουν και ευκαιρίες για επινοήσεις και βαθύτερη κατανόηση των Μαθηματικών (NCTM, 2000; 1991). Οι μαθητές ενεργοποιούνται και συμφιλιώνονται περισσότερο και ευκολότερα με τα Μαθηματικά και πιθανόν να τα κατανοούν πληρέστερα, όταν ασχολούνται με πρωτότυπες και προκλητικές προβληματικές καταστάσεις, αλλά και επιλαμβάνονται των δικών τους επινοήσεων, και ταυτόχρονα επιβάλλουν τον δικό τους βηματισμό στις αναλύσεις και τις διερευνήσεις τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Eves, H. (1989). *Μεγάλες στιγμές των Μαθηματικών - ως το 1650*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Κολέζα, Ε., Μακρής, Κ. & Σούρλας, Κ. (2000). *Θέματα διδακτικής των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαστρογιάννης, Α. (2016). Το πρόβλημα στα Μαθηματικά ή το πρόβλημα με τα Μαθηματικά; Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Πρακτικά του 21ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Εκπαίδευση, ετερότητα και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σσ. 220-232). Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2016.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Πατρώνης, Τ. (1998). *Περί «σκοτεινών φόνων» και άλλων προβληματικών καταστάσεων*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Polya, G. (1998). *Πώς να το λύσω. 3η Έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα

Ξενόγλωσση

- Aldiss, W. (1990). *Bury my heart at W. H. Smith's: A writing life*. Hodder & Stoughton.
- Backhouse, R. (2011). *Algorithmic problem solving*. John Wiley & Sons Ltd.
- Boonen, A. J., de Koning, B. B., Jolles, J. & van der Schoot, M. (2016). Word Problem Solving in Contemporary Math Education: A Plea for Reading Comprehension Skills Training. *Frontiers in Psychology*, 7(191).
- Bradshaw, Z. & Hazell, A. (2017). Developing problem-solving skills in mathematics: a lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(1), pp. 32-44.
- Cai, J. (2002). Assessing and Understanding U.S. and Chinese Students' Mathematical Thinking: Some Insights from Cross-National Studies. *ZDM*, 34(6), pp. 278-290.
- Cai, J., Moyer, J. C. & Laughlin, C. (1998). Algorithms for solving nonroutine mathematical problems. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The teaching and learning of algorithms in school mathematics* (pp. 218-229). The National Council of Teachers of Mathematics.
- Comer, R., Ogden, N., Boyes, M. & Gould, E. (2015). *Psychology Around Us*. 2nd Edition. Wiley.
- Copeland, B. J. (2015). *Artificial Intelligence: A Philosophical Introduction*. John Wiley & Sons.
- Cotterill, S. (2017). *Performance Psychology: Theory and Practice*. Routledge.
- Dindyal, J. (2009). Mathematical Problems for the Secondary Classroom. In B. Kaur, B. H. Yeap & M. Kapur (Eds.), *Mathematical problem solving* (pp. 208-225). Singapore: World Scientific Publishing.
- Dhillon B. S. (2002). *Engineering and Technology Management Tools and Applications*. Artech House.
- Gauvain, M. (2001). *The Social Context of Cognitive Development*. Guilford Press.
- Gruntowicz, B. (2020). *Mathematical Creativity and Problem Solving*. Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. 11562.
- Guilford, J. P. (1959). Traits of creativity. In H. H. Anderson (Ed.). *Creativity and its Cultivation* (pp. 142-161). New York: Harper and Brothers.
- Hestner, Å. & Sumpter, L. (2018). Beliefs and Values in Upper Secondary School Students' Mathematical Reasoning. In B. Rott, G. Törner, J. Peters-Dasdemir, A. Möller & Safrudiannur (Eds.), *Views and Beliefs in Mathematics Education: The Role of Beliefs in the Classroom* (pp. 79-87). Springer.
- Kabanikhin, S. I. (2012). *Inverse and Ill-posed Problems: Theory and Application*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Kabanikhin, S. I. (2008). Definitions and examples of inverse and ill-posed problems. *Journal of Inverse and Ill-posed Problems*, 16, pp. 317-357
- Lois, G. (2012). *Damned Good Advice (For People with Talent!). How to Unleash Your Creative Potential by America's Master Communicator*. London: Phaidon Press.

- Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (2006). Problem Solving. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology. 2nd Edition* (pp. 287-304). Routledge.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ogawa, O. (2009). *The Housekeeper and the Professor*. Picador USA.
- Osborn, A. F. (1953/1979). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving*. New York: Scribner's.
- Paton, R. W. (1918), *The Greek Anthology with an English translation in five Volumes*. Volume 4. London: William Heinemann, New York: J. P. Putnam's Sons.
- Polya, G. (1981). *Mathematical discovery: On understanding, learning and teaching problem solving*. New York: John Wiley and Sons.
- Reed, D. (2002). The use of ill-defined problems for developing problem-solving and empirical skills in CS1. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 18(1), pp. 121-133.
- Robertson, S. I. (2017). *Problem solving: Perspectives from cognition and neuroscience. Second Edition*. Psychology Press.
- Simmt, E. (1998). Using Algorithms to Generate Objects of Mathematical Interest. In L. J. Morrow & M. J. Kenney (Eds.), *The teaching and learning of algorithms in school mathematics* (pp. 274-279). The National Council of Teachers of Mathematics.
- Shimizu, Y. (2009). Japanese Approach to Teaching Mathematics via Problem Solving. In B. Kaur, B. H. Yeap & M. Kapur (Eds.), *Mathematical problem solving* (pp. 3-13). World Scientific Publishing.
- Treffinger, D. J. & Isaksen, S. G. (2005). History, Development, and Implications for Gifted Education and Talent Development. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), pp. 342- 353.
- Walmsley, J. (2012). *Mind and Machine*. Palgrave Macmillan.
- Zhu, Y. & Fan, L. (2006). Focus on the representation of problem types in intended curriculum: A comparison of selected mathematics textbooks from Mainland China and the United States. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), pp. 609–626

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ ΣΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Σκαρβελάκης Βασίλειος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 81, Υποψήφιος διδάκτορας

Περίληψη

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα οι “φυσικές καταστροφές”, που διδάσκονται σε αυτά, είναι ένα αντικείμενο το οποίο διδάσκεται λίγα χρόνια, και ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν πολλές σχετικές έρευνες.

Η παρούσα έρευνα ,λοιπόν, σκοπό έχει, μέσω της αυτοεθνογραφικής μεθόδου στην εκπαίδευση, και μέσω της θεματικής ανάλυσης, να απαντήσει στο ερώτημα, κατά πόσο αυτό το αντικείμενο είναι χρήσιμο στην εκπαίδευση στο σχολείο, και να προτείνει λύσεις για τη βελτίωση του.

Στο πρώτο ,λοιπόν, μέρος αυτής της έρευνας εξετάζεται, μεταξύ άλλων, το πρόβλημα και ο σκοπός της έρευνας, οι κοινωνικές ανάγκες που εξυπηρετεί η έρευνα, και τα όρια αυτής της έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται μία θεματική ανάλυση των σπουδαιότερων κατηγοριών που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος στην εκπαιδευτική πράξη, και για κάθε κατηγορία γίνεται ανάλυση, κυρίως χρησιμοποιώντας την αυτοεθνογραφική μέθοδο.

Στο τρίτο τελικά μέρος καταγράφονται τα συμπεράσματα της ανάλυσης, και προτείνονται λύσεις για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: εργαστήρια δεξιοτήτων, Γυμνάσιο, φυσικές καταστροφές, διδασκαλία, αυτοεθνογραφική έρευνα

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, έχει εισαχθεί και στα ελληνικά σχολεία το μάθημα του εργαστηρίου δεξιοτήτων. Στη Β' Γυμνασίου το μάθημα, προβλέπεται να διδάξει τα παιδιά δεξιότητες από τέσσερα διαφορετικά αντικείμενα, τα οποία είναι: η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, οι φυσικές καταστροφές, ο εθελοντισμός, και η ρομποτική. Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στο κομμάτι των φυσικών καταστροφών όπως διδάχτηκε στο Πειραματικό Γυμνάσιο.

Λόγω, λοιπόν, του γεγονότος ότι είναι καινούργιο μάθημα, στα εργαστήρια δεξιοτήτων όχι μόνο δεν υπάρχουν ούτε μελέτες, ούτε έρευνες στη βιβλιογραφία, για τη διδασκαλία στην τάξη αυτού του μαθήματος, αλλά και πολλά σχολεία αναλώνονται σε περιέργες πρακτικές σύνταξης πρωτοκόλλων, παρά την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος.

Σκοπός της έρευνας αυτής, λοιπόν, είναι, χρησιμοποιώντας την αυτοεθνογραφική μέθοδο στην εκπαίδευση, να διερευνήσει τη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης, που καταλήγει στην απόκτηση στάσεων, γνώσεων και τελικά δεξιοτήτων, από τους μαθητές. Σε αυτή την εργασία, αυτή η ενασχόληση, θα γίνει με το αντικείμενο των “φυσικών καταστροφών”, το οποίο περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Β Γυμνασίου.

Οι φυσικές καταστροφές (Λέκκας,2000) είναι μία απειλή συχνή και πολύ μεγάλη στη χώρα μας. Πυρκαγιές (Burlando M et.al. ,2016), πλημμύρες, και σεισμοί είναι φαινόμενα, που συμβαίνουν πολύ τακτικά στον ελλαδικό χώρο, και οι κάτοικοι είναι υποχρεωμένοι να τις αντιμετωπίσουν, για να προστατεύσουν τη ζωή τους, αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του βίου τους (Λέκκας E et.al., (2009)). Είναι απαραίτητο λοιπόν οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να εξασφαλίσουν μία τέτοια ακεραιότητα. Η παρούσα έρευνα λοιπόν, αφορά τόσο όλους τους μαθητές και μελλοντικούς μαθητές της Β Γυμνασίου, αλλά και τις οικογένειές τους, καθώς και τους διδάσκοντες τους, ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία, στα πανεπιστήμια, στους εργαζόμενους στις διάφορες σχετικές δημόσιες υπηρεσίες, όπως ΟΑΣΠ, αστυνομία και πυροσβεστική, και τα διάφορα υπουργεία που έχουν την ευθύνη υλοποίηση μαθημάτων όπως είναι οι φυσικές καταστροφές.

Σε αυτή την εργασία γίνεται η υπόθεση, ότι αυτή η ενότητα είναι χρήσιμη στις δεξιότητες ζωής που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στο σχολείο, και ότι μπορεί να γίνει πιο προσιτή για τον ίδιο.

Πρέπει να σημειωθεί, ότι, η έρευνα αυτή αναφέρεται σε μία εκπαιδευτική διαδικασία η οποία διεξήχθη σε ένα μόνο σχολείο, και από ένα μόνο εκπαιδευτικό, αλλά και σε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, αυτούς των πειραματικών γυμνασίων, η οποία έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Επίσης, η έρευνα αυτή αναφέρεται στη διδακτική πράξη της χρονιάς 2022-2023, συγκεκριμένα το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους. Ο εκπαιδευτικός που έκανε αυτή τη διδασκαλία, έχει πλούσιο παρελθόν στην ενασχόληση με την πολιτική προστασία, τόσο ως πολιτικός μηχανικός, όσο και ως μέλος εθελοντικών οργανώσεων, επιτροπών δημοτικών συμβουλίων για χάραξη στρατηγικών, άλλων επιτροπών κ.ο.κ., κυρίως στην Κρήτη, και άρα, αυτά που αναφέρονται στην έρευνα είναι συνάρτηση αυτής της εμπειρίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Όπως ειπώθηκε και στο πρώτο μέρος, σε αυτή την έρευνα η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η αυτοεθνογραφική μέθοδος έρευνας (Poulos,2022; Dennisson,2017; Leavy,2017; Wall,2008) με εφαρμογή στην εκπαίδευση (Arikan,2015). Χρησιμοποιώντας επιπλέον και το εργαλείο της θεματικής ανάλυσης, ερευνώνται, τα υπέρ και τα κατά της εμπειρίας της διδασκαλίας των φυσικών καταστροφών στη Β' τάξη του Γυμνασίου, και αξιολογούνται λύσεις, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες ζωής στους μαθητές.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αναπτύσσεται σε πέντε κατηγορίες. Αυτές είναι: η διοίκηση της τάξης, η προσοχή των μαθητών, το υλικό του μαθήματος, το είδος της διδασκαλίας, και οι τάξεις (οι χώροι δηλαδή, που πραγματοποιείται το μάθημα).

- 1) Διοίκηση τάξης

Ίσως, το μεγαλύτερο πρόβλημα στην πράξη της διοίκησης της τάξης είναι, ότι, το εργαστήριο δεξιοτήτων θεωρείται δευτερεύον μάθημα.

Αυτό συμβαίνει, λόγω της μίας ώρας διδασκαλίας την εβδομάδα, το γεγονός ότι δεν εξετάζεται στο τέλος του χρόνου, και στο ότι είναι ένα καινούργιο μάθημα, το οποίο είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα μαθήματα. Έτσι λοιπόν, τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς τους, δε δείχνουν την απαραίτητη προσοχή.

Ακολουθεί το συγκεκριμένο απόσπασμα από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.

“Σήμερα ήταν η τελευταία μέρα του τριμήνου και το σχολείο γέμισε από γονείς οι οποίοι ήρθαν να πιέσουν, για να πάρουν τα παιδιά τους καλύτερους βαθμούς. Σε ένα από τα τμήματα ήρθε η μητέρα του Πίτερ, ο οποίος είναι πολύ καλός μαθητής. Αφού ρώτησε όλους τους καθηγητές, μερικούς για αρκετή ώρα, ετοιμαζόταν να φύγει. Εγώ έκανα τον όμιλο θεάτρου εκείνη την ώρα. Καθώς έφευγε, ρώτησε τον γιο της αν του κάνω μάθημα. Εκείνος της είπε ότι κάνω εργαστήριο δεξιοτήτων, και μπερδεμένη αν πρέπει να ρωτήσει για την πορεία του γιου της στο συγκεκριμένο μάθημα, ρώτησε; Πώς πάει ο Πίτερ; Την καθησύχασα ότι πάει καλά, αν και δε θυμόμουν ακριβώς τους βαθμούς στα διαγωνίσματα του, παρ' ότι θυμόμουν τον Πίτερ. Με ευχαρίστησε και έφυγε.”

Ένας άλλος λόγος, ο οποίος, κάνει πιο δύσκολη ή έστω διαφορετική τη διοίκηση της τάξης στο συγκεκριμένο μάθημα, είναι το γεγονός ότι στη Β Γυμνασίου τα παιδιά αρχίζουν και εξερευνούν την εφηβεία. Δηλαδή, σε αυτή την τάξη, υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν έχουν μπει ακόμα στην εφηβεία, υπάρχουν παιδιά που είναι στα πρώτα στάδια της εφηβείας ή της προ- εφηβείας, κυρίως αγόρια, υπάρχουν παιδιά, που είναι μέσα στην εφηβεία, κυρίως κορίτσια, και υπάρχουν και παιδιά τα οποία έχουν βγει από την εφηβεία κυρίως κορίτσια, τουλάχιστον σωματικά. Σε όλα αυτά τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει την ίδια ύλη, και όταν αυτή δεν είναι συγκεκριμένη, να βρει εκείνα τα σημεία τα οποία θα είναι κοινού ενδιαφέροντος, και τα οποία θα έχουν θετικές αντιδράσεις, έτσι ώστε, να μπορούν να αφομοιωθούν από τους μαθητές. Αυτό είναι εγχείρημα πολλές φορές και από τον εκπαιδευτικό, όταν δεν υπάρχει σχολικό βιβλίο να λειτουργήσει σαν αποκούμπι.

Ένα τρίτο πρόβλημα ήταν, ότι ήταν η πρώτη χρονιά στην οποία δίδασκε ο εκπαιδευτικός στο εν λόγω σχολείο, με επακόλουθο τόσο η διεύθυνση, οι συνάδελφοι, όσο και οι μαθητές με τους γονείς τους, να μην ξέρουν ακριβώς το ποιόν του, τόσο σαν εκπαιδευτικό, όσο και σαν άνθρωπο με εμπειρίες. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για ένα νέο εκπαιδευτικό, γιατί λόγω της λιγοστής γνώσης, που υπάρχει πάνω στη διοίκηση της εκπαίδευσης, επικρατούν πολλές φορές αντιλήψεις, που υπάρχουν σε άλλες δημόσιες υπηρεσίες, όπως παραδείγματος χάριν, αυτή της αρχαιότητας, που υπάρχει στο στράτευμα, όπου ο παλαιότερος θεωρείται και ανώτερος, πράγμα, που δεν ισχύει στην εκπαίδευση, γιατί ο βαθμός κρίνεται ανάλογα με τα προσόντα, και λόγω της αρχής της ισότητας και

αναλογικότητας. Άρα πολλές φορές συνάδελφοι με λιγότερα προσόντα ακόμη και αν δεν έχουν κάνει επιμορφώσεις, νομίζουν ότι είναι ανώτεροι, και αυτό κάνει το έργο του εκπαιδευτικού πιο δύσκολο. Την ίδια εντύπωση δε, έχουν και οι γονείς. Επιπλέον, όταν κάποιος είναι νέος σ' ένα σχολείο, φυσικά δεν ξέρει τα κατατόπια, και έτσι αντιμετωπίστηκαν θέματα σχετικά με, το αν υπάρχουν αρκετές αίθουσες (στο σχολείο ήταν Πειραματικό και υπήρχε μια αίθουσα για κάθε μάθημα), για τα ωράρια, για τους γενικούς κανόνες διοίκησης του σχολείου, οι οποίοι πολλές φορές ήταν αντίθετοι με την ύλη του μαθήματος, κοκ.

- 2) Προσοχή

Η ύλη, που ακολουθήθηκε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν το σχέδιο μαθήματος, το οποίο είχε δοθεί στην επιμόρφωση, το καλοκαίρι του 2022 (ΙΕΠ,2022).

Σε αυτό το σχέδιο μαθήματος, υπήρχαν δραστηριότητες οι οποίες ευχαριστούσαν τα παιδιά και προσέελκυαν την προσοχή τους, και άλλες δραστηριότητες οι οποίες την απωθούσαν. Δραστηριότητες, που προσέελκυαν την προσοχή τους ήταν, οι ομαδικές συζητήσεις, οι παρουσιάσεις, το θεατρικό παιχνίδι, που υπήρχε σε κάποια εργαστήρια, ενώ δραστηριότητες όπως το ατομικό διάβασμα, είναι δραστηριότητες οι οποίες δε χαίρουν της εκτίμησης και της προσοχής των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού:

"Τη Δευτέρα ως πρώτη μέρα της εβδομάδας τα πράγματα ήταν περίεργα. Αρχικά μπήκα στη Β, και κάναμε το φυλλάδιο για τις φυσικές καταστροφές, στο οποίο, οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν από μέσα τους τι είναι φυσικές καταστροφές, και στο τέλος να γράψουν, αφού συζητήσουμε το θέμα, μία πεντάλεπτη αξιολόγηση. Τα παιδιά ήταν, λόγω της δραστηριότητας λίγο ανήσυχα, και δεν είχαν την υπομονή διαβάσουν έστω την παράγραφο που τους είπα, αλλά τελικά νομίζω κατάλαβαν ορισμένα πράγματα. Ορισμένοι όπως ο Οράτιος είχαν όρεξη μόνο για παιχνίδι, φασαρίες..."

"...Το 4ο εργαστήριο αφορά τη μελέτη ενός κειμένου για την κλιματική αλλαγή, της NASA. Το κείμενο υπήρχε μόνο στα αγγλικά και αναγκάστηκα να το μεταφράσω μόνος μου στα ελληνικά...στη Β τάξη κάνω σε 4 τμήματα, οπότε στο πρώτο τμήμα είπα στους μαθητές να διαβάσουν όλο το κείμενο από μόνοι τους (2 σελίδες) και να το συζητήσουμε. Μεγάλο λάθος. Στα υπόλοιπα τμήματα αναθεωρώντας, είπα να διαβάσουν παράγραφο, παράγραφο, αλλά τα παιδιά έτσι και αλλιώς δεν είναι εξοικειωμένα να προσέχουν στο διάβασμά τους, ακόμα και οι καλύτεροι μαθητές πολλές φορές. Αν ήταν ένα βιντεάκι στο YouTube ίσως θα ήταν καλύτερα...Τελικά κατορθώσαμε να κάνουμε τη δραστηριότητα αυτή, αλλά το ότι ήταν μια δραστηριότητα διαβάσματος δεν επέτρεψε στα παιδιά να έχουν την προσοχή, που θα έπρεπε να έχουν, και να τους μείνουν τα πράγματα που θα πρέπει να τους μείνουν."

Τα παραπάνω, εκτός από το γεγονός, ότι, οι δραστηριότητες διαβάσματος δε χαίρουν εκτίμησης και προσοχής από τα παιδιά, αναδεικνύει και το χάσμα των γενεών, που υπάρχει, ανάμεσα και σε νεότερους εκπαιδευτικούς, όπως θα μπορούσε να θεωρηθεί ο συγγραφέας, με τα παιδιά. Σε μια ηλικιακή διαφορά με τα παιδιά περίπου 30 ετών, εκτός από τις διαφορές στη διδασκαλία των δύο εποχών (παλιότερα γινόταν καθαρά δασκαλοκεντρική διδασκαλία, ενώ τώρα προάγεται η διδασκαλία με παιδοκεντρική συνεργατική διδασκαλία), υπάρχουν και διαφορές στο αντικείμενο των δραστηριοτήτων τις οποίες τα παιδιά είναι φιλικά, σε σύγκριση με τις δραστηριότητες τις οποίες ήταν φιλικά τα παιδιά, 30 χρόνια πριν.

Αναφέρθηκε παραπάνω το παράδειγμα του σιωπηλού διαβάσματος με συνέχεια τη συζήτησης μέσα στην τάξη, το οποίο γινόταν με μεγάλη επιτυχία στη δεκαετία του 90. Σήμερα μόνο που αφορά διάβασμα, είναι κάτι το οποίο δημιουργεί εχθρότητα στη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας ο οποίος, παλιότερα ήταν πολύ φιλικός στους μαθητές, ήταν η προβολή βίντεο. Σήμερα με τον όγκο των βίντεο, που υπάρχουν στο διαδίκτυο, και με τη δυνατότητα, που έχει το παιδί να έχει δει πολύ καλύτερα βίντεο, από αυτά που μπορεί να προβλέπει ένα αντικείμενο μάθησης, η διδασκαλία με βίντεο γίνεται εχθρική προς τους μαθητές, σε αυτή την ηλικία (αλλά

εμπειρικά, και σε μεγαλύτερες ηλικίες). Ακόμα αξιοσημείωτο είναι, ότι και οι ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες είναι διαφορετικές απ' ό,τι στις δεκαετίες πριν το 2000. Η υλοποίησή τους δε, απαιτεί πια, ιδιαίτερη εκπαίδευση από τον εκπαιδευτικό.

Επιπροσθέτως, για τη δημιουργία των σωστών στάσεων, οι όποιες με τη σειρά τους θα οδηγούσαν σε σωστές γνώσεις και δεξιότητες, και οι οποίες φυσικά απαιτούσαν την προσοχή των μαθητών, πολύ σημαντικές ήταν οι ικανότητες του εκπαιδευτικού σε πωλήσεις και μάρκετινγκ, οι οποίες αναπτύχθηκαν τόσο με τις σπουδές πάνω στη διοίκηση επιχειρήσεων, όσο και με την πρακτική ενασχόληση στον τομέα των πωλήσεων, αλλά και της διοίκησης, παλιότερα, αλλά και η εμπειρία, από την ενασχόληση με τις φυσικές καταστροφές, πριν την ένταξη στο σχολικό σύστημα. Σε ένα μάθημα το οποίο διδάσκεται μία φορά την εβδομάδα, και το οποίο όπως προείπα δε θεωρείται 'κορμού', ούτε είναι παραδοσιακό, όπως τα μαθηματικά παραδείγματος χάριν, είναι πολύ σημαντικό κάποιος να έχει τη δυνατότητα να μεταφέρει στους μαθητές την αναμφισβήτητη σπουδαιότητα του μαθήματος, μιας και μιλάμε για ένα μάθημα, το οποίο, σε αντίθεση με τα μαθηματικά και τη γλώσσα, μπορεί ακόμη και να σώσει τη ζωή κάποιου.

- 3)Υλικό μαθήματος

Περνώντας στο υλικό του μαθήματος, το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν τα όχι εφαρμοσμένα και μεγάλα μαθήματα της επιμόρφωσης. Ο προγραμματισμός χρόνου των μαθημάτων της επιμόρφωσης δεν ήταν πραγματικός και οι δραστηριότητες, που τελικά εκτελούνται στην τάξη ήταν οι μισές από αυτές, που έλεγε το σχέδιο μαθήματος.

Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού:

"Σήμερα κάναμε τη 3η δραστηριότητα που προβλέπεται από το σχέδιο των μαθημάτων στο τμήμα της Β. Το πρόγραμμα προέβλεπε δύο δραστηριότητες. Η μία των 15 λεπτών και η άλλη των 20, με ένα συνολικό χρόνο 35 λεπτά, ο οποίος, σκεπτόμουν, ότι μαζί με τα πέντε λεπτά, για να πάρω απουσίες θα έφθανε για το μάθημα. Μετά που πήρα παρουσίες λοιπόν, ανέθεσα σε ομάδες των τεσσάρων τις υποδραστηριότητες, που προβλέπει η πρώτη δραστηριότητα. Τους έδωσα πέντε λεπτά καιρό να το συζητήσουν μεταξύ τους, και στη συνέχεια είχαμε 10 λεπτά να βγάλουμε τα συμπεράσματα. Όταν γυρίσαμε στην ολομέλεια και ζήτησα από τις ομάδες να μου παρουσιάσουν το σκεπτικό τους σχετικά με τη διάχυση της φωτιάς στο σπίτι και στο δάσος, και την αντιμετώπισή της, κάποιες από τις πέντε ομάδες παρουσίασαν απλώς τη σκέψη τους, αλλά άλλες ήθελαν να παρουσιάσουν τα περιστατικά με θεατρικό τρόπο. Θεώρησα ότι έπρεπε να το επιτρέψω, μιας και η δραστηριότητα αφορά δεξιότητες σε μία πραγματική περίπτωση. Το θέμα είναι, ότι, μέχρι να προετοιμαστούν οι ομάδες και με τα κενά, που δημιουργούνται μεταξύ των παρουσιάσεων, καθώς και την προετοιμασία, που θέλουν οι "ηθοποιοί", χρειάστηκε όλη η διδακτική ώρα μόνο για τη 1η δραστηριότητα".

Ένα άλλο πρόβλημα, που αντιμετωπίστηκε στη διδασκαλία του μαθήματος, είναι ότι δεν υπήρχε αρκετός χώρος, για να διεξαχθούν πρακτικές δραστηριότητες. Δηλαδή, ενώ το εργαστήριο γίνεται, για να μπορέσουν, τα παιδιά, να αναπτύξουν δεξιότητες ως προς την αντιμετώπιση της πυρκαγιάς, της πλημμύρας, και του σεισμού, τα μαθήματα γίνονται σε μία μικρή σχολική τάξη, με επακόλουθο, παρ' ό,τι ο εκπαιδευτικός είχε την ικανότητα και την εμπειρία να δείξει πώς αναπτύσσεται η δεξιότητα, δεν υπήρχε ούτε ο χώρος, ούτε τα μέσα. Για παράδειγμα, ενώ το μάθημα προβλέπει αντιμετώπιση της πυρκαγιάς στο δάσος, δεν υπάρχει τρόπος να δείξει κάποιος τις αντιτυπικές ζώνες, και το ίδιο συμβαίνει και στην πλημμύρα. Επίσης, για την πυρκαγιά στο σπίτι δεν προβλέπεται πούθενά η επίδειξη μέσων όπως, παραδείγματος χάριν θα μπορούσε να είναι, ο πυροσβεστήρας, η οποία γίνεται σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι τις περισσότερες φορές, γινόταν αναγκαστικό να διεξαχθεί μία γνωστική εκπαίδευση, και όχι μία εκπαίδευση δεξιοτήτων, όπως προβλέπει το μάθημα.

Παρ' όλα αυτά πρέπει να ειπωθεί για το μάθημα, ότι, από την ομάδα επιμόρφωσης του ΙΕΠ, παιδαγωγικά έχουν συμπλέκει περισσότερες δραστηριότητες διαφορετικού είδους, οι οποίες βοηθούν

τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία να μη γίνει βαρετή, όσο και τον εκπαιδευτικό να αλλάζει το μάθημά του, και να το κάνει πιο προσίτο και πιο αρεστό στους μαθητές. Αποτέλεσμα είναι, παρά τα πολλά επιμέρους προβλήματα που υπάρχουν στην πράξη, το υλικό να είναι αρκετά βοηθητικό, ώστε να υπάρχει μία στοιχειώδης εκπαίδευση πάνω στις γνώσεις και στις δεξιότητες των φυσικών καταστροφών.

- 4)Είδος διδασκαλίας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ένα μεγάλο πρόβλημα στη διδασκαλία, ήταν ότι δεν υπήρχε χώρος κατάλληλος, για τη διδασκαλία ενός τέτοιου μαθήματος. Εκτός όμως από αυτό, το πρόβλημα ήταν, ότι δεν υπήρχαν και δραστηριότητες πεδίου. Δηλαδή, ενώ έχουν στόχο κάποιες δραστηριότητες να διδάξουν στους μαθητές να αντιμετωπίζουν πυρκαγιές και πλημμύρες, δεν προβλέπεται κάποια πρακτική δραστηριότητα, αλλά μόνο συζήτηση σε ομάδες, η οποία, να μεν είναι χρήσιμη, αλλά είναι πολύ διαφορετική από μία δραστηριότητα πεδίου, η οποία θα επιδείξει στους μαθητές πώς γίνεται, για παράδειγμα μία πυρόσβεση, ή πώς φτιάχνονται οι αντιπυρικές ζώνες, ή ακόμα πώς χρησιμοποιείται μία κουβέρτα στην πυρόσβεση ή και πιο βασικά πράγματα, όπως, πώς κατεβάζουμε ένα γενικό διακόπτη σε μία χρονική στιγμή, που χρειάζεται. Πράγματα, που τα παιδιά της Β γυμνασίου μπορεί να μη γνωρίζουν, και σίγουρα πολλά από αυτά ντρέπονται να ρωτήσουν.

Επίσης, ένα πρόβλημα, που αντιμετωπίστηκε, ήταν η δυσκολία στην πρόσκληση εξωτερικών συνεργατών. Πιο συγκεκριμένα λόγω της προηγούμενης ενασχόλησης του εκπαιδευτικού με την πολιτική προστασία, έγινε εφικτό να κληθεί ο προϊστάμενος της πολιτικής προστασίας στην περιοχή, να μιλήσει για το τι είναι η πολιτική προστασία. Δυστυχώς, λόγω του ότι το πρόγραμμα προβλέπει καθαρά ωριαία μαθήματα ανά εβδομάδα, ούτε ο χρόνος, ούτε ο χώρος δεν υπήρχε να γίνουν αυτές τις δραστηριότητες, που θα έπρεπε να γίνουν, αλλά και η νοοτροπία του σχολείου ήταν αντίθετη σε μία τέτοια πρακτική.

Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού αναφέρει πιο συγκεκριμένα;

"Σήμερα ήρθε στο σχολείο ο προϊστάμενος πολιτικής προστασίας της περιφέρειας Κρήτης στην περιοχή, όπως τον είχα καλέσει, και όπως είχαμε συνεννοηθεί. Παρότι είχαμε πει με το σχολείο να κλείσουμε το αμφιθέατρο το οποίο μοιραζόμαστε εμείς, το πανεπιστήμιο, και το ΕΠΑΛ, αυτό δεν κατέστη δυνατόν, γιατί, ενώ είχαμε κάνει κράτηση, ο καθηγητής του πανεπιστημίου, μπήκε μέσα, και έκανε το δικό του μάθημα και δεν υπήρχε δυνατότητα να κάνουμε και εμείς. Εκεί, λοιπόν, που ήταν να κάνουμε σε τέσσερα τμήματα τη διάλεξη για την πολιτική προστασία, αναγκαστήκαμε να βρούμε μία μικρότερη αίθουσα και να βάλουμε μόνο τα δύο. Επίσης, λόγω του νέου του μαθήματος, κανείς στο σχολείο δε φάνηκε να καταλαβαίνει την πρακτική αναγκαιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων σε μία φυσική καταστροφή, την οποία σίγουρα θα συναντήσει κάποιος τουλάχιστον μία φορά στη ζωή του, αλλά όλοι πιστεύουν ότι η εκμάθηση των μαθηματικών, της γλώσσας και των άλλων κλασικών μαθημάτων είναι πρωτεύουσα, σχετικά με τη δευτερεύουσα γνώση των φυσικών καταστροφών".

Παρόλα τα παραπάνω, και μόνο η ύπαρξη ενός μαθήματος το οποίο καλλιεργεί δεξιότητες, πέρα ίσως από τη φυσική αγωγή, είναι μία σπουδαία καινοτομία για το σχολείο, το οποίο συνήθως αναλώνεται στη σε βάθος διδασκαλία μεγάλου όγκου γνώσεων, τις οποίες οι μαθητές, μετά από ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα δε θυμούνται, αλλά και, που τις περισσότερες σαν ενήλικες δε χρειάζονται. Αντίθετα, το εργαστήριο δεξιοτήτων καλλιεργεί δεξιότητες, τις οποίες και χρειάζονται οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αλλά και είναι δυνατόν να τις εφαρμόσουν και σε άλλα πλαίσια, εκτός από του στενού πλαισίου των φυσικών καταστροφών για το οποίο μιλάμε στη δεδομένη περίπτωση. Έτσι το μάθημα εισάγει ένα καινούργιο είδος διδασκαλίας στο σχολείο, και με επιμέρους βελτιώσεις, μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική διδασκαλία για τις επόμενες γενιές των μαθητών.

- 5) Τάξεις

Όσον αφορά τις τάξεις εκτός από αυτά, που αναφέρθηκαν πριν, δηλαδή, ότι δεν υπάρχουν χώροι πεδίου και η τάξεις είναι μικρές, πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμα και τα πειράματα, που προβλέπει το πρόγραμμα να γίνουν (για παράδειγμα στο δεύτερο εργαστήριο), δεν υπάρχουν χώροι, για να γίνουν. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο, σαν πειραματικό, υπάρχει χώρος για θεωρητική και πειραματική εκπαίδευση, τόσο στη φυσική όσο και στη χημεία, για το εργαστήριο δεξιοτήτων όμως δεν υπάρχει ανάλογος χώρος. Έτσι για παράδειγμα το μάθημα των πλημμυρών, το οποίο θα έπρεπε να γίνει σε ένα εργαστήριο, για να μπορέσουν να καταλάβουν τα παιδιά πώς γίνεται ακριβώς, έγινε θεωρητικά, στην τάξη, και σε μία μικρή τάξη, γιατί όπως προ ειπώθηκε, δεν είναι ένα παραδοσιακό μάθημα.

Επιπλέον, και μαθήματα στα οποία θα μπορούσε να γίνει το μάθημα στα υπάρχοντα εργαστήρια της Φυσικής και της Χημείας, αφενός ήταν δύσκολο, γιατί οι καθηγητές της Φυσικής ή της Χημείας για τους οποίους προβλέπονται αυτά τα εργαστήρια, είχαν στήσει τον εξοπλισμό τους και η παρουσία εκεί θα ήταν παρενόχληση. Αλλά ακόμα και αν προσπερνιόταν αυτό το εμπόδιο, τα εργαστήρια της Φυσικής και της Χημείας, χρησιμοποιούνταν για φυσική και χημεία όπως προέβλεπε το αναλυτικό πρόγραμμα, και σε περίπτωση, που γίνονταν τα δύο μαθήματα την ίδια ώρα όπως είναι φυσικό, όταν η Β Γυμνασίου έχει τέσσερα τμήματα, δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει κάποιος αυτές τις αίθουσες. Το ίδιο πρόβλημα αντιμετωπίζεται και στον προγραμματισμό, αφού το πρόγραμμα προγραμματισμού των αιθουσών, δεν προβλέπει για το εργαστήριο δεξιοτήτων, ούτε αίθουσες εργαστηρίων πειραμάτων, ούτε καν αίθουσες υπολογιστών, αλλά μόνο παραδοσιακές τάξεις, όπως αυτές τις οποίες διδάσκεται ένα παραδοσιακό μάθημα όπως παραδείγματος χάριν τα θρησκευτικά.

5. Συμπεράσματα

Ένα βασικό συμπέρασμα, που προκύπτει από όλα τα παραπάνω είναι, ότι και το αντικείμενο είναι αναγκαίο, για την περιοχή, που ζούμε, αλλά και οι μαθητές το δέχονται θετικά, όταν αυτό διδάσκεται με τις κατάλληλες διαδικασίες.

Από την άλλη όμως το μάθημα και σαν καινούργιο, δέχεται πάρα πολλές βελτιώσεις στη διδασκαλία του, και όσο περισσότερες ενσωματωθούν γρηγορότερα, τόσο η πρακτική διδασκαλία του μαθήματος θα βελτιωθεί.

Ξεκινώντας από τα πιο βασικά, ίσως θα ήταν ιδανικό για αυτό το μάθημα και για αυτή την ενότητα, να υπάρχει κάποιο μικρό βιβλίο- εγχειρίδιο το οποίο σε συνδυασμό με συνεργατικές δραστηριότητες να βοηθά τη δημιουργία των δεξιοτήτων.

Επίσης, είναι σημαντικό να προβλέπονται χώροι και εξοπλισμός, έτσι ώστε να μπορεί να διδαχτούν οι δεξιότητες (ΙΕΠ,2023). Τέτοιοι χώροι και τέτοιος εξοπλισμός ήδη υπάρχει στα σχολεία τις περισσότερες φορές, αλλά δεν υπάρχει πρόβλεψη από το πρόγραμμα σπουδών και από τις διατάξεις, αυτοί οι χώροι και αυτός ο εξοπλισμός, να τεθούν στη διάθεσή της διδασκαλίας (π.χ. πυροσβεστήρες, εργαστήρια, γυμναστήρια και άλλοι χώροι).

Τέλος, ίσως θα ήταν θετικό, εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση και τις διάφορες διαμορφωτικές αξιολογήσεις, που προβλέπονται, να προβλέπεται και κάποια τελική αξιολόγηση, τουλάχιστον για κάποιες ενότητες, όπως αυτή των φυσικών καταστροφών, χωρίς να είναι απαραίτητο να γίνεται στο τέλος του χρόνου, ώστε να προσθέτει βάρος στις εξετάσεις των άλλων μαθημάτων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Λέκκας,Ε. (2000). *Φυσικές και τεχνολογικές καταστροφές*
 ΙΕΠ (2023). *Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΙΕΠ

- ΙΕΠ (2022) *Επιμόρφωση για τη διδασκαλία των φυσικών καταστροφών στο πλαίσιο του εργαστηρίου δεξιοτήτων*. Αθήνα :ΙΕΠ
- Λέκκας Ε. et.al. (2009).*Φυσικές καταστροφές. Μάθε και προφυλάξου!!* .Ροδος: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Δωδεκανήσων
- Burlando M.. et.al. (2016).*Δασικές Πυρκαγιές. Τεχνικό Εγχειρίδιο EVANDE project(Μ. Σακελάρη, Μετάφρ.)*..Βρυξέλλες:European civil Protection

Ξενόγλωσση

- Arikan A. (2015).An Autoethnography of Teaching English to young learners. From Theory to Practice
- Dennison M. (2015).An autoethnographic summary.
- Poulos C. (2022).Autoethnographic research. Webinar: APA
- Leavy P. (2017).Research Design. NY:The Guildford Press
- Wall S. (2008). Easier Said than Done: Writing an Autoethnography

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ιωσήφ Στυλιανή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του J.Mezirow αποτελεί μία από τις βασικές θεωρίες που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει των παραδοχών τους και αναπροσαρμόζοντας τις πεποιθήσεις εκείνες που αποδεικνύονται δυσλειτουργικές, διαμορφώνουν νέα νοήματα με όχημα τη μάθηση, αφού αναστοχαστούν και εξετάσουν κριτικά τις παγιωμένες τους εμπειρίες, μέσω του μετασχηματισμού των οπτικών τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του P.Freire, στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να απελευθερώνει τους εκπαιδευόμενους από τις κυρίαρχες επιταγές, οδηγώντας τους σε αμφισβήτηση των μέχρι τότε δεδομένων τους, ενεργώντας πάνω στην πραγματικότητά τους για να τη μετασχηματίσουν. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω του κριτικού στοχασμού στα πραγματικά προβλήματα, έχοντας ως στόχο τη συνειδητοποίηση. Μπορούμε να παρατηρήσουμε, συνεπώς, ότι για τον Freire, ο μετασχηματισμός των συνειδήσεων οδηγεί στη ριζοσπαστική κοινωνική αλλαγή, ενώ ο Mezirow εστιάζεται στην προσωπική, ψυχολογική αλλαγή. Αντίθετα από τον Mezirow, η προσωπική ενδυνάμωση και ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι αδιαχώριστες διεργασίες. Η κριτική ανάλυση συντελεί στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται το πώς οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται, επανεξετάζουν τη στάση και συμπεριφορά τους και γίνονται αποτελεσματικοί για δράση, σύμφωνα με τις νέες παραδοχές τους. Η παρούσα εργασία επιχειρεί μία συγκριτική μελέτη των θεωριών της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και της Κοινωνικής Αλλαγής στην εκπαίδευση ενηλίκων, με έμφαση στη διαδικασία κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού, μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης και λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα νεώτερων μελετών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματίζουσα μάθηση, θεωρία κοινωνικής αλλαγής.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Mezirow και τη θεωρία του για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση, ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η επιδίωξη του ατόμου προκειμένου να αποκτήσει την ικανότητα της ερμηνείας των εμπειριών του, ούτως ώστε αυτές να εναρμονίζονται με τις πραγματικές του ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Χαρακτηριστικά, η Imel (1998) αναφέρει ότι *«Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow περιέχει μία συνεκτική και σύνθετη περιγραφή του πως αυτός που μαθαίνει συγκροτεί, αξιολογεί και αναμορφώνει το νόημα της εμπειρίας του»*.

Ο Paulo Freire (1970) διατύπωσε μια θεωρία μάθησης, τη θεωρία Κοινωνικής Αλλαγής, στην οποία ο ίδιος αναφερόταν ως «συνειδητοποίηση της αυτοσυνειδησίας». Με αφορμή την εργασία του ως επιμορφωτής φτωχών ομάδων στη Βραζιλία, ανέπτυξε τη θεωρία κοινωνικής αλλαγής, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης μεταξύ των ατόμων και των ομάδων παράλληλα με την προσπάθεια μόρφωσής τους. Το έργο του διαπνέει η επιθυμία για πολιτική απελευθέρωση και αποτίναξη κάθε καταπίεσης. Η «κριτική συνειδητοποίηση» αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλύουν, να θέτουν ερωτήματα, και να αναλαμβάνουν δράση για τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και οικονομικά πλαίσια που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη ζωή τους.

Η παρούσα μελέτη αφορά στην παρουσίαση των βασικών σημείων της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης με αναφορές στην προσέγγιση του Αμερικανού στοχαστή J.Mezirow. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια σύγκριση της συγκεκριμένης θεώρησης με τη θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του P.Freire, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού. Μέσω της κριτικής ανάλυσης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται, επανεξετάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους και γίνονται αποτελεσματικοί για δράση, σύμφωνα με τις νέες παραδοχές τους.

2. Η Θεωρία Μετασχηματίζουσας Μάθησης του J.Mezirow

Στις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων συμπεριλαμβάνεται και η θεωρητική προσέγγιση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του J.Mezirow. Η μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θεωρείται σήμερα η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων (Τσιμπουκλή - Φίλιπς, 2008: 44). Ως θεωρία, αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, Habermas, Goleman κ.α. (Κόκκος, 2005: 75). Αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό. Η μάθηση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση νέων γνώσεων, οι οποίες προστίθενται σε παλαιότερες, αλλά, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005) η μάθηση είναι μια διεργασία κατά την οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν. Οι παραδοχές είναι οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τον κόσμο, οι οποίες έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από εκείνους διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Τσιμπουκλή - Φίλιπς, 2008: 45). Οι απόψεις αυτές και τα ποικίλα πρότυπα εσωτερικεύονται, διαπλέκονται με τον ψυχισμό του ατόμου και συγκροτούν ένα ισχυρό, βαθιά ριζωμένο προσωπικό σύστημα ιδεών, αξιών και στάσεων. Πρόκειται για τα νοηματικά σύνολα-θεωρήσεις (meaning perspectives), στις οποίες αναφέρεται ο Mezirow(1990). Συνεπώς η μάθηση πού γίνεται με πολυαισθητηριακό τρόπο έχει ως αποτέλεσμα τη μόνιμη μάθηση και το μετασχηματισμό εσφαλμένων αντιλήψεων γνώσεων και παραδοχών. Ο μετασχηματισμός θεώρησης ξεκινά από τη διαπίστωση ότι μια πεποίθηση ή μία πρακτική που μέχρι χθες μας βοηθούσε να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα επαρκώς, σήμερα αποτυγχάνει να δώσει λύση, ή ένα νέο αφηνιδιαστικό βίωμα, ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», όπως το ονομάζει ο Mezirow (1994) , πρέπει να γίνει κατανοητό

και αντιμετώπισιμο. Τότε μπορεί να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός, δηλ. να προχωρήσει η εξέταση των θεμελίων (ή των αιτιών) των πεποιθήσεών μας.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει των παραδοχών τους (Κόκκος, 2005: 75). Ορισμένες όμως από τις παραδοχές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές (Τσιμπουκλή - Φίλιπς, 2008: 45). Σύμφωνα με τον Mezirow (1990), κεντρικό ζητούμενο στην ενήλικη μάθηση είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάζουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητα εκείνων που έχουν αποβεί δυσλειτουργικές, ούτως ώστε να διαμορφώνουν μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν. Θεωρεί αυτή τη διεργασία ως μείζονα αναγκαιότητα για τους ενήλικους, προκειμένου να απεγκλωβίζονται από αποπροσανατολιστικά διλλήματα που επιβάλλονται από εξωτερικές συνθήκες ή ετεροκαθορισμένες ερμηνείες ρόλων (Mezirow, 1990:12,13 όπ. αναφ. ο Κόκκος, 2008).

Η «μετασηματιζούσα μάθηση» είναι ένας όρος που περιγράφει μια μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία «κάποιος συνειδητοποιεί κριτικά τις δικές του τις δικές του παγιωμένες θέσεις και παραδοχές καθώς και των άλλων και στη συνέχεια αξιολογεί τη σχετικότητά τους με σκοπό την κατασκευή μιας ερμηνείας.» (Mezirow, 2000: 4). Ο Mezirow (1981) υπογράμμισε ότι μάθηση σημαίνει να δημιουργεί κανείς νοήματα, να βρίσκει τα “κλειδιά”, να καταλαβαίνει την εμπειρία του (Rogers, 1999: 151). Βασική, επομένως, αρχή της μετασηματικής μάθησης είναι ο μετασηματισμός των οπτικών, δηλαδή, του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες ερμηνεύουν, νοηματοδοτούν και αναδομούν τις εμπειρίες της ζωής τους. Αυτές οι οπτικές μεταβάλλονται ή μετασηματίζονται όταν έρχονται σε αντίθεση με την εμπειρία του ατόμου. Σε κατάσταση δυσαρμονίας το άτομο αναστοχάζεται την εμπειρία του και αξιολογεί τη συνολική συγκυρία. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι ο μετασηματισμός των ατομικών οπτικών. Όπως αναφέρει ο Mezirow (1981) η «σύγκρουση» καταλήγει σε μια κυκλική μαθησιακή διαδικασία (Κοντάκος-Γκόβαρης, 2006: 33).

Υπάρχουν 10 στάδια, σύμφωνα με τον Mezirow (2007), τα οποία διέρχεται ο ενήλικος εκπαιδευόμενος προκειμένου να επιτύχει τη μετασηματιζούσα μάθηση:

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.
2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής.
3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών.
4. Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειάς του και μοιράζεται με τους άλλους τη διεργασία του μετασηματισμού.
5. Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.
6. Σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης.
7. Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου.
8. Δοκιμή νέων ρόλων.
9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις.
10. Επανεένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές.

Η καινοτομία του Mezirow βρίσκεται κυρίως στην ανάδειξη του κριτικού χαρακτήρα του στοχασμού (Λιντζέρης, 2007. όπ. αναφ. η Πακωνσταντίνου, 2011: 7). Ο στοχασμός ορίζεται από τον Mezirow ως διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και αξιών βάσει των οποίων κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε (Mezirow, 2000, κεφ.1). Μπορεί όμως να περιορίζεται στη διερεύνηση των διαδικαστικών και μεθοδολογικών πλευρών ενός προβλήματος. Ορισμένες φορές, ωστόσο, ο στοχασμός επεκτείνεται στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα, δηλαδή δεν αφορά απλώς το πώς να πράξουμε, αλλά το γιατί πράττουμε, τους βαθύτερους λόγους και τις συνέπειές της συμπεριφοράς μας. Τότε πρόκειται για κριτικό στοχασμό, που μπορεί να φτάσει σε επανεκτίμηση των διαστρεβλωμένων πεποιθήσεών μας για την πραγματικότητα και να φτάσει ακόμα και στον κριτικό αυτοστοχασμό, δηλαδή σε ολιστική

επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε (Mezirow, 1990: 13. όπ. αναφ. ο Κόκκος, 2008: 78).

3. Η Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του P. Freire

Η Θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του P. Freire γεννήθηκε στη Βραζιλία και ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στη χώρα του, αναπτύσσοντας μια ανθρωπιστική προσέγγιση και εκπαιδευτική πρακτική που διαδόθηκαν πλατιά στις δεκαετίες 1960-1980 (Κόκκος, 2008: 67). Σύμφωνα με τον Freire, οι καταπιεσμένοι των κυρίαρχων τάξεων και τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα διαμορφώνουν αλλοτριωμένες συνειδήσεις και, θέλοντας να μιμηθούν τον τρόπο ζωής της κυρίαρχης τάξης, υιοθετούν αξίες και πρότυπα που δεν ανήκουν στη δική τους πνευματική κληρονομιά και πραγματικότητα που εκείνοι βιώνουν αντικειμενικά (Κόκκος, 2008: 69,70). Έτσι, στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να απελευθερώνει τους εκπαιδευόμενους από τις κυρίαρχες επιταγές, οδηγώντας τους σε αμφισβήτηση των μέχρι τότε δεδομένων και ενεργώντας πάνω στην πραγματικότητα για να τη μετασχηματίσουν, που θα επιτευχθεί μέσω του κριτικού στοχασμού στα πραγματικά προβλήματα, έχοντας ως στόχο τη συνειδητοποίηση (Κόκκος, 2008: 68).

Ο Freire πίστευε ότι η εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μετασχηματισμού και αναγκαία για την απελευθέρωση των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων και ατόμων. Κεντρικό ζήτημα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Freire, είναι ο διάλογος, ο οποίος προωθεί την ισοτιμία και στηρίζεται στο σεβασμό, στην αγάπη και στην ανοχή. Ο Freire θεωρούσε τον διάλογο αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης, ενώ αντιμετώπιζε τη στιγμή του διαλόγου ως στιγμή μετασχηματισμού. Οι μετασχηματιστικές διαστάσεις της μάθησης, για τον Freire, είναι τα μέσα για την ύπαρξη μιας κοινωνίας που σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου (Τσιμπουκλή - Φίλιπς, 2008: 40).

Ο Freire σχεδίασε πειραματικές καταστάσεις σε προγράμματα εκπαίδευσης για τον αναλφαβητισμό, όπου οι συμμετέχοντες διαλογίζονταν πάνω στον τρόπο με τον οποίο κατανοούσαν τους ίδιους τους εαυτούς τους μέσα σε ένα κοινωνικό-πολιτιστικό σύνολο (McLaren & Leonard, 1996. όπ. αναφ. οι Κοντάκος-Γκόβαρης, 2006: 40). Η ουσία της μεθόδου του Freire, του διαλόγου είναι η λέξη η οποία αναλύεται σε συλλαβές και χρησιμοποιείται για να διδαχτούν οι εκπαιδευόμενοι τα βασικά στοιχεία του αναλφαβητισμού. Διερευνώντας τα νοήματα που η κάθε λέξη περικλείει, οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν στην κάθε λέξη το «διαλογισμό» και τη «δράση». Ο συνδυασμός των δύο είναι η «πράξη» (Freire, 1970: 68. όπ. αναφ. οι Κοντάκος-Γκόβαρης, 2006: 40,41).

Στη μέθοδο του Freire υπήρχαν τρία στάδια:

1. Το Διερευνητικό (Investigative),
2. Το Θεματικό (Thematization),
3. Το Στάδιο του Προβληματισμού (Problematization).

Το στάδιο του προβληματισμού συμπίπτει με την κοινωνική δράση. Ο Freire, θεωρούσε το στάδιο του προβληματισμού, δηλαδή τη στιγμή που το άτομο αποκτά την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, ως ιδιαίτερα σημαντικό. Μέσα από την ολοκλήρωση των τριών σταδίων, οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να επιτύχουν τη συνειδητοποίηση, δηλαδή μπορούσαν πλέον να κατανοήσουν ότι η άποψη τους για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν διαμορφώνεται από κοινωνικές και ιστορικές δυνάμεις που λειτουργούν σε βάρος τους (Τσιμπουκλή-Φίλιπς, 2008: 41).

Ο Freire επιζητούσε την ανατροπή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Στόχος της μάθησης, σύμφωνα με τον Freire, είναι να οδηγεί τα άτομα στη χειραφέτηση και κατά συνέπεια στην αλλαγή των κοινωνικών δομών (Κόκκος, 2005: 57). Είχε την πεποίθηση ότι, από τη στιγμή που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν και τις θέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας τις οποίες άθελά τους και χωρίς κριτική σκέψη έχουν απομοιώσει, δε θα παραμείνουν παθητικοί. Αντιθέτως, θα δράσουν με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005: 57).

Παράλληλα, υποστήριξε ότι η πραγματική εκπαίδευση μπορεί να συμβεί μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία. Μόνο τότε η εκπαίδευση αποτελεί πράξη ελευθερίας και διεργασία απελευθέρωσης (Freire 1970: 93 στο Tennant, 1997: 125).

4. Συγκλίσεις και Αποκλίσεις των Θεωριών

Τόσο ο Mezirow όσο και ο Freire, στο έργο τους δίνουν έμφαση στη χειραφετική πλευρά της εκπαίδευσης. Ενώ ο Mezirow πραγματεύεται τη χειραφέτηση μέσα στο πλαίσιο της ψυχολογικής διάστασης του ατόμου, ο Freire θεωρεί την εκπαίδευση ως μοχλό που απελευθερώνει το άτομο από επίπλαστη συνειδητοποίηση, στην οποία έχει αυτοπεριοριστεί ως αποτέλεσμα της κυριαρχίας της αποικιοκρατικής κουλτούρας (Freire, 1970. όπ. αναφ. οι Κοντάκος-Γκόβαρης, 2006: 34).

Και οι δύο ανθρωπιστικές, θεωρητικές προσεγγίσεις των Freire και Mezirow συγκλίνουν στην πρωταρχική σημασία του αναστοχασμού πάνω στις εμπειρίες, αλλά και στο συντονισμό αναστοχασμού και πράξεων, ούτως ώστε να ενεργοποιηθεί ο άνθρωπος και να δράσει όντας πια συνειδητοποιημένος για τις πράξεις του. Ακόμη, και στις δύο θεωρίες, το μέσο για να φτάσει κανείς στον αναστοχασμό, είναι ο κριτικός στοχασμός δηλαδή η συνειδητοποίηση για τον Freire και ο κριτικός στοχασμός και αυτό-στοχασμός για τον Mezirow όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Με βάση τη «μετασηματιστική» διάσταση που διαπνέει τις δύο θεωρίες για τη μάθηση των ενηλίκων, η σύγκρουση με την παλιά νοοτροπία θα οδηγήσει, αφενός, στην κοινωνική αλλαγή για τον Freire και, αφετέρου, στη μετασηματίζουσα οπτική και αλλαγή συμπεριφοράς για τον Mezirow. Συνεπώς, οι απόψεις των Mezirow και Freire συγκλίνουν στο ότι η μάθηση μπορεί να έχει μια «μετασηματιστική» διάσταση που μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις ζωές των ενηλίκων μαθητών.

Ο Freire και άλλοι συγγραφείς υποστήριξαν ότι η μάθηση ολοκληρώνεται με την κριτική ανάλυση της εμπειρίας, δηλαδή μίλησαν για τον «κύκλο της μάθησης» που αρχίζει με την εμπειρία, προχωρεί στο στοχασμό επάνω στην εμπειρία και καταλήγει στην πράξη, η οποία με τη σειρά της γίνεται η συγκεκριμένη εμπειρία για περαιτέρω επεξεργασία στο επόμενο στάδιο του κύκλου (Rogers, 1999: 151, 152). Ο Mezirow (1991), αν και επηρεάστηκε από τον Freire, παραδέχτηκε τελικά, ότι η μάθηση δεν έχει απαραίτητα μετασηματιστικό χαρακτήρα, και ούτε έχει πάντα ως στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού αναστοχασμού και αναθεώρησε επίσης την άποψή του για την κυκλική πορεία της μάθησης, προτείνοντας μια διαδικασία δέκα σταδίων, όπως περιγράφηκε παραπάνω, από τα οποία διέρχεται η διεργασία της μετασηματιστικής μάθησης (Mezirow, 1991: 1968-69. όπ. αναφ. οι Κοντάκος-Γκόβαρης, 2006: 36). Έτσι, ενώ στη θεωρία του Freire η προϋπάρχουσα γνώση χρησιμοποιείται ως υπόβαθρο για την απόκτηση νέας, σύμφωνα με τον Mezirow, το ζητούμενο αποτέλεσμα της αλλαγής στη συμπεριφορά και του προσωπικού μετασηματισμού έρχεται μέσω της σύγκρουσης με την «παλιά νοοτροπία» και τη βοήθεια του κριτικού διαλογισμού σε κάθε στάδιο της μετασηματίζουσας μάθησης. Κατά τον Freire, οι κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες προκαλούν μάθηση με νόημα, ενώ η μετασηματιστική μάθηση παρωθεί για όλο και περισσότερο στοχαστική και κριτική κατά τον Mezirow.

Αναφορικά με τη συνεργατική μάθηση, ο Freire υποστήριξε ότι όταν οι ομάδες των ανθρώπων έχουν κοινές ανάγκες, αυξάνονται σημαντικά οι δυνατότητές τους για μάθηση και βλέπουν τον κόσμο διαφορετικά. Αυτό οδηγεί σε μετασηματισμό. Ο Mezirow υποστήριξε ότι πρέπει να είμαστε περισσότερο ανοιχτοί στις προοπτικές των άλλων.

Η θεωρία του Freire είναι περισσότερο πολιτική και δομιστική, τονίζοντας το ρόλο των εκπαιδευτικών υπέρ της κοινωνικής αλλαγής και δράσης που θα διευκολύνουν την αναστοχαστική στάση των μαθητών και τη μαθησιακή τους πορεία, σε αντίθεση με εκείνη του Mezirow που δίνει έμφαση στην ατομική αλλαγή του ατόμου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η κοινωνική αλλαγή δεν είναι επιθυμητή, εφόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι το αποφασίσουν (Tsarboroulou, 2013).

5. Συμπεράσματα

Στην κριτική σύγκριση που προηγήθηκε παραπάνω στις θεωρίες μετασχηματίζουσας μάθησης του J.Mezirow και κοινωνικής αλλαγής του P.Freire, διαπιστώθηκε η σύγκλιση τους στη «μετασχηματιστική» διάσταση που μπορεί να έχει η μάθηση, και με βασική επιδίωξη τον αναστοχασμό στις εμπειρίες, που επιτυγχάνεται μέσω του κριτικού στοχασμού, φτάνει κανείς, στη μεν συνειδητοποίηση για τον Freire και την κοινωνική αλλαγή, και στον δε αυτό-στοχασμό για τον Mezirow και τη μετασχηματίζουσα οπτική. Στη μετασχηματίζουσα μάθηση, οι απόψεις του Mezirow και του Freire δίστανται κυρίως σε ότι αφορά την ανάληψη δράσης. Ο Mezirow προκρίνει την ψυχολογική διάσταση, ενώ ο Freire τη σημασία που έχει η αντίσταση στις διάφορες μορφές εξουσίας και επιβολής ελέγχου. Ακόμη, στη θεωρία του Freire η προϋπάρχουσα γνώση χρησιμοποιείται ως υπόβαθρο για την απόκτηση νέας γνώσης, ενώ στη θεωρία του Mezirow, είναι η σύγκρουση με την «παλιά νοοτροπία» που δίνει το επιθυμητό αποτέλεσμα του μετασχηματισμού και της αλλαγής συμπεριφοράς. Τέλος, η συνεργατική μάθηση υποστηρίζεται και από τις δύο θεωρίες, με τη μόνη διαφορά ότι ο Freire θεωρεί ότι και η διαφωνία είναι μέρος της διαδικασίας ανακάλυψης της γνώσης.

Μολονότι δεν υπάρχει μία μόνο θεωρία που να καλύπτει συνολικά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι θεωρίες έχουν μεταξύ τους σημεία σύγκλισης με κοινές επιρροές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκος (2005: 84): «[...] δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί ένα θεωρητικό μοντέλο για την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα στο οποίο να γίνεται σύνθεση των προσεγγίσεων που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της με το κοινωνικό σύστημα, στις διεργασίες της εμπειρικής μάθησης και της κριτικής συνειδητοποίησης που μπορεί να συντελούνται στους κόλπους της, καθώς και στη δυναμική των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Ωστόσο, διαφαίνονται ορισμένα σημεία σύγκλισης των διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων. Όλοι οι στοχαστές επισημαίνουν τη σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση, προτείνουν μεθοδολογίες που αποβλέπουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διεργασίας και αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτή περισσότερο ως εμπυχωτή και συντονιστή της ομάδας παρά ως μεταβιβαστή γνώσεων και αξιών».

Βασικό σημείο που αναδεικνύεται στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ο σεβασμός που αποδίδεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι πολυδιάστατη και έχει ως βασική προϋπόθεση το σεβασμό και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να αναπτύξουν μία σχέση αληθινής αλληλεπίδρασης, γόνιμου προβληματισμού και ειλικρινούς διαλόγου. Στην ουσία ο ενήλικας εκπαιδευόμενος τίθεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και στόχος είναι η ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων, η αντιμετώπιση με διαλογικό και στοχαστικό πνεύμα των παραδοχών τους και η κάλυψη των αναγκών τους, λαμβάνοντας υπόψιν τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αναπτύσσονται αυτές οι παραδοχές. Η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να συνδέει την προσωπική με τη γνωστική ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων και να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματά τους (Tennant, 1997). Τέλος, είναι αναγκαίο να δοθεί περισσότερη προσοχή στη σχέση ανάμεσα στη μάθηση των ενηλίκων και στη μάθηση σε άλλα στάδια της ζωής. Έτσι, θα γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι γνωστικές δομές και οι πολιτισμικές επιρροές της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας επηρεάζουν τη μάθηση στην ενήλικη ζωή.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βαϊκούση Δ.- Βαλάκας Ι.- Γιαννακοπούλου Ε.- Γκιάστας Ι.- Κόκκος Α.- Τσιμπουκλή Α. (2008) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*, τ. Δ, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων (2008). *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης από Απόσταση*, Εκπαιδευτικό Υλικό, Παραγωγοί Τσιμπουκλή Α. και Φίλιπς Ν., Επιστημ. Επιμ. Κόκκος Α. και Κουτρούμπα Κ., ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

- Ευθυμίου, Σ. (χ.χ.). *Εμπόδια/δυσκολίες επιμόρφωσης εκπ/κων Α/θμιας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://www.fa3.gr/arthra/26-empodia-epimorfosi-athmia.htm>
- Κόκκος, Α., (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα : Μεταίχιμο.
- Κόκκος Α. (2008). *Εισαγωγή στη Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, τ. Α, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (2006). Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στον *Εκπαιδευτικό Οδηγό για την παιδαγωγική προσέγγιση και τη μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Παπακωνσταντίνου Α. (2011): «Πως Μαθαίνουν οι Ενήλικες: Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης»-Πτυχιακή εργασία. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.-Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Θεσσαλονίκη.
- Rogers A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Tsarboroulou M. (2013). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Από τον Σωκράτη στον Jack Mezirow*. (.pdf) Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.academia.edu/4213879/transformational_learning_in_adult_education_from_Socrates_to_Jack_Mezirow (Ημερομηνία πρόσβασης: 17/01/2023)

Ξενόγλωσση

- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Imel, S. (1998). *Transformative Learning in Adulthood*. ERIC Digest No. 200, ERIC Identifier: ED423426, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH, σ. 1.
- Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, σ. 14.
- Mezirow, J., D., & Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Tennant, M. (1997), *Psychology and Adult Learning*, 2η Έκδοση, Λονδίνο: Routledge.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Κουράκη Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, M.Sc, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Βογιατζάκη Ειρήνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ87.02, M.Sc, M.Ed, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Περίληψη

Ο στόχος της κριτικής παιδαγωγικής είναι η χειραφέτηση από την καταπίεση μέσω της αφύπνισης της κριτικής συνείδησης, της συνειδητοποίησης. Όταν επιτευχθεί, η κριτική συνείδηση ενθαρρύνει τα άτομα να αλλάξουν τον κόσμο μέσω της κοινωνικής κριτικής και της πολιτικής δράσης προκειμένου να αυτοπραγματοποιηθούν. Δεδομένου ότι η διδασκαλία θεωρείται εγγενώς πολιτική πράξη για την Κριτική Παιδαγωγική, ένα πιο κρίσιμο στοιχείο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών γίνεται η αντιμετώπιση έμμεσων προκαταλήψεων (επίσης γνωστών ως σιωπηρή γνώση ή σιωπηρά στερεότυπα) που μπορούν να επηρεάσουν υποσυνείδητα την αντίληψη ενός εκπαιδευτικού για την ικανότητα ενός μαθητή να μάθει. Οι υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής επιμένουν ότι οι δάσκαλοι, πρέπει να γίνουν μαθητές μαζί με τους μαθητές τους, καθώς και μαθητές των μαθητών

τους. Πρέπει να γίνουν εμπειρογνώμονες πέρα από το πεδίο των γνώσεών τους και να βυθιστούν στον πολιτισμό, τα έθιμα και τις εμπειρίες των μαθητών που σκοπεύουν να διδάξουν.

Λέξεις -κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, εκπαιδευτικά συστήματα, εκπαιδευτικοί.

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στη μεταβίβαση ήδη έτοιμων γνώσεων στους μαθητές αλλά στην ανάπτυξη των στοχαστικών τους ικανοτήτων, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να ζήσουν αυτόνομα ως πολίτες του 21ου αιώνα (Swartz et al., 2008). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης βοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν την ορθολογικότητα απόψεων, να αναμορφώσουν στερεοτυπικές και παρωχημένες παραδοχές και να οδηγηθούν στην παραγωγή νέας γνώσης (Swartz et al., 2008).

Το σχολείο σήμερα και κατ' επέκταση ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να διαπαιδαγωγήσει τον αυριανό πολίτη, ο οποίος πρέπει να έχει την ικανότητα, όχι μόνο να αναλύει διεξοδικά μαρτυρίες και να ελέγχει υποθέσεις καταλήγοντας σε έγκυρα συμπεράσματα σε ό,τι αφορά στην εξωτερική πραγματικότητα, αλλά να είναι σε θέση να αναλύει και τον ίδιο του τον εαυτό, να δοκιμάζει και να αναθεωρεί το δικό του πλαίσιο σκέψης και τέλος να εξετάζει με σοβαρότητα τους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης (Τριλιανός, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί επομένως σήμερα οφείλουν να στηρίζουν τη διδασκαλία τους στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, στην οποία πρώτος έχει αναφερθεί ο παιδαγωγός Dewey. Η Κριτική Παιδαγωγική τάσσεται υπέρ του ψυχικά ισορροπημένου και δημοκρατικά προσανατολισμένου πολίτη, ο οποίος προβληματίζεται για τα κοινωνικά ζητήματα της εποχής του και αναζητά λύσεις (Γούναρη & Γρόλιος, 2010). Συγκεκριμένα αντιλαμβάνεται καταστάσεις, κατανοεί προτεινόμενες λύσεις και τελικά συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικές διαδικασίες (Νικολακάκη, 2011).

2. Κριτική Παιδαγωγική. Ιστορική Αναδρομή

Ο κριτικός παιδαγωγός Michael Apple, ασκεί κριτική και απογυμνώνει τις δύο μορφές αξιοποίησης της γνώσης στα σχολεία, αφενός μεν διότι πιστεύει ότι η γνώση χρησιμοποιείται σήμερα για να δημιουργήσει πολίτες καταναλωτές και όχι πολίτες με ποιότητα, αφετέρου η πολιτική οικονομία της εργασίας των εκπαιδευτικών καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, τη δεύτερη μορφή της αξιοποίησης της γνώσης στην εκπαίδευση υποβαθμίζοντας τις κριτικές ικανότητες αναζήτησης (Apple, 2008; 2005).

Ο Apple υπογραμμίζει πως τα είδη της γνώσης που πρέπει να μάθουν οι μαθητές είναι η γνώση του «τι», του «πώς» και του «να» (Apple, 2008). Κάθε είδος από αυτά είναι σημαντικό για τη μάθηση, όμως επικρατεί η άποψη πως η γνώση μιας σειράς γεγονότων (τυχαίων και μη) είναι λιγότερο σημαντική από τις κριτικές ικανότητες της έρευνας, που φυσικά χρησιμοποιεί κάποιος μόνο με εκπαιδευτικά και κοινωνικά σημαντικούς τρόπους. Ο συνδυασμός θα ήταν ό,τι καλύτερο για την μάθηση, όπως έχει αποκαλέσει και ο Apple, και θα ήταν αυτό που θα αποτελούσε τον κριτικό γραμματισμό (Κουτσελίνη, 2013).

Η Κριτική Παιδαγωγική δημιουργήθηκε στις δεκαετίες του 1960 και του 70 (Guilherme, 2017). Παρά το γεγονός ότι ο Freire θεωρείται ως ο κύριος μελετητής που σχετίζεται με την Κριτική Παιδαγωγική, ο Giroux (1983) χρησιμοποίησε την Κριτική Παιδαγωγική για πρώτη φορά στο βιβλίο του με τίτλο «Θεωρία και αντίσταση στην εκπαίδευση: Μια παιδαγωγική για την αντιπολίτευση». Ωστόσο, ο Σωκράτης μπορεί να θεωρηθεί ως ο πρώτος κριτικός παιδαγωγός. Ο Πλάτων και ο Σωκράτης έδωσαν έμφαση στη διαλογική σχέση στην εκπαίδευση, κάτι που βρίσκεται στην καρδιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί επομένως να εντοπιστεί στην ελληνική φιλοσοφία (Guilherme, 2017). Ο Kress (2011) σημείωσε ότι η φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής βασίζεται στην αντιμετώπιση της καταπίεσης που προκλήθηκε από κοινωνικές ανισότητες και η οποία επηρέασε αρνητικά τις καταπιεσμένες ομάδες. Πολλοί παράγοντες όπως οι φιλοσοφίες της

απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική, η παιδαγωγική του Paulo Freire, η σχολή κριτικής της Φρανκφούρτης, η φεμινιστική θεωρία και ο νεο-μαρξιστής συνέβαλαν στην έλευση της Κριτικής Παιδαγωγικής (McLaren, 1991). Οι McArthur (2010) ισχυρίζεται ότι παρόλο που η Κριτική Παιδαγωγική έχει τις ρίζες της σε πολλές θεωρίες, η κύρια εστίασή της είναι στην προϋπόθεση ότι η κοινωνία και η εκπαίδευση είναι αλληλένδετες και ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ο Jeyaraj (2014) πιστεύει ότι καθώς η κοινωνία είναι γεμάτη ζητήματα όπως ο ρατσισμός και οι διακρίσεις, η εκπαίδευση δεν μπορεί να υιοθετήσει μια αδιάφορη στάση. Σύμφωνα με τον Gruenewald (2003), η Κριτική Παιδαγωγική αμφισβητεί ζητήματα που οδηγούν σε διακρίσεις και ανισότητες και ευαισθητοποιεί τους μαθητές για τις ανισότητες. Η Κριτική Παιδαγωγική περιλαμβάνει τρεις βασικές αρχές, α) την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως ο ρατσισμός, ο κλασισμός και ο σεξισμός, β) την απόρριψη της γενικής εκπαίδευσης που θεωρεί τα σχολεία ως αξία χωρίς αξία, και γιορτάζει την ιδέα ότι τα σχολεία συμβάλλουν στην εμφάνιση ανισότητας και μυστικοποιούν τις ρίζες των ανισοτήτων και γ) τον ρόλο τους στη διαίωνηση των ανισοτήτων (Luykx & Heyman, 2013).

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι ένας τρόπος σκέψης, διαπραγμάτευσης και μετατροπής της σχέσης μεταξύ της διδασκαλίας στην τάξη, της παραγωγής γνώσης, των θεσμικών δομών του σχολείου και των κοινωνικών και υλικών σχέσεων της ευρύτερης κοινότητας, της κοινωνίας και του εθνικού κράτους. Παραδοσιακά, πιστεύεται ότι εάν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές γλωσσικές γνώσεις, οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν σωστά στην κοινωνία. Ο Freire (1970) αναφέρεται στην παραδοσιακή εκπαίδευση ως τραπεζική εκπαίδευση. Σε αυτήν την παραδοσιακή εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τη γνώση στο μυαλό των μαθητών και οι μαθητές λαμβάνουν τη γνώση ως παθητικοί παραλήπτες χωρίς να έχουν το δικαίωμα να την αμφισβητήσουν. Ωστόσο, ο Freire απέρριψε την εκπαίδευση του τραπεζικού συστήματος και το θεωρούσε αναποτελεσματικό. Πρότεινε έτσι την εκπαίδευση στην οποία ο δάσκαλος θέτει ένα σχετικό πρόβλημα και οι μαθητές επιτρέπεται να εκφράσουν τις ιδέες τους και να ακουστεί η φωνή τους στην τάξη. Στην ουσία, η Κριτική Παιδαγωγική υιοθετεί τις αρχές του της Σχολής της Φρανκφούρτης προκειμένου να δημιουργήσει μια πιο δίκαιη κοινωνία και υπογραμμίζει την ενδυνάμωση των μαθητών για να τους βοηθήσει να σκέφτονται και να ενεργούν ανεξάρτητα με σκοπό να αλλάξουν τις συνθήκες ζωής τους προς το καλύτερο (Aliakbari & Faraji, 2011). Αυτή η έννοια της παιδαγωγικής συνδέει τη μάθηση με την κοινωνική αλλαγή (Giroux, 2017). Βασικά, οι κρίσιμες προσεγγίσεις δεν εγκρίνουν την παθητικότητα. Αντίθετα, επικεντρώνονται στην αμφισβήτηση του status quo (Pennycook, 1999).

Ο λόγος της Κριτικής Παιδαγωγικής, ωστόσο, είναι ο λόγος της απελευθέρωσης και της ελπίδας. Είναι ο λόγος της απελευθέρωσης, δεδομένου ότι αμφισβητεί τη νομιμότητα των αποδεκτών σχέσεων εξουσίας και αναγνωρίζει την ανάγκη υπέρβασης αυθαίρετων κοινωνικών περιορισμών. Είναι επίσης ο λόγος της ελπίδας, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στις περιθωριοποιημένες ομάδες να διερευνήσουν τρόπους αλλαγής του status quo και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους συνθήκες.

3. Εφαρμογή των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής στα εκπαιδευτικά συστήματα

Οι Norton & Toohey (2004) ισχυρίζονται ότι οι κριτικοί παιδαγωγοί ενδιαφέρονται για τη σχέση μεταξύ εκμάθησης γλωσσών και κοινωνικού μετασχηματισμού. Ο απώτερος στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η αλλαγή οποιωνδήποτε μορφών ανισοτήτων στην κοινωνία και οι κριτικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές για τις ανισότητες στην κοινωνία τους και να τους καλλιεργήσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να εξετάσουν τα άμεσα ζητήματα κριτικά και να μεταμορφώσουν το status quo.

Ο Mejia (2004) αναφέρεται σε δύο μορφές κριτικότητας ως αύξηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών για την επιβολή και ανάπτυξη αυτονομίας για να αντισταθούν σε μια τέτοια επιβολή. Αυτό

δείχνει ότι η ιδεολογία των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να επιβληθεί στους μαθητές και οδηγεί τους μαθητές να φτάσουν στην κριτική συνείδηση μέσω διαλογικής σχέσης.

Η Κριτική Παιδαγωγική απαιτεί δασκάλους και μαθητές που μπορούν να βγουν από τις ζώνες άνεσής τους και να αμφισβητήσουν τη μη ικανοποιητική κατάσταση. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι η πρόκληση ζητημάτων που σχετίζονται κοινωνικά και πολιτιστικά με το περιβάλλον των μαθητών.

Οι Romanowski & Nasser (2012) ισχυρίζονται ότι η κριτική σκέψη είναι το κύριο στοιχείο οποιουδήποτε εκπαιδευτικού συστήματος και σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα που επισημαίνει την κριτική σκέψη, η εστίαση είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται προτού πράξουν (Shokouhi & Pashai, 2015). Δηλαδή, οι μαθητές πρέπει να εξετάσουν κριτικά τι θεωρούν ρουτίνα. Οι καθηγητές μπορούν να υιοθετήσουν ζητήματα κοινά στο άμεσο περιβάλλον ως σημείο εκκίνησης για την αύξηση της κριτικής συνείδησης των μαθητών (Simmons, 2016) ή / και μπορούν να φέρουν παγκόσμια ζητήματα στις τάξεις τους καθώς είναι η εποχή της εξουσίας και της κοινωνικής αναταραχής. Πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με αυτά τα ζητήματα και να τους προετοιμάσουν για αυτόν τον κόσμο. Μία από τις σοβαρές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η παροχή ενός λόγου κριτικής και πιθανότητας (Giroux, 2017), η οποία μπορεί να λάβει χώρα σε μια ατμόσφαιρα που είναι επιδεκτική σε διαλογική αλληλεπίδραση και παρέχει αρκετές ευκαιρίες στους μαθητές να παρουσιάσουν τις ιδέες τους και να αποθαρρύνουν τη σιωπή και την καταπίεση (Breunig, 2005; Giroux, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην Κριτική Παιδαγωγική καθώς είναι υπεύθυνοι για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τις ανισότητες στην κοινωνία και τη βοήθειά τους να αναπτύξουν μια νέα ταυτότητα. Στην Κριτική Παιδαγωγική, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον η εξουσία και οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη φωνή τους σε μια διαλογική σχέση (Abednia, 2015; Knupfer, 1995; Yaakoby, 2013). Οι Mui (2013) και Lukinbeal & Allen (2007) πιστεύουν ότι η διαλογική σχέση μεταξύ ενός δασκάλου και των μαθητών του μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν τη δική τους φωνή στην τάξη και να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τη δική τους ταυτότητα και ιδεολογία.

Βασικά, οι κριτικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να εξοπλίσουν τους μαθητές με ικανότητα ορθής κρίσης με την οποία μπορούν να είναι πιο επιτυχημένοι στο μελλοντικό τους επάγγελμα (Spotton Visano, 2019). Επιπλέον, ο Templer (2017) πιστεύει ότι τα μαθήματα μπορούν να προσφέρουν καρποφόρες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν κοινωνικοπολιτικά ζητήματα στις τάξεις που συνυπάρχουν μαθητές από πολλές χώρες. Ωστόσο, φαίνεται ότι ο Templer υποτιμά τα προβλήματα που μπορεί να συναντήσουν κρίσιμες παιδαγωγικές σε πολλές αυταρχικές χώρες. Ο Breunig (2005) υπογραμμίζει περαιτέρω ότι υπάρχουν πολλές προκλήσεις στον τρόπο εφαρμογής των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής όπως οι άκαμπτοι θεσμικοί κανόνες, οι μη προετοιμασμένοι μαθητές, η έλλειψη επαρκούς χρόνου και η αντίσταση των μαθητών.

Ο Ira Shor, καθηγητής στο City University της Νέας Υόρκης, παρέχει ένα παράδειγμα για το πώς χρησιμοποιείται η Κριτική Παιδαγωγική στην τάξη. Αναπτύσσει αυτά τα θέματα εξετάζοντας τη χρήση των μεθόδων διδασκαλίας Freirean στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής των τάξεων, ιδίως των θεσμικών ρυθμίσεων (Adorno, 2000). Προτείνει ότι ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών της τάξης πρέπει να επανεξεταστεί και να ανακατασκευαστεί. Ευνοεί την αλλαγή του ρόλου του μαθητή από παθητικό σε ενεργό, κρίσιμο θέμα. Με αυτόν τον τρόπο, προτείνει ότι οι μαθητές υφίστανται αγώνα για την ιδιοκτησία τους. Δηλώνει ότι οι μαθητές στο παρελθόν είχαν υποστεί αίσθηση εφησυχασμού από τις συνθήκες της καθημερινής ζωής και ότι μέσω των διαδικασιών της τάξης, μπορούν να αρχίσουν να οραματίζονται και να αγωνίζονται για κάτι διαφορετικό για τον εαυτό τους (Black, 2009).

Φυσικά, η επίτευξη ενός τέτοιου στόχου δεν είναι αυτόματη ούτε εύκολη, καθώς προτείνει ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι κρίσιμος σε αυτήν τη διαδικασία. Οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να χωριστούν από την άνευ όρων αποδοχή των συνθηκών της δικής τους

ύπαρξης. Μόλις επιτευχθεί αυτός ο διαχωρισμός, τότε οι μαθητές μπορεί να είναι προετοιμασμένοι για κριτική επανεισδοχή σε μια εξέταση της καθημερινής ζωής. Σε ένα περιβάλλον τάξης που επιτυγχάνει μια τέτοια απελευθερωτική πρόθεση, ένα από τα πιθανά αποτελέσματα είναι ότι οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη για την τάξη (Kruger & Tomasello, 1996; Swartz et al., 2008; Black, 2009; Μέγα, 2011). Η εξουσία κατανέμεται έτσι μεταξύ της ομάδας και ο ρόλος του δασκάλου γίνεται πολύ πιο κινητός. Αυτό ενθαρρύνει την ανάπτυξη του πνευματικού χαρακτήρα κάθε μαθητή και όχι απλώς μια «μίμηση του καθηγητικού στυλ» (Μέγα, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, δεν παραιτούνται απλώς από την εξουσία τους σε μια τάξη με επίκεντρο τους μαθητές. Στα τελευταία χρόνια της ζωής του, ο Freire ασχολήθηκε όλο και περισσότερο με αυτό που ένιωθε ότι ήταν μια μεγάλη παρερμηνεία του έργου του και επέμεινε ότι οι δάσκαλοι δεν μπορούν να αρνηθούν τη θέση εξουσίας τους (Μέγα, 2011).

Οι κριτικοί δάσκαλοι, επομένως, πρέπει να παραδεχτούν ότι είναι σε θέση εξουσίας και στη συνέχεια να αποδείξουν ότι η εξουσία στις ενέργειές τους στηρίζει τους μαθητές. Οι υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής επιμένουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι ζωτικής σημασίας για τη συζήτηση σχετικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με βάση τα πρότυπα στις Ηνωμένες Πολιτείες, διότι μια παιδαγωγική που απαιτεί από έναν μαθητή να μάθει ή έναν δάσκαλο να διδάξει εξωτερικά επιβαλλόμενες πληροφορίες αποτελεί παράδειγμα του τραπεζικού μοντέλου εκπαίδευσης που περιγράφεται από τον Freire όπου οι δομές της γνώσης δεν εξετάζονται. Για την Κριτική Παιδαγωγική, η διδακτική πράξη πρέπει να περιλαμβάνει κοινωνική κριτική παράλληλα με την καλλιέργεια της διάνοιας (Mylonakou & Kekes, 2007).

Ο Joe L. Kincheloe υποστηρίζει ότι αυτό έρχεται σε άμεση αντίθεση με την επιστημολογική έννοια του θετικισμού, όπου «οι κοινωνικές δράσεις πρέπει να προχωρούν με προβλεψιμότητα σαν νόμο». Σε αυτήν τη φιλοσοφία, ένας δάσκαλος και οι μαθητές του θα εξυπηρετούνταν από την εκπαίδευση που βασίζεται στα πρότυπα, ότι «υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για να διδάξει», καθώς «ο καθένας θεωρείται ότι είναι ο ίδιος ανεξάρτητα από τη φυλή, την τάξη ή το φύλο». Η ιδέα του Donald Schön για "απροσδιόριστες ζώνες πρακτικής" δείχνει πώς κάθε πρακτική, ειδικά εκείνες με ανθρώπινα θέματα στο κέντρο τους, είναι απείρως περίπλοκες και αμφισβητούμενες, γεγονός που ενισχύει την απροθυμία του κριτικού παιδαγωγού να εφαρμόσει καθολικές πρακτικές (Jonassen & Land, 2000).

Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω οι βασικές θεωρητικές παραδοχές των εκπροσώπων της κριτικής προσέγγισης που έχουν καταλήξει στις εξής διαπιστώσεις:

α) η θεωρία του αναλυτικού προγράμματος γίνεται μια «μορφή αναπαράστασης και ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών οι οποίες είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές μορφές, καθώς και με συγκεκριμένες ιδεολογίες» (Aronowitz & Giroux, 1986 όπ. αν. Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Ως αποτέλεσμα συμπεραίνεται η διαφορετικότητα των σχολικών επιδόσεων των μαθητών από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, με την υπεροχή όμως των παιδιών αστικής προέλευσης (Νικολακάκη, 2011). Στην πραγματικότητα δηλαδή, η σχολική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα κοινωνικής πρακτικής και διαπερνάται από κανονιστικές απόψεις και σχέσεις εξουσίας. Είναι μια πολιτική διαδικασία που απλώς δεν πρέπει να θεωρείται ουδέτερη ούτε αντικειμενική,

β) ο Apple προσφωνεί τους νεοφιλελεύθερους ως οικονομικούς εκσυγχρονιστές οι οποίοι θέλουν η εκπαιδευτική πολιτική (έμμεσα και η παρεχόμενη γνώση) να επικεντρώνεται στην οικονομία,

γ) Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας -άσχετα αν πρόκειται για αξίες ή για εμπειρικές διαστάσεις της πραγματικότητας- κατά την αφήγηση, είναι η αρρώστια του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς μετατρέπει τους μαθητές σε «δοχεία που τα γεμίζει ο δάσκαλος» (Κάτσικας & Θεριανός, 2006).

Οι μαθητές μερικές φορές αντιστέκονται στην Κριτική Παιδαγωγική. Η αντίσταση των μαθητών στην Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους λόγους. Οι αντιρρήσεις των

μαθητών μπορεί να οφείλονται σε ιδεολογικούς λόγους, θρησκευτικές ή ηθικές πεποιθήσεις, φόβο κριτικής ή δυσφορία με αμφιλεγόμενα ζητήματα. Η Karen Kopelson ισχυρίζεται ότι η αντίσταση σε νέες πληροφορίες ή ιδεολογίες, που εισάγονται στην τάξη, είναι μια φυσική απάντηση σε πειστικά μηνύματα που είναι άγνωστα (Νόβα-Καλτσούνη, 2004; Garcia Coll et al., 2002; Mushi, 2002; Mylonakou & Kekes, 2007).

Η αντίσταση είναι συχνά, τουλάχιστον, κατανοητά προστατευτική: Όπως μπορεί να βεβαιώσει ο καθένας που μπορεί να θυμηθεί τις πρώτες δυσάρεστες συναντήσεις του με ιδιαίτερα δύσκολες νέες θεωρίες ή θεωρητικούς, η αντίσταση χρησιμεύει για να μας προστατεύσει από δυσάρεστες αλλαγές ή αναταραχές στην αντίληψη και την κατανόηση - μετατοπίσεις στην αντίληψη που, αν τιμηθούν, μας αναγκάζουν να κατοικήσουμε τον κόσμο με θεμελιωδώς νέους και διαφορετικούς τρόπους (Γούναρη & Γρόλιος, 2010).

4. Συμπεράσματα

Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η κατοχή απλών δεξιοτήτων δεν εγγυάται την κριτική σκέψη. Η κριτική σκέψη είναι μια προσπάθεια διάκρισης μεταξύ γεγονότων και απόψεων. Στην πραγματικότητα, η Κριτική Σκέψη αποφασίζει ορθολογικά τι να πιστεύει κάποιος ή τι όχι. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει, εν μέρει, τη στάση της διάθεσης. Στην πραγματικότητα, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει ανάγκη τόσο για δεξιότητες όσο και για διαθέσεις στα μοντέλα του προγράμματος σπουδών. Οι διαθέσεις απαιτούν από τους μαθητές να έχουν εσωτερικά κίνητρα ή καλύτερα ικριώματα από τον δάσκαλό τους, ώστε να μπορούν να σκέφτονται κριτικά. Η εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία απαιτεί την καλλιέργεια της εσωτερικής προθυμίας του ατόμου να σκεφτεί καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης. Για να γίνει αυτό, ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει στους μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερα μοντέλα, ευκαιρίες, παραδείγματα και εξηγήσεις, προκειμένου να τους βοηθήσει να λειτουργήσουν τις ικανότητές τους. Στην πραγματικότητα, το να έχεις απλές δεξιότητες για να σκέφτεσαι κριτικά δεν αρκεί. Ο δάσκαλος πρέπει να βρει τρόπους για να κάνει τους μαθητές πρόθυμους και διατεθειμένους να σκέφτονται κριτικά. Στη γλώσσα της Κριτικής Παιδαγωγικής, το κριτικό πρόσωπο είναι εκείνο που έχει την εξουσία να αναζητά τη δικαιοσύνη, να επιδιώκει τη χειραφέτηση. Όχι μόνο το κριτικό άτομο είναι ικανό να αναγνωρίσει την αδικία αλλά, για την Κριτική Παιδαγωγική, το άτομο αυτό κινητοποιείται να την αλλάξει. Σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, οι μαθητές μαθαίνουν να αυτενεργούν αλλά και να έχουν φωνή γιατί η φωνή είναι δύναμη. Ο δάσκαλος δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν τους προβληματισμούς και να δημιουργούν μια κουλτούρα αμφισβήτησης μέσα στην τάξη δίνοντας έμφαση στο καίριο ζήτημα ποιος έχει τον έλεγχο πάνω στη μάθηση. Υπό αυτές τις πτυχοθέσεις, η γνώση δεν είναι στείρα όπου λαμβάνεται από τους μαθητές, αλλά οι μαθητές μαθαίνουν πως μα εμπλέκουν άλλους σε κριτικό διάλογο αλλά συνάμα να έχουν και την ευθύνη της γνώμης τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Adorno, T. (2000). *Αισθητική θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Apple, M. (2005). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Τ. Δαρβέρης, Μετάφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση* (Μ. Μπατίλας, Μετάφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες* (Σ. Κωτίδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Γούναρη, Π. & Γρόλιος, Γ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

- Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Νικολακάκη, Μ. (2011). *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα.

Ξενογλώσση

- Abednia, A. (2015). Practicing critical literacy in second language reading. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 77-94.
- Aliakbari, M. & Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy. In *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, 17, 78-85.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of experiential education*, 28(2), 106-122.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L. & Chin C. (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 303-324.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. (2017). Critical higher education: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, 1(3), 1-3.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, 32(4), 3-12.
- Guilherme, A. (2017). What is critical about critical pedagogy? *Policy Futures in Education*, 15(1) 3-5.
- Jeyaraj, J. (2014). *Critical Pedagogy in Higher Education: Insights from English language teachers* (Doctoral dissertation, University of Otago).
- Jonassen, D.H. & Land S.M. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Knupfer, A. M. (1995). Conflict resolution or "convict revolution"? The Problematics of critical pedagogy in the classroom. *Urban Education*, 30(2), 219-239.
- Kress, T. M. (2011). Inside the 'thick wrapper' of critical pedagogy and research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(3), 261-266.
- Kruger, A. C. & Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell, 369-387.
- Lukinbeal, C. & Allen, C. D. (2007). Virtual egalitarianism, critical pedagogy, and geographic education. *Journal of Geography*, 106(5), 199-205
- Luykx, A., & Heyman, J. (2013). The limits of critical pedagogy: teaching about structural obstacles to students who overcame them. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(3), 346-368.
- McArthur, J. (2010). Time to look anew: critical pedagogy and disciplines within higher education. *Studies in Higher Education*, 35(3), 301-315.
- McLaren, P. (1991). Critical pedagogy: Constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope. *Journal of Education*, 173(1), 9-34.
- Mejía, A. (2004). The problem of knowledge imposition: Paulo Freire and critical systems thinking. *Systems Research and Behavioral Science*, 21(1), 63-82.

- Mui, M. S. (2013). Dialogic pedagogy in Hong Kong: Introducing art and culture. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(4), 408-423.
- Mushi, S.L.P. (2002). Acquisition of multiple languages among children of immigrant families: parents' role in the home-school language pendulum. *Early Child Development and Care*, 172, 517-530.
- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). School, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 73-82.
- Norton, B. & Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. UK: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL quarterly*, 33(3), 329-348.
- Romanowski, M. H. & Nasser, R. (2012). Critical thinking and Qatar's education for a new era: negotiating possibilities. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 118-134.
- Shokouhi, M., & Pashaie, F. (2015). Critical pedagogy and its realization in classroom context. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 204-210.
- Simmons, R. (2016). Liberal studies and critical pedagogy in further education colleges: 'where their eyes would be opened'(sometimes). *Oxford Review of Education*, 42(6), 692-706.
- Spotton Visano, B. (2019). Defying the dominant discourse: why contesting neoliberalism needs critical pedagogy in economics education. *Critical Studies in education*, 60(3), 321-339.
- Swartz, R., Costa A., Beyer, B., Reagan R. & Kallick, B. (2008). *Thinking Based Learning: Activating Students' Potential*. Inc USA. Christopher- Gordon Publishers.
- Templer, B. (2017). The critical pedagogical potential of using Jacob A. Riis' works about the immigrant poor in 'Gilded Age' New York. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 119-153.
- Yaakoby, T. (2013). Teachers' Reflections on the perceptions of oppression and liberation in neo-Marxist critical pedagogies. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 992-1004.

ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ, ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ/ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΕΝΕΡΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Τερεζάκη Γ. Χρύσα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)-Καθηγήτρια Σύμβουλος ΕΑΠ

Περίληψη -Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αφορά στο σχολικό κλίμα ως κρίσιμο παράγοντα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως ενεργών υποκειμένων (πολιτών) για τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Παρουσιάζονται η έννοια και οι διαστάσεις του, γίνεται λόγος για τις μορφές του και τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή του, για τη διαφορά του από την κουλτούρα/πολιτισμό, καθώς και για τη σημασία του στην προσωπική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, στο πλαίσιο της καθημερινής διοικητικής και οργανωσιακής πράξης (ενεργά μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων). Ακόμη συζητούνται, η σχέση του κλίματος με την αναβάθμιση του διδακτικο-μαθησιακού έργου και την αποτελεσματικότητα του Σχολείου ως Οργανισμού Μάθησης.

Στο παραπάνω πλαίσιο, γίνεται αναφορά στον ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη που καλείται να εγγηθεί την αρμονική σύζευξη του ανθρώπινου παράγοντα (ανάγκες εκπαιδευτικών- μαθητών) με τους επιδιωκόμενους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Γίνεται λόγος για τον ηγέτη και την

ηγέτιδα που δρουν βάσει των ικανοτήτων τους κι όχι βάσει της εξουσίας που διαθέτουν ή της επιβολής των όσων ο νόμος τους παρέχει.

Ο λόγος για τον Διευθυντή και την Διευθύντρια που εξασφαλίζουν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την εμπιστοσύνη, την ασφάλεια και την ενεργό συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων. Εκείνων των ηγετών που με τρόπο φυσικό ευαισθητοποιούν, εμπνέουν, εμπυχώνουν κι ενδυναμώνουν, ώστε αβίαστα να προκύπτουν τα όποια διδακτικο-μαθησιακά κι οργανωσιακά αποτελέσματα.

Η εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει τις βασικές θεωρητικές πτυχές της επιστημονικής διοίκησης, όμως και να ευαισθητοποιήσει τους παριστάμενους του συνεδρίου στην κατεύθυνση του ότι κρίσιμος παράγοντας -πέραν του όποιου «χαρίσματος» των σχολικών ηγετών, είναι η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης στις βασικές αρχές και πρακτικές της Οργανωσιακής και Διοικητικής επιστήμης που στη χώρα μας, χρόνια τώρα δυστυχώς, δεν φαίνεται να έχει καμία σοβαρή θέση στα σχέδια της Πολιτείας. Ας ευχηθούμε αυτό το 'κλίμα' κάποτε να αλλάξει ...

Λέξεις κλειδιά: Σχολικό κλίμα, κουλτούρα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών στελεχών

1. Έννοια και διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Ο όρος «κλίμα» κατά την πρώιμη χρήση του υποδήλωνε το ήθος και το πνεύμα που διαπνέει έναν Οργανισμό. Πιο πρόσφατα στον όρο αποδίδεται η συμπεριφορά (attitude) του Οργανισμού βάσει της οποίας διαμορφώνεται μία ξεχωριστή και, ταυτόχρονα, *προσωπική ατμόσφαιρα* για την οποία ευθύνονται όλοι όσοι εμπλέκονται σε αυτήν. Κι αυτό, καθώς μέσω του σχολικού κλίματος αντανακλώνται το σύνολο των υποκειμενικών εμπειριών όσων σχετίζονται με τη ζωή και τη δράση της σχολικής μονάδας. Εξαιτίας του κλίματος η σχολική ομάδα διαθέτει ιδιαίτερο χαρακτήρα και διαφοροποιείται από άλλες. Το κλίμα διαφαίνεται από την πρώτη επίσκεψη που θα πραγματοποιήσει κάποιος στο σχολείο, είναι παντού αποτυπωμένο. Στις ομαδικές εργασίες και ζωγραφιές των παιδιών που υπάρχουν ή δεν υπάρχουν αναρτημένες, στον τρόπο του καλωσορίσματος ενηλίκων και παιδιών, στις πρώτες κουβέντες και γενικά στην όλη ατμόσφαιρα (Κατσαρού, κ.ά, 2016, 171-172).

Το κλίμα επηρεάζεται εύκολα από τα ενδιαφέροντα, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις προσδοκίες, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, καθώς κι από ένα σύνολο περιβαλλοντικών στοιχείων. Γι' αυτό και σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (1999δ) είναι αυτό που μπορεί να προδιαθέσει τον επισκέπτη ευχάριστα ή δυσάρεστα, να τον κάνει να νιώσει ετοιμότητα ή στασιμότητα, να του γεννήσει την αίσθηση της ακμής και της δημιουργίας ή της φθοράς και της παρακμής. Κατά τους Hoy & Miskel (2005) το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως η προσωπικότητα του σχολείου γι' αυτό και η καρδιά και η ψυχή του. Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος των ΗΠΑ: *"...το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες της σχολικής ζωής και απεικονίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωσιακές δομές"* (National School Climate Center, 2007, 4).

Το κλίμα αποτελεί βασικό στοιχείο μόχλευσης της κουλτούρας/πολιτισμού ή διαφορετικά η κουλτούρα αντανακλάται στο κλίμα του σχολείου. Σύμφωνα με τους Sergiouvanni & Starratt (2002) η κουλτούρα φαίνεται μέσα από το ποιες ιστορίες διηγούνται οι εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα, ποιες τελετουργίες τελούν, πώς μοιράζονται μεταξύ τους κανόνες και νόρμες και τέλος ποιες είναι οι προτεραιότητές τους. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1991) η κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του και τον διαφοροποιεί από τους άλλους.

Συνοψίζοντας, το σχολικό κλίμα μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος που σε μεγάλο βαθμό καθορίζει την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την

παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού-διδασκαλικού έργου τους και την επίτευξη των στόχων τους (Πασιαρδή, 2001).

1.1 Η διαφορά του κλίματος από την κουλτούρα/πολιτισμό

Όμως τι είναι η σχολική κουλτούρα/πολιτισμός και πώς σχετίζεται με το κλίμα; Για τους Καρατάσιο & Καραμήτρου (2008, 48-53) είναι η *προσωπικότητα* του Σχολείου και η εικόνα που αυτό δίνει προς τα έξω. Πρόκειται για τα διαφοροποιητικά στοιχεία από τις άλλες μονάδες: τους κανόνες και τα σύμβολα, τις αξίες και τις παραδοχές που διέπουν τη σχολική μονάδα όπου τα υπάρχοντα μέλη επιδιώκουν να μεταδώσουν στα νέα που προσέρχονται σε αυτήν (Πασιαρδής, 2004, 150). Πρόκειται για το *χαρακτηριστικό-ταυτότητα*, που ενδυναμώνει την αίσθηση της αφοσίωσης των ατόμων, ενισχύει τη σταθερότητα του συστήματος και καθορίζει τη στάση και τη συμπεριφορά των μελών του. Σύμφωνα με τον Shein (1985) η κουλτούρα εκδηλώνεται σε τρία επίπεδα:

- 1^ο επίπεδο: ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος και νόρμες,
- 2^ο επίπεδο: σύστημα αξιών και φιλοσοφία και στρατηγικές επιδιώξεις του οργανισμού,
- 3^ο επίπεδο: οι μη συνειδητές συλλογικές παραδοχές, σκέψεις συναισθήματα τα οποία είναι σημαντικό να γνωρίζει και να παρακολουθεί ο εκπαιδευτικός ηγέτης. Κι αυτό λόγω του ότι, τόσο το εσωτερικό, όσο και το εξωτερικό περιβάλλον, επιδρούν δυναμικά πάνω στα παραπάνω επίπεδα κουλτούρας επιφέροντάς τους αλλαγές.

Η κουλτούρα, δεν είναι τόσο ευμετάβλητη όπως το κλίμα, όμως επίσης δεν είναι στατική, αφού λειτουργεί σε ένα δυναμικά εξελισσόμενο κοινωνικό περιβάλλον. Η κουλτούρα/πολιτισμός δύναται να επιφέρει αλλαγές στα άτομα της σχολικής μονάδας, όπως και να αλλάξει με τη σειρά της και να διαμορφωθεί εκ νέου, βάσει των κοινωνικών αντιλήψεων των μελών του Σχολείου.

Οι έννοιες «κλίμα» και «κουλτούρα» συνδέονται μεταξύ τους, όμως δεν ταυτίζονται. Το κλίμα είναι ένα από τα πλέον βασικά συστατικά της κουλτούρας μεταξύ άλλων (εσωτερικές διαδικασίες, τρόπος λήψης αποφάσεων, ηγετικό στυλ, η φήμη του σχολείου κ.ά). Παρότι κάποιοι ερευνητές αντιμετωπίζουν τις έννοιες ως ταυτόσημες (Πασιαρδής, 2004,150), υπάρχουν και άλλοι που αναδεικνύουν τις μεταξύ τους διαφορές. Σύμφωνα με τον Gruenert (2008) οι βασικές διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών μπορούν να αποδοθούν συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1: Διαφορές Κλίματος-Κουλτούρας

Κλίμα	Κουλτούρα
Στάση ή διάθεση της ομάδας	Προσωπικότητα της ομάδας
Δείχνει μία κατάσταση του νου	Δείχνει έναν (περιορισμένο/συγκεκριμένο) τρόπο σκέψης
Ευελιξία και ευκολία στην αλλαγή του	Απαιτεί πολλά χρόνια για να εξελιχθεί
Βασίζεται σε αντιλήψεις	Βασίζεται σε αξίες και πεποιθήσεις
Το αισθάνεσαι με το που διαβαίνεις τη πόρτα του οργανισμού	Τα μέλη του οργανισμού δεν μπορούν να την νιώσουν
Είναι γύρω μας παντού	Αποτελεί μέρος του εαυτού μας
Το πώς νιώθουμε εδώ	Ο τρόπος με τον οποίο εμείς κάνουμε τα πράγματα εδώ
Το πρώτο βήμα για την βελτίωση/αλλαγή	Καθορίζει το εάν θα υπάρξει βελτίωση/αλλαγή
Είναι εγκεφαλική δυνατότητα	Είναι εγκεφαλική δυνατότητα

Αναφέρθηκε ότι τόσο το κλίμα όσο η κουλτούρα, γενικότερα, δύναται να επιφέρουν αλλαγές στη σχολική μονάδα, καθώς και να υποστούν αλλαγές στη σχολική μονάδα ως ζωντανό μαθαίνοντα οργανισμό που αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να

αξιοποιήσουν τις εν λόγω αλλαγές έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ζεστό κλίμα για στους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα, μαθητές, γονείς κι εκπαιδευτικούς. Σκοπός των ηγετών είναι η μεταξύ των εμπλεκόμενων συνεργασία, η χαρά της μάθησης και της ανακάλυψης, η δημιουργία μα και η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων της σχολικής τους κοινότητας (Κατσαρού, Τερεζάκη, κ.ά, 2014, Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Απώτερος στόχος η επαγγελματική αναβάθμιση των ίδιων των εκπαιδευτικών, η αναβάθμιση του διδακτικο-μαθησιακού έργου τους και η βελτίωση της μάθησης/επίδοσης των μαθητών, η κριτική συνειδητοποίησή τους στο πλαίσιο της καθημερινής διοικητικής και οργανωσιακής πράξης -ως ενεργά μέλη (πολίτες/ηγέτες) του Συλλόγου Διδασκόντων και της σχολικής κοινότητας- και, γενικότερα, η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Τερεζάκη & Ανδρεάδου, 2012, 2013, Πασιαρδής, 2004, 149-175).

2. Μορφές σχολικού κλίματος και παράγοντες διαμόρφωσής του

Όπως με την εννοιολόγηση του όρου, έτσι και με τις μορφές του κλίματος, οι ερευνητές-μελετητές δεν συμφωνούν μεταξύ τους. Το κλίμα καταγράφεται με πολλούς τρόπους βάσει των οποίων προκύπτουν και πολλές μορφές. Ήδη από το 1963 οι Halpin & Croft ασχολήθηκαν με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα κι ενέπνευσαν μεταγενέστερους ερευνητές με τα ερευνητικά τους εργαλεία, βάσει των οποίων οι νεότεροι μπόρεσαν να περιγράψουν μία διαβαθμισμένη εικόνα των έξι (6) μορφών του κλίματος με σημείο εκκίνησης το “ανοικτό” και τέρμα το “κλειστό” κλίμα. Ενδιάμεσα (μετά το “ανοικτό”) ακολουθούν το “αυτόνομο”, το “ελεγχόμενο”, το “οικείο”, το “πατερναλιστικό” και το “κλειστό” κλίμα.

- Το *ανοικτό κλίμα*, διακρίνεται από την συνεργατικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, αλλά κι εκπαιδευτικών μεταξύ τους, δημιουργώντας μία αίσθηση ελευθερίας.
- Στο *αυτόνομο κλίμα* οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν κυρίως βάσει των προσωπικών κοινωνικών τους αναγκών και λιγότερο βάσει των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.
- Το *ελεγχόμενο κλίμα* είναι το αντίθετο από το αυτόνομο με προτεραιότητα των μελών της σχολικής μονάδας στη εκτέλεση των καθηκόντων τους.
- Το *οικείο κλίμα* αφορά σε φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας τα οποία λειτουργούν βάσει της ικανοποίησης των κοινωνικών τους αναγκών.
- Το *πατερναλιστικό κλίμα* αφορά σε έλλειψη συνεργατικότητας και ομαδικού πνεύματος λόγω του ότι η διοίκηση «οικειοποιείται» τις σχολικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίοι περιορίζονται στην διεκπεραίωση των καθηκόντων τους μόνο.
- Το *κλειστό κλίμα* το οποίο είναι εντελώς αντίθετο από το ανοικτό, οι σχέσεις των μελών είναι τυπικές και ψυχρές, ενώ κάθε μορφή συνεργαστικότητας απουσιάζει.

Για τους Sergiovanni & Starrat (2002) το κλίμα διακρίνεται σε δύο (2) μορφές: το “ανθρωπιστικό” με διακριτικό τη δημοκρατική ατμόσφαιρα και το “κηδεμονικό” όπου άτομα υπόκεινται σε αυστηρό έλεγχο. Η Καβούρη (1998, 185) και οι Hoy & Miskel (2005) κάνουν λόγο για τον προσδιορισμό των μορφών του σχολικού κλίματος συναρτήσει οργανωσιακών παραμέτρων του σχολείου (συναδελφικότητα, οικειότητα, στυλ ηγεσίας κ.ά) καταλήγοντας σε τέσσερις (4) μορφές σχολικού κλίματος: το “ανοικτό”, το “κλειστό”, το κλίμα “αποστασιοποίησης/αποφυγής” (χαρακτηρίζεται από ανοικτούς διευθυντές με χαμηλούς περιορισμούς και κλειστούς εκπαιδευτικούς με χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας, επαγγελματικής στάσης και υψηλό βαθμό απάθειας) και το κλίμα της “συμμετοχής/αφοσίωσης”.

Ως προς τις παραμέτρους της διαμόρφωσής του γίνεται πολύς λόγος μεταξύ των ειδικών που σε γενικές γραμμές διατυπώνουν προτάσεις αναφορικά: α) με την οργανωτική δομή και τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, β) με τις ανάγκες-επιδιώξεις-στόχους των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική κοινότητα, γ) με την επίδραση του εξωτερικού

περιβάλλοντος στη σχολική μονάδα. Τις προτάσεις αυτές συνοψίζουν οι Κατσαρού, κ.ά (2016) και η Καβούρη (1998, 181-184) όπως φαίνεται παρακάτω.

- Διευθυντές κι εκπαιδευτικοί αποτελούν δύο βασικές συνιστώσες του κλίματος γι αυτό και καθοριστικούς παράγοντές του.
- Η οικολογική, η κοινωνική και η μαθησιακή διάσταση του κλίματος αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους δημιουργώντας το επιθυμητό κλίμα (συνεργατικότητας-εμπιστοσύνης-συμμετοχής) στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010).
- Η δομή του οργανισμού και ιδιαίτερα το μέγεθος της σχολικής μονάδας διαμορφώνουν αποφασιστικά το σχολικό κλίμα. Στις μικρότερες μονάδες πιο ανοικτό κι ελεύθερο το κλίμα σε σχέση με τις μεγαλύτερες (Σαϊτής, 2005).
- Η δυναμική αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον και οι ατομικές διαφορές στο εσωτερικό του συνδιαμορφώνουν το κλίμα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στην περίπτωση σύγκρουσής τους συνεπάγεται κάμψη του ηθικού των μελών του προσωπικού του Σχολείου με συνέπειες σε όλους τους τομείς της λειτουργίας του.
- Για έντεκα (11) επιπλέον παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος κάνει λόγο ο Daar (2010).

Πρόκειται για τους εξής:

- ο Οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών
- ο Το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών
- ο Η αποτελεσματική διοίκηση μέσω χαρισματικού ηγέτη
- ο Οι προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης
- ο Η συμπεριφορά των μαθητών
- ο Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές
- ο Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους
- ο Οι σχέσεις σχολείου –οικογένειας
- ο Ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών
- ο Οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών
- ο Το προσεγμένο και θετικό φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον.

3. Η σημασία του σχολικού κλίματος στην επίδοση των μαθητών, την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα του σχολείου

Αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα ότι το κλίμα επιδρά στην κουλτούρα του μαθησιακού οργανισμού και ότι οι όποιες αλλαγές κλίματος στη σχολική μονάδα αποτελούν πρόκληση για τον εκπαιδευτικό ηγέτη που καλείται να τις αξιοποιήσει με τρόπο που να συμβάλλει στη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως διδασκόντων (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους οδηγεί σε πρωτοβουλίες κι επαγγελματικές εμπειρίες, τέτοιες, που προωθούν την ενεργό συμμετοχή στην καθημερινή οργάνωση και λειτουργία του Σχολείου, κυρίως όμως, τους οδηγούν στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008), αφού οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί δεν διστάζουν να συνεργαστούν και να αποτιμήσουν σχέδια και παραλείψεις (συνδιδασκαλία κ.α). Ο λόγος για την αυτοαξιολόγηση και βελτίωση αρχικά της διδασκαλίας, σε σχέση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, κι εν συνεχεία για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) του συνόλου, δηλαδή, της σχολικής μονάδας (Κατσαρού, Τερεζάκη, κ.ά, 2014). Εκεί όπου προσδιορίζεται ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, όμως και η συμβολή κάθε παραμέτρου του εκπαιδευτικού έργου στην επίτευξή τους (Βαρδιάμπαση, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) έχει διαπιστωτικό, διαμορφωτικό, παιδαγωγικό κι αναπτυξιακό χαρακτήρα καθώς το σχολείο πλέον προσβλέπει στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των συμμετοχικών αποφάσεων, στην επίλυση των συγκρούσεων, στην αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, στην ηθική διοίκηση, στην

μετασχηματιστική κι επιμεριστική ηγεσία με τρόπο όπου τα μέλη και τα μέρη του οργανισμού συνδέονται και συνεργούν μέσω της κουλτούρας ολικής ποιότητας για την ανάδειξη της ταυτότητας και της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012, Καβούρη, 1998). Πρόκειται για στην περίπτωση αυτή για σχολική μονάδα-επαγγελματική κοινότητα μάθησης και πρακτικής που επιδιώκει το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την (αυτο)αξιολόγηση προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης από τους ίδιους τους εργαζόμενους σε αυτήν και παραγωγούς του έργου της (Θεοφιλίδης, 2012, Κατσαρού & Τερεζάκη, κ.ά, 2014).

Εύλογα συμπεραίνεται ότι το κλίμα έχει μεγάλη επίδραση στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Τίθεται στη συνέχεια το ερώτημα ποια χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος πρέπει να 'κατευθύνει' ο ηγέτης για την αύξηση της σχολικής επιτυχίας, ή διαφορετικά, μετριέται το κλίμα και πώς; Η απάντηση στα παραπάνω δύο ερωτήματα δίδεται από σχετικές έρευνες (Gruenert, 2008) οι οποίες απαντούν περί εργαλείων αξιολόγησης του κλίματος με πασίγνωστο το School Climate Assessment Instrument (SCAI), και παράλληλα αναδεικνύουν παράγοντες του κλίματος που αφορούν στη 'υγεία' του Οργανισμού και την σχολική βελτίωση όπως: 'εστίαση σε στόχους', 'επικοινωνία', 'εξίσωση ισχύος', 'αξιοποίηση πόρων', 'συνοχή', 'ήθος', 'καινοτομία', 'αυτονομία', 'επίλυση προβλημάτων', 'προσαρμογή' (MacNeil, et.al, 2009).

Η Χατζηπαναγιώτου (2008) αναφερόμενη στους Cameron & Quin (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2004) και συγκεκριμένα στους τέσσερις (4) οργανωσιακούς τύπους κουλτούρας κάνει λόγο για δείκτες μέτρησης-εκτίμησης της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και για έρευνες των Hoy & Miskel (2008, 183) οι οποίοι αναφέρονται στα χαρακτηριστικά-δείκτες μέτρησης της αποτελεσματικότητας της κουλτούρας ενός οργανισμού κατ' αντιστοιχία με εκείνους του κλίματος που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας προκειμένου να ενεργοποιήσει τη δυναμική των παραγόντων που λαμβάνουν χώρα στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχει ανάγκη από ηγέτες «αλχημιστές» που με τις ενέργειές τους θα «ωθούν» το σχολείο στην αυτοβελτίωση, στην αναβάθμιση του έργου του και στην αποτελεσματικότητα. Θα μπορούν να αξιοποιούν το προσωπικό του όραμα και στυλ διοίκησης συνθέτοντας τον επιμερισμό-ανάληψη ευθυνών/εξουσιών με την υπάρχουσα κουλτούρα, καθοδηγώντας το σχολικό προγραμματισμό και παρέχοντας την όποια διευκόλυνση στο έργο των εκπαιδευτικών. Κυρίως όμως θα είναι σε θέση για την ανάδειξη των εμπειριών του ίδιου του οργανισμού (συσσωρευμένων ή δοτών) για την ενδυνάμωση των συνεργατών. Ενισχύουν, έτσι την επαγγελματική ικανότητα και συνείδηση των δασκάλων και διεγείρουν τη συναισθηματική και διαισθητική τους λογική στην κατεύθυνση του «συμμετέχω-είμαι ενεργός/ή» απέναντι σε όποια πρόκληση-αλλαγή αφορά στο Σχολείο (Τερεζάκη & Ανδρεάδου, 2012, 2013, Πασιαρδής, 2004, 149-175).

4. Ένα αυτοσχέδιο τόλμημα αναφορικά με την επιμόρφωση των Διευθυντικών για την δημιουργία κλίματος και κουλτούρας αλλαγής σε Σχολικούς Οργανισμούς στην Κρήτη

Η 'Ιδέα-Πρωτοβουλία' ενός πιλοτικού Προγράμματος (παραδείγματος) επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών Α/θμιας Εκπ/σης στην Κρήτη τέθηκε σε εφαρμογή από το Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ) και ειδικότερα από μία δεκαμελή ομάδα, εθελοντών εκπαιδευτικών στελεχών, διευθυντών σχολείων και σχολικών συμβούλων το 2012-2015(www.cretaadultedu.gr).

Η τριετής πρόταση «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εκπαιδευτική Ηγεσία-ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» (2012-2015) αφορούσε στη διεύρυνση της εμπειρίας μιας πιλοτικής μονάδας και σε άλλες σχολικές μονάδες καθώς και στη δημιουργία «Ομάδας Αυτομόρφωσης-Κοινότητας Μάθησης και Πρακτικής» (Wenger, 1998, Τερεζάκη κ.ά 2011, Πασιαρδής, 2012). Σκοπός της στάθηκε η εμπύχωση/ενδυνάμωση και ο μετασχηματισμός των στελεχών *ως συνεργατών-φορέων ανάπτυξης και αλλαγής* στην κοινότητα (MacBeath & Mortimore, 2001, Τερεζάκη, 2010).

Η επιμόρφωση δομήθηκε στον κοινό χώρο δύο επιστημονικών πεδίων, της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επρόκειτο για μία *συνδυαστική διαδικασία (bended learning), εργαστηριακού χαρακτήρα*, στηριγμένη στη διά ζώσης επικοινωνία και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι τρεις ετήσιοι κύκλοι της περιελάμβαναν ανά κύκλο: α) δέκα (10) μηνιαία τρίαωρα εργαστήρια, β) τρεις (3) ολομέλειες στην εκπαιδευτική κοινότητα, γ) δύο (2) αναστοχαστικές καταγραφές, δ) συνεχή ηλεκτρονικό αναστοχασμό κι επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Η μεθοδολογία της έδινε έμφαση στην καθημερινή οργανωσιακή και διοικητική πράξη, μέσω *‘προβληματίζουσας εκπαίδευσης’*, ενώ αξιοποιήθηκαν οι ενεργητικές-εναλλακτικές τεχνικές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Επίσης αξιοποιήθηκαν η Τέχνη και ο Αναστοχασμός για την δυναμική της ομάδας αλλά και την ανάδειξη των θεματικών της. Ο σχεδιασμός της έγινε βάσει της εμπειρίας δύο εθνικών επιμορφωτικών Προγραμμάτων: του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» (1995-2004) και του Μείζονος Προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (2010-2011) (www.prmelina.gr, <http://www.epimorfosi.edu.gr/>). Ακολουθούν συνοπτικά οι τρεις επιμορφωτικοί-εμπειρικοί κύκλοι του Προγράμματος:

1^{ος} κύκλος: Επιδιώκεται η αναγκαιότητα συνειδητοποίησης των διευθυντικών στελεχών για την ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών ενός συλλόγου διδασκόντων στην οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αλλά και των ιδίων ως επιμορφούμενων στην επιμόρφωσή τους. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αντλείται από την εμπειρία τους και εστιάζει σε ζητήματα που κλήθηκαν να διαχειριστούν στον πρώτο χρόνο ανάληψης των ευθυνών τους στη σχολική μονάδα (Freire 1977a, Shor, 1992). Πρόκειται για μελέτες περίπτωσης που πυροδοτούν το διάλογο μεταξύ των μελών της ομάδας (Τερεζάκη, Ανδρεάδου, 2012, 2013).

2^{ος} κύκλος: Τα μαθησιακά περιεχόμενα εστιάζουν σε ζητήματα όπως: στρατηγικός σχεδιασμός, αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επίλυση συγκρούσεων, μετασχηματιστική ηγεσία και ηγέτης κ.ά (Κατσαρού-Τερεζάκη κ.ά, 2014). Οι επιμορφούμενοι επεξεργάζονται σενάρια που *‘παντρεύουν’* τη θεωρία με την πράξη (Τερεζάκη, 2018).

3^{ος} Κύκλος: Στον κύκλο αυτό πραγματοποιείται ένα νοητικό κι ένα εμπειρικό άλμα. Τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα της επιμόρφωσης καθορίζονται κυριολεκτικά από τα κάτω. Πρόκειται για την πλέον απελευθερωτική φάση του Προγράμματος με κεντρικό άξονα τη *‘μεταγνώση’*. Οι επιμορφούμενοι αναλαμβάνουν την ευθύνη του σχεδιασμού, της υλοποίησης και παρουσίασης ενός ετήσιου Project/Performance στην Κοινότητα (Freire, 1977a, Mezirrow, 2006). Δηλαδή, καλούνται να πολλαπλασιάσουν την Ηγεσία, επιμερίζοντάς την -πέρα από τον εαυτό- στην Κοινότητα (Θεοφιλίδης, 2012, Τερεζάκη, 2018^α).

Στο παραπάνω πλαίσιο, τα στελέχη λειτούργησαν υπό την διττή έννοια της ενδυνάμωσης-χειραφέτησης και έδρασαν βάσει του θεσμικού πλαισίου, εμπλουτίζοντας το δυναμικά και διαλεκτικά με τις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες των σχολικών τους κοινοτήτων. Μέσω της εν λόγω Συμμετοχικής-Σχεσιακής επιμόρφωσης και της αυτοξιολόγησής τους διαπιστώθηκε μια κοινή γλώσσα και υπεύθυνη συμπεριφορά με απτά αποτελέσματα στο κλίμα και στην κουλτούρα που διαμόρφωσαν με τους συνεργάτες τους στις σχολικές τους μονάδες (Κατσαρού, Τερεζάκη, κ.ά 2014). Ωστόσο παροδικά...

Η δημιουργία του θετικού κλίματος προάγει ολοφάνερα την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κρίσιμος είναι ο ρόλος των ηγετικών στελεχών που καλούνται να εξασφαλίσουν την αρμονική σύζευξη του ανθρώπινου παράγοντα με τους στόχους του συστήματος. Η ομαδικότητα, η συνεργασία, η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων πρέπει να προκύπτουν με τρόπο φυσικό κι αβίαστα λόγω της ικανότητας-δεξιότητας των διευθυντών-ηγετών να ευαισθητοποιούν, να εμπνέουν, να εμπυχώνουν και να ενδυναμώνουν μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές-πολιτικές τα άτομα. Όχι να επιβάλλονται λόγω της εξουσίας που διαθέτουν και της επιβολής όσων τους παρέχει ο νόμος. Σημαντικός παράγοντας προς την κατεύθυνση αυτή, πέρα του όποιου *«χαρίσματος»*, θα ήταν η επιμόρφωση των διευθυντικών

στελεχών. Ωστόσο, η επιμόρφωση, δυστυχώς, χρόνια τώρα στη χώρα μας, δεν φαίνεται να έχει καμία σοβαρή θέση στα εκπαιδευτικά σχέδια της πολιτείας. Ας ευχηθούμε αυτό το 'κλίμα' κάποτε να αλλάξει. Πέρα από τα μεικτά εξΑΕ προγράμματα του ΙΕΠ υπάρχουν εθνικές και τοπικές, διά ζώσης, επιμορφωτικές εμπειρίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ουσιαστική ενδυνάμωση των Στελεχών και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη χώρα ...Χρειάζεται ωστόσο Σχέδιο-Όραμα και Χρηματοδότηση από την Πολιτεία για την Παιδεία!

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (1999δ). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τ.Β, ΕΑΠ, Πάτρα
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Ίων, Αθήνα
- Βαρδιάμπαση, Ζ., (2017). Ηγεσία, σχολική κουλτούρα, αξιολόγηση και σχολική βελτίωση: Μια γραμμική σχέση. Στο: «22ο Συνέδριο, Τύποι, Μορφές, Εφαρμογές και Αποτελέσματα της Εκπαίδευσης», Βέροια 21-23/10/2016
- Γιακουμή, Σ. και Θεοφιλίδης, Χ., *Η Συνεργατική Κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών*, 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Γρηγόρης, Αθήνα
- Καβούρη, Π., (1998). Το σχολικό κλίμα στην Α/θμιας Εκπ/ση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.27, 1998, σ.181-201
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρον, Α., (2008), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 48-53
- Κατσαρού, Ε., & Τερεζάκη, Χ., κ.ά, (2014). Επαγγελματική ανάπτυξη Διευθυντών σχολικών μονάδων: διερευνώντας τα βήματά τους προς τη μετασχηματιστική ηγεσία. Στο: *Νέα Παιδεία*, τ.153 (Ιανουάριος-Μάρτιος, 2014)
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., Κόκκος, Γ., (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. Στο: «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*», Τ.4, τ.3
- Πασιαρδή, Γ., (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική κι εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*, Τυπωθήτω, Αθήνα
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: ΙΩΝ
- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ., (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Στο: *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, Τ.3, τ.1, Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών, ΠΤΔΕ, Παν/μιο Κρήτης.
- Τερεζάκη, Χ. (2010). Για μια δημιουργική και συνεκτική μαθησιακή κοινότητα. ΕΔΕΕΚ: Μια πρόταση για τη διασύνδεση των εκπαιδευτικών και πολιτιστικών εμπνηχωτών. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-Διάσταση*, 1, <http://cretaadulteduc.gr/blog/?cat=6>
- Τερεζάκη, Χ., & Συνεργάτες (2011). Πρόγραμμα 'ΕΣΤΙΑ σε ΔΡΑΣΗ': Μια κοινότητα μάθησης, πρακτικής και μετασχηματισμού στην Κρήτη. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-Διάσταση*, τ. 4, <http://cretaadulteduc.gr/blog/?cat=20>

- Τερεζάκη, Χ., (2012) *Η εφαρμογή του Project ως ενεργητική διδακτική πρόταση στην αρχική και στην ενήλικη εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών/Σπουδές στην Εκπαίδευση-Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΕΑΠ, Πάτρα
- Τερεζάκη, Χ., Ανδρεάδου, Χ. (2012). *Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η», Οδηγός Εκπαίδευσης*. ΕΔΕΕΚ, Χανιά
- Τερεζάκη, Χ., Ανδρεάδου, Χ. (2013). *Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η», Διδακτικά Σενάρια Εργαστηρίων για την επιμόρφωση των Διευθυντικών Στελεχών*. ΕΔΕΕΚ, Χανιά
- Τερεζάκη, Χ. (2018α). *Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» (β επιμορφωτικός κύκλος)*. ΕΔΕΕΚ, Χανιά
- Χατζηπαναγιώτου, Π., (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: *Ένταξη παιδιών παλινοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο*, Δ.Κ Μαυροσκούφης (επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη

Ξενόγλωσση και Μεταγλωτισμένη

- Daar, S., (2010). *School climate, teacher satisfaction and receptivity to change*, Unpublished PhD Thesis. Indiana State University.
- Freire, P.(1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας
- Gruenert, S., (2008). *School Culture: They are not the same thing*, *Principal*, [www.naesp](http://www.naesp.org), March-April, 2008
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago, IL: *Midwest Administration Center of the University of Chicago*.
- Hoy, W., & Miskel, C., (2005). *Education administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (eds) (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press
- MacNeil, A., et.al, (2009). *The effects of school culture and climate on student achievement*. *International Journal of Leadership in Education*.
- Mezirow, J., et.al. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα. Μεταίχμιος
- Mintzberg, Henry (1991). 'Five P's for strategy'. In Henry Mintzberg & James B. Quinn (eds.), *The Strategic Process. Concepts, Contexts, Cases (2nd ed.)*. Prentice Hall, NJ: Simon & Schuster. 12-20.
- National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. On www.schoolclimate.org/climate/policy.php
- Sergiovanni, T. J. & Starrat, R. J., (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Shein, E., (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco. Jossey-Bass
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, London. The University of Chicago Press, Ltd
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press

ΙΣΤΟΧΩΡΟΙ

- [https://www.researchgate.net/publication/256439501_Summary_of_Existing_School_Climate_Instruments_for_Middle_School_\(20-8-21\)](https://www.researchgate.net/publication/256439501_Summary_of_Existing_School_Climate_Instruments_for_Middle_School_(20-8-21))
- www.cretaadultedu.gr
- <http://www.epimorfosi.edu.gr/>
- www.prmelina.gr

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Καρούντζου Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Καρούντζου Θεοδώρα
ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και την επίδραση της φοίτησης και την κοινωνικοποίηση των μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα στην επίδοση των παιδιών τους, και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υλοποιούνται για την ομαλή ένταξή τους στο σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2022 σε δημοτικά σχολεία της ΠΔΕ Πελοποννήσου. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 γονείς γηγενών μαθητών/τριών. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα μας, οι γονείς θεωρούν σημαντικό χαρακτηριστικό της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και εστιάζουν στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος να βοηθήσει τα παιδιά αυτά στην ένταξή τους μέσω αυτού. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων δεν έδειξαν να ανησυχούν για το γνωστικό επίπεδο και την κοινωνικοποίηση των παιδιών που συμφοιτούν σε τμήματα με παιδιά με εθνοπολιτισμική ετερότητα καθώς εκφράζουν την άποψη ότι δεν επηρεάζεται από την παρουσία μη γηγενών μαθητών. Τέλος, παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των ερωτηθέντων καθίσταται σαφής η επιθυμία να συμβάλλουν με οποιοδήποτε τρόπο στην ομαλή ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στο δημόσιο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: εθνοπολιτισμική ετερότητα, κοινωνικοποίηση, μεταναστευτικό υπόβαθρο

1. Εισαγωγή

Η μετακίνηση μεγάλων ομάδων πληθυσμού είναι φαινόμενο τόσο παλιό όσο και ο ίδιος ο άνθρωπος. Θεωρείται μάλιστα «ένα πανάρχαιο σύνδρομο της υπόστασης του ανθρώπου όπου συμπυκνώνεται η φυσική του ροπή για αυτοσυντήρηση και πολιτισμικά προσδιοριζόμενη τάση βελτίωσης του εαυτού» (Πανταζής, 2002).

Είναι κοινή διαπίστωση ότι τα τελευταία χρόνια οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές έχουν αυξηθεί με αλματώδεις ρυθμούς και έχουν προκαλέσει σημαντικές επιπτώσεις στις τοπικές κοινωνίες των χωρών υποδοχής, καθώς επιφέρουν κοινωνικές ανακατατάξεις και πολιτικές αντιμετώπισης τους. Η μετακίνηση των πληθυσμών οδήγησε όλες τις κοινωνίες βαθμιαία να εξελιχθούν σε πολυπολιτισμικές. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την ετερογένεια του πληθυσμού τους καθώς απαρτίζονται από άτομα με διαφορετική, πολιτισμική, εθνοτική και θρησκευτική προέλευση.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 γίνονται συζητήσεις με επίκεντρο τις επιπτώσεις που επιφέρει η μετανάστευση στο συνολικό κοινωνικό γίγνεσθαι. Το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την αλληλεπίδραση των πολιτισμών και του μετανάστη ως φορέα ενός «διαφορετικού πολιτισμού» και εστιάστηκε στις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς, καθώς και στη διαδικασία διαμόρφωσης των σχέσεων μεταξύ κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων (Γκόβαρης, 2009).

Η μαζική μετακίνηση των ανθρώπων σε διεθνές επίπεδο αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των χωρών υποδοχής μεταναστών σε κοινωνίες με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Οι

πολυπολιτισμικές πλέον χώρες καλούνται να αντιμετωπίσουν και να οργανώσουν τις σχέσεις μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους και αποδοχής της εθνοπολιτισμικής ετερότητας ως πλούτο και όχι ως πρόβλημα (Γκόβαρης, 2004).

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αφορά τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και παραπέμπει στην αρμονική συμβίωση-συνύπαρξη εθνοτήτων, πολιτισμών, ιδεών και συνηθειών, ή στην ανάγκη πολιτικής διευθέτησης μιας εθνοπολιτισμικής αντιπαράθεσης στο πλαίσιο ενός ενιαίου κράτους. Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας συχνά εγκλωβίζεται, ανάμεσα σε μια ρηχή και επιπόλαιη αντίληψη πολιτισμικής πολυχρωμίας, ως πρόβλημα κοινωνικής σταθερότητας ή εθνικής ομοιογένειας ή συχνά ο όρος αναφέρεται στην αρμονική συμβίωση και προσδίδει σύμφωνα με το Βούλγαρη, (1995: 123), «μια εξωτερικότητα στην πολυπολιτισμικότητα, συρρικνώνοντας την σε εξωτερική σχέση διαφορετικών πολιτισμών με κυρίαρχο στοιχείο αυτό της μεταξύ τους ανοχής και όχι αυτό της εσωτερικής σχέσης, η οποία, μέσω της αποδοχής, επιτρέπει την αλληλοεπιρροή και τη σύνθεση διαφορετικών πολιτισμών».

2. Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και της εθνικής ετρότητας μέσω της εκπαίδευσης

Οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές στις δεκαετίες του '50 και του '60 θέτουν τους πρώτους προβληματισμούς σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.

Αργότερα στη δεκαετία του '70 η πολιτισμική ποικιλότητα που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στη μετανάστευση θέτει μέσα στους κόλπους των πολυπολιτισμικών κοινωνιών νέα θέματα προς διερεύνηση, θέματα που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνοτικά περιβάλλοντα. Την ίδια δεκαετία στη Γερμανία αναδείχτηκε η «Παιδαγωγική για αλλοδαπούς», μια παιδαγωγική κατεύθυνση που εστίαζε στις δομικές ανισότητες σε βάρος των μεταναστών και υπογράμμισε την πολιτική αντιμετώπιση σε αυτό το θέμα. Στην Αγγλία την ίδια περίοδο ασκείται κριτική στην Πολυπολιτισμική εκπαίδευση ότι δεν εστιάζει στο θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων και ερμηνεύει τις προκαταλήψεις αποκλειστικά ως ψυχολογικό φαινόμενο (Γκόβαρης, 2009).

Ο εκπρόσωπος της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης έθεσαν το θέμα της ισότητας στο επίκεντρο της Παιδαγωγικής συζήτησης. Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλους και ιδιαίτερα για τις μειονότητες μεταναστών. Διακήρυξαν τις θέσεις τους και τόνισαν ότι οι μαθητές όφειλαν να ευαισθητοποιηθούν για τις καθημερινές αδικίες και διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών συμμαθητών τους.

Άσκησαν έντονη κριτική στην Πολυπολιτισμική εκπαίδευση ότι ερμηνεύει πολιτισμικά την κοινωνική θέση των μεταναστών και εξατομικεύει το πρόβλημα του ρατσισμού θεωρώντας ως προϊόν άγνοιας που τροφοδοτείται από προκαταλήψεις. Αντιτάσσει ένα κοινωνικό τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και ενδυναμώνει την πολιτικοποίηση αιτούμενη την παροχή του δικαιώματος πολιτικής συμμετοχής.

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση στη συνέχεια θέτει ζητήματα για το ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στη διαμόρφωση της εικόνας για τον «ξένο», καθώς και ζητήματα που αφορούν την πολυμορφία των κοινωνικών εμπειριών και των μορφών ταυτότητας. Υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές διαφορές μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων οριοθετούνται πολυδιάστατα παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η θρησκεία, η γλώσσα, η ηλικία, η ψυχική και σωματική υγεία, η εθνική προέλευση.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 γίνονται συζητήσεις με επίκεντρο τις επιπτώσεις που επιφέρει η μετανάστευση στο συνολικό κοινωνικό γίγνεσθαι. Το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την αλληλεπίδραση των πολιτισμών και μετανάστη ως φορέα ενός «διαφορετικού πολιτισμού» και εστιάστηκε στις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς, καθώς και στη διαδικασία διαμόρφωσης των σχέσεων μεταξύ κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων (Γκόβαρης, 2009).

Την ίδια δεκαετία η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική χειραφετείται από την «Ειδική Παιδαγωγική» για τους μετανάστες και αναδεικνύεται ως Παιδαγωγική που απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Οι βασικές θεωρητικές σχέσεις της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής όπως διατυπώθηκαν από τον Auermheiner, όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2009), είναι οι παρακάτω:

- η αντι-ουσιοκρατική προσέγγιση του πολιτισμού. Υπογραμμίζεται με έμφαση ότι ο πολιτισμός δεν αποτελεί ένα στατικό και κλειστό σύστημα. Διαμορφώνεται μέσα από συγκρούσεις και η πολιτισμική δράση καθορίζεται από τις σχέσεις εξουσίας και τους αγώνες για πολιτισμική ηγεμονία

- δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις δομικές αδικίες που καθορίζονται εκτός των άλλων και από το ρατσιστικό λόγο. Μέσα σε ένα τέτοιο κοινωνικό πλαίσιο η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αποδέχεται ως βασικές της αρχές την αναγνώριση του «άλλου» και την ισότητα όλων των ατόμων.

- ο μη καθορισμός της ταυτότητας μαθητών από οικογένειες μεταναστών με αποκλειστικό κριτήριο την εθνική τους προέλευση. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο να δοθεί η δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να διαπραγματευθούν την ταυτότητα τους, καθώς αυτοί δρουν και αυτοπροσδιορίζονται σε ένα δίκτυο αλληλοτεμνόμενων πολλαπλών διαφορών.

- ο διαλεκτικός χαρακτήρας της σχέσης μεταξύ κατανόησης του εαυτού και κατανόησης του ξένου. Αποτέλεσμα αυτής της διαλεκτικής σχέσης είναι ο αναστοχασμός των δικών μας αντιλήψεων και παραστάσεων οι οποίες είναι πολιτισμικά προσδιορισμένες.

Ο Auermheiner (Γκόβαρης, 2009) αναφορικά με τους στόχους της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής προτείνει να διαφοροποιηθούν ως εξής:

- ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική επικοινωνία

- συνειδητοποίηση των ρατσιστικών δομών και στάσεων

- γόνιμη αντιπαράθεση με τις εθνοπολιτισμικές διαφορές

- θεματοποίηση των πολλαπλών μορφών διαφορετικότητας

Ξεκινώντας από την άποψη οι «πολιτισμικές διαφορές είναι υπαρκτές»

η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αναφέρεται σε τέσσερα βασικά ζητήματα:

- ο «ξένος» και το ζητούμενο της κατανόησης του

- η αναγνώριση του άλλου και το ζήτημα των ταυτοτήτων

- η διαφύλαξη της ισότητας και ο αγώνας ενάντια σε κοινωνικές διακρίσεις, αποκλεισμούς και ρατσισμούς

- η αναγκαιότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεννόηση σε παγκόσμιο επίπεδο.

3.Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχος της παρούσας μελέτης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και την επίδραση της φοίτησης και την κοινωνικοποίηση των μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα στην επίδοση των παιδιών τους, και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υλοποιούνται για την ομαλή ένταξή τους στο σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2022 σε δημοτικά σχολεία της ΠΔΕ Πελοποννήσου. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 γονείς γηγενών μαθητών/τριών. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου.

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αρχικά και στη συνέχεια έγινε η καταγραφή των απαντήσεων ανά ερώτηση. Μονάδα ανάλυσης στην παρούσα έρευνα ήταν το θέμα ανά ερώτηση. Αναζητήθηκαν οι κύριες θεματικές και εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων για κάθε ερώτηση τα κύρια θέματα. Εν συνεχεία καταβλήθηκε προσπάθεια για να εντοπιστούν οι κατηγορίες απαντήσεων ανά θέμα. Τα ερευνητικά ερωτήματα λειτούργησαν καθοδηγητικά καθ' όλη τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης. Σκοπός μας αποτέλεσε η κωδικοποίηση του ρητού νοήματος των δεδομένων και έπειτα η ερμηνεία τους με βάση τη συνολική εικόνα.

Ανάλυση δεδομένων

Για την πραγμάτωση του σκοπού της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου.

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αρχικά και στη συνέχεια έγινε η καταγραφή των απαντήσεων ανά ερώτηση. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018) «σε μια ημιδομημένη συνέντευξη, τα σχετικά με κάποιο ερευνητικό ερώτημα αποσπάσματα βρίσκονται κατά κανόνα στα σημεία εκείνα που ο ερευνητής έθεσε τις σχετικές ερωτήσεις» οπότε χρειάστηκε μια περαιτέρω επεξεργασία για να εντοπιστούν σχετικά αποσπάσματα και σε άλλα σημεία της συνέντευξης. Μονάδα ανάλυσης στην παρούσα μελέτη ήταν το θέμα ανά ερώτηση

Απόψεις γονέων για τους αλλοδαπούς γενικά

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στο πως προσλαμβάνουν οι γονείς την εθνοπολιτισμική ετερότητα (εντοπίζεται κυρίως στη εθνικότητα και στη γλώσσα), τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την παρουσία ατόμων με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση είτε αφορούσε μετανάστες είτε πρόσφυγες. Παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον να αναδειχθεί αν η επίδραση αυτή σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων της έρευνάς μας έχει θετική ή αρνητική επίδραση στη χώρα στην οποία διαμένουν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, παρατηρήθηκε ότι σε γενικές γραμμές οι ερωτηθέντες γονείς έχουν θετική στάση για τους ανθρώπους με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Ενδεικτικά, αναφέρεται από μερίδα των ερωτηθέντων:

«...στην εποχή μας τώρα στο 2022 μιλάμε δηλαδή για 30 χρόνια μετά πλέον οι μετανάστες τα άτομα αυτά έχουν μπει στην καθημερινότητα των στην καθημερινότητά μας ... δεν μπορούμε να πούμε ότι οι μετανάστες πια έχουν την ίδια αρνητική επίδραση που είχαν στην Ελλάδα όταν πρωτοήρθαν» (Σ 9).

Στη συνέχεια (2η ερώτηση) εστίασαμε στη συναναστροφή των συμμετεχόντων στην έρευνα μας με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, αν η συναναστροφή αυτή γίνεται λόγω επαγγέλματος λόγω εγγύτητας και γειτνίασης γενικότερα, η υπάρχουν άλλοι λόγοι που συμβάλλουν στην συναναστροφή αυτή. Χαρακτηριστικά η Σ5 δηλώνει: «Και λόγω επαγγέλματος και λόγω γειτνίασης»(Σ5) και συνεχίζει λέγοντας «Θεωρώ ότι είναι θετική νέα ήθη νέες κουλτούρες από την άλλη θεωρώ ότι είναι αρνητική διότι πυροδοτούνται εντάσεις μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών».

Υπήρχαν και άλλοι ερωτηθέντες που το βίωσαν ως αρνητική εμπειρία. Ενδεικτικά ο Σ3 δήλωσε «είναι και αρνητική δυσκολίες στην καθημερινότητά τους με αποτέλεσμα να οδηγούνται και σε εγκληματικές πράξεις, έτσι σε παρανομίες και τέτοια πράγματα» και η Σ5 «μην τα ωραιοποιούμε τα πράγματα..... υπάρχουν και αρνητικά γιατί άνθρωποι είμαστε».

Τα προβλήματα με τους ανθρώπους αυτούς, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, εντοπίζονται στην έλλειψη εξειδίκευσης γεγονός που κάνει δύσκολη την εξεύρεση εργασίας στα προβλήματα παρερμηνειών και παρεξηγήσεων λόγω γλώσσας «Γιατί και αυτοί, απ' ότι βλέπω και στην καθημερινότητα είτε στη δουλειά μου σε αυτούς τους δύο τομείς, και ότι και αυτοί βέβαια δεν ξέρουν τη γλώσσα, , είναι οι άνθρωποι έχουν φύγει, πώς έχουν φύγει από τα σπίτια τους με τι τρόπο έχουν φύγει, τα έχουν παρατήσει όλα και πώς έχουν φτάσει μέχρι εδώ»(Σ3).

Από τα λεγόμενά τους ήταν πρόδηλη η επιθυμία να βοηθήσουν τους ανθρώπους αυτούς ή όπως αναφέρει ο Σ6 «θεωρώ ότι μπορεί να 'έχει πολύ θετική επίδραση η συνύπαρξη με αλλοδαπούς .. ».

Απόψεις γονέων για εθνοπολιτισμική ετερότητα και εκπαιδευτική πολιτική

Στη συνέχεια της συνέντευξης μας εστιάσαμε στις απόψεις των γονέων του δείγματος μας σχετικά με τη φοίτηση μαθητών με την πολιτισμική ετερότητα. Συγκεκριμένα η 3η ερώτηση της συνέντευξης μας αφορούσε τη συμφοίτηση των παιδιών τους με παιδιά με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, μετανάστες και πρόσφυγες.

Συχνά οι ερωτηθέντες αναφερόμενοι στις εθνικότητες με τις οποίες συναναστρέφονται στο πλαίσιο της γειννίας ή των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, μιλούν για Αλβανούς, Ρουμάνους, Ιταλούς, Ρώσους και επηρεασμένοι από την εισροή των προσφύγων στη χώρα μας το 2016 και την ίδρυση των ΔΥΕΠ, αναφέρονται και σε αυτούς με προσφυγικό υπόβαθρο. Χαρακτηριστικά η αναφέρει Σ10 :

«Υπάρχουν όμως από κάποιες χώρες δηλαδή υπάρχουν από Ρωσία, αν θυμάμαι καλά, από Ιταλία και από Αλβανία»

«αυτοί που έρχονται πλέον είναι οι πρόσφυγες έτσι υπάρχουν δηλαδή άλλη κατηγορία ανθρώπων ...δεν ξέρω αν οι πρόσφυγες θα φτάσουν ποτέ στο επίπεδο να χαρακτηριστούν ως αποδιοπομπαίοι τράγοι όπως είχαν χαρακτηριστεί οι οικονομικοί μετανάστες» (Σ9).

Επίσης, αν και οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η πρότερη εμπειρία με ανθρώπους με μεταναστευτικό και προσφυγικό βιογραφικό είναι θετική «γιατί γνωρίζουμε διαφορετικούς λαούς συνήθειες ήθη έθιμα » (Σ10)

Οι ερωτήσεις 4 και 5 αναδεικνύουν τις απόψεις των συμμετεχόντων γονέων στο ποιο τύπος σχολείου θεωρούν καταλληλότερο για τα παιδιά με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση και ποιες οι επιπτώσεις φοίτησης σε ένα τέτοιο σχολείο που παρέχει αντισταθμιστική αγωγή (Τάξεις Υποδοχής ΤΥ -ΖΕΠ, κλπ).

Η πλειοψηφία των γονέων ήταν προβληματισμένη για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και πώς αυτό ανταποκρίνεται σε αυτή την πρόκληση. Συγκεκριμένα ο Σ4 αναφέρει «Δε νομίζω ότι τα ελληνικά σχολεία μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτή την πρόκληση ...δεν υπάρχει κατάλληλη υποδομή και γιατί παράλληλα με τα υπόλοιπα παιδιά αυτά τα παιδιά δε τους δίνονται οι ίδιες δυνατότητες».

Υπήρχαν πολλοί ερωτηθέντες γονείς που εστιάζουν στην ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα, ο Σ3 αναφέρει «είναι πολύ δύσκολο, όπως εγώ για παράδειγμα να πήγαινα σε ένα άλλο κράτος και να μπω κατευθείαν σε μια τάξη, που, σε μια τάξη και να μην ξέρω καθόλου τη γλώσσα» Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε η έκτη ερώτηση της συνέντευξης μας που αφορούσε το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα η ερώτησή μας εστίαζε το κατά πόσο το ελληνικό σχολείο, αν και το νομοθετικό σύστημα της χώρας μας εξασφαλίζει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, παρέχει υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό που στηρίζει την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση.

Ενδεικτικά «Να είναι σε κάποιο σχολείο συγκεκριμένο σχολείο, δε ξέρω σε κάποια περιοχή, τα οποία να μαζεύονται όλα τα παιδιά τα προσφυγόπουλα και να διδάσκονται εκεί...» (Σ7)

«το καλύτερο ήταν για ένα διάστημα, που αυτό πιστεύω είναι πάρα πολύ δύσκολο, σε ξεχωριστό σχολείο ένα διάστημα ούτως ώστε να μάθουνε αφού από τη στιγμή που θέλουνε να ζήσουνε εδώ να μάθουνε τα ελληνικά»(Σ6).

Ωστόσο, κάποιοι δεν ενστερνίστηκαν την παραπάνω άποψη. Ενδεικτικά: «Η γνώμη μου είναι φοίτηση σε κανονικά σχολεία, γιατί έτσι επιταχύνεται η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και αποφεύγεται η περιθωριοποίησή τους η γκετοποίησή τους». Αναφέρθηκαν μάλιστα στη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής-ΖΕΠ I και II που λειτουργούν πλέον και στη Β/θμια και μάλιστα τα ονομάζει Τμήματα Υποδοχής συγχέοντας τα με τα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν στα σχολεία για την στήριξη παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες «Ναι με τμήματα υποδοχής... γιατί είναι πολύ δύσκολο τώρα να είναι στις ίδιες τάξεις με τα, με τα παιδιά από την Ελλάδα» (Σ10)

Αξιοσημείωτο ότι αρκετοί γονείς θεωρούν ότι η δεν απαιτείται να δοθεί έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας καθώς τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε έχουν έρθει στη χώρα μας σε πολύ νεαρή ηλικία και κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε την άποψη του Σ3, « Κοιτάζτε να δείτε οι μετανάστες απ' ότι γνωρίζω εδώ πέρα τοπικιστικά γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα εκτός τη δική τους τη διάλεκτο της προελεύσεως βουλγαρική ή αλβανική, αλλά την ελληνική τη γνωρίζουν πολύ καλά» και της Σ6 « σας λέω είναι πολύ λίγα αυτά τα παιδιά ε τα οποία εάν δεν ξεχωρίζουν τα παιδιά αυτά δεν ξεχωρίζουν από τα άλλα μόνο εάν ακούσεις το επώνυμό τους θα καταλάβεις ότι πρόκειται για ξένα παιδιά».

Σταχυολογώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, παρατηρούμε ότι παρά τις διαφοροποιήσεις και οι γονείς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας θέτουν ως κομβικό χαρακτηριστικό της εθνοπολιτισμικής ετερότητας τη γλώσσα και εστιάζουν στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος να βοηθήσει τα παιδιά αυτά στην ένταξή τους.

Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα ζητούμενο είναι η ειρηνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση όλων των πολιτισμικών ομάδων Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες οι πολίτες δεν εμφανίζονται ικανοποιημένοι με την εκαπιδευτική πολιτική των προσφύγων ούτε με τη γενικότερη μεταναστευτική πολιτική. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2020 το μεταναστευτικό αποτελεί το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες με την ανεργία, την οικονομία και το δημόσιο χρέος να ακολουθούν (lawspot, 2020). Οι Έλληνες γονείς έχουν την πεποίθηση ότι η Ελλάδα δεν μπορεί να δεχτεί μεγάλα κύματα μεταναστών και προσφύγων καθώς δεν μπορεί να τα διαχειριστεί και ότι η Ελληνική κοινωνία δεν είναι έτοιμη να το δεχτεί όσο και αν είναι ευπρόσδεκτοι οι πρόσφυγες επειδή η οικονομική κρίση και η ανεπαρκής διαχείριση της μετανάστευσης αποτελούν ένα ακόμα πολιτικό και κοινωνικό πρόβλημα προς επίλυση.

Οι γονείς δε διαφαίνεται να συμφωνούν με τη δυνατότητα να επιμελούνται της εκπαίδευσης των μεταναστών και προσφύγων – μη θεσμοθετημένοι κρατικοί φορείς (Γαρυφαλλίδη, 2018). Και ενώ σύγχρονοι μελετητές έχουν παρουσιάσει τις ΜΚΟ ως δίκτυα και ροές πληροφοριών που είναι συμβατές με νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές ιδέες, το γεγονός ότι το ελληνικό κράτος μεταθέτει την ευθύνη της εκπαίδευσης σε φορείς που δεν είναι αμιγώς κρατικοί προκαλεί υποψίες και δυσαρέσκεια για το τρόπο που το χειρίζεται (Γαρυφαλλίδη, 2018).

Σταχυολογώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα μας, παρατηρούμε ότι παρά τις διαφοροποιήσεις και οι γονείς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας θέτουν ως κομβικό χαρακτηριστικό της εθνοπολιτισμικής ετερότητας τη γλώσσα και εστιάζουν στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος να βοηθήσει τα παιδιά αυτά στην ένταξή τους. Από τις απόψεις των ερωτηθέντων γονέων του δείγματός μας για τη σχολική ζωή το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην επίδραση της φοίτησης των μαθητών με εθνοπολιτισμική ετερότητα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Όλοι οι φορείς αγωγής, μεταξύ των οποίων είναι και οι γονείς οφείλουν να σέβονται την εθνοπολιτισμική ετερότητα των μεταναστών και προσφύγων και να συμβάλλουν με δράσεις στην όσο το δυνατόν ομαλότερη ενσωμάτωση των μεταναστών και προσφύγων συμμαθητών των παιδιών τους

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γαρυφαλλίδη, Α. (2018) . *Ο ρόλος των ΜΚΟ στην Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη Των παιδιών των προσφύγων στο πλαίσιο των πολιτική Του Ελληνικού κράτους*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Γκόβαρης, Χ., (επιμ.), (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Lawspot.gr/nomika-nea/ereyna-metanasteytiko-simantikotero-provlima-gia-toys-ellines-molis-31-eheithetiki

Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: ΓΓΛΕ

Πανταζής, Σ., (2002). *Η Παιδαγωγική Εργασία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΤΟ ΡΟΜΠΟΤ ΚΑΙ Η ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ

Νικολιδάκη Σοφία
ΕΔΙΠ Π.τ.Π.Ε. ΠΚ

Περίληψη

Μπορούν ποτέ τα ρομπότ να γίνουν πιο έξυπνα από τους ανθρώπους; Πώς καταλαβαίνουμε αν κάποιος είναι ρομπότ; Οι ερωτήσεις αυτές προέρχονται από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να υπογραμμίσει το ρόλο της φιλοσοφίας με παιδιά στη δημιουργία πολιτών που μπορούν να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά αναπτύσσοντας επιχειρήματα για οποιαδήποτε θέμα αφορά την καθημερινότητά ή τους δυνητικούς κόσμους που τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν. Με μεθοδολογικά εργαλεία την παρατήρηση και την ανάλυση περιεχομένου και χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα την προβολή ενός βίντεο στο νηπιαγωγείο επιχειρείται η καταγραφή και ο κριτικός σχολιασμός- αναστοχασμός των: α) απόψεων των παιδιών σχετικά με τα ρομπότ και τη συμβίωσή τους με τον άνθρωπο και τα άλλα έμβια όντα και β) των επιχειρημάτων που αναπτύσσουν τα παιδιά στις ερωτήσεις που τα ίδια θέτουν.

Λέξεις κλειδιά: φιλοσοφία με παιδιά, τεχνητή νοημοσύνη, ρομπότ, κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, παρατήρηση

1. Εισαγωγή: Η αναγκαιότητα της φιλοσοφίας και της φιλοσοφίας με παιδιά στο χώρο της τεχνητής νοημοσύνης.

Η τεχνητή νοημοσύνη δεν αποτελεί θεωρητική συζήτηση επιστημονικής φαντασίας μεταξύ ενηλίκων αλλά έχει εντυφίσει στην καθημερινότητά μας αναδομώντας την και σε μεγάλο βαθμό καθορίζοντας την εξέλιξή της. Τα παιδιά, πολύ περισσότερο από τους ενήλικες, είναι εκτεθειμένα και ίσως περισσότερο εξοικειωμένα με μορφές τεχνητής νοημοσύνης μέσα από τη χρήση εφαρμογών και παιχνιδιών στους υπολογιστές, στις ταμπλέτες και στα κινητά τηλέφωνα (Herodotou, 2017; Su & Yang, 2022;2023). Η τεχνητή νοημοσύνη ανοίγει τεράστιες δυνατότητες σε όλους τους τομείς και εκφάνσεις της καθημερινής ζωής (Su et al, 2023) αλλά ταυτόχρονα ελλοχεύει κινδύνους οι οποίοι πρέπει να αντιμετωπιστούν με τρόπο κριτικό. Ένα εργαλείο κριτικής αξιολόγησης είναι η φιλοσοφία και πιο συγκεκριμένα η διαδικασία του φιλοσοφείν.

Με τον όρο «φιλοσοφία» υποδηλώνεται «μια ανθρώπινη πνευματική δραστηριότητα που αναστοχάζεται τη φύση των όντων, τη θέση του ανθρώπου μέσα στη φύση αυτή και τη σχέση των ανθρώπων μέσα στο κοινωνικό – πολιτικό πλαίσιο της συμβίωσής τους» (Μαρκής,1996,119). Η φιλοσοφία για πολλούς θεωρείται μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα ενασχόλησης και κριτικής μελέτης των κειμένων των μεγάλων φιλοσόφων. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Μαρκής (1996,10), η φιλοσοφία δεν μπορεί να αυτοπεριοριστεί σε μια «μουσειακή» ενασχόληση με ξεπερασμένες μορφές του φιλοσοφείν, να γίνει δηλαδή μια απλή φιλολογική ερμηνευτική φιλοσοφικών κειμένων. Η φιλοσοφία, ως κριτική της πλάνης έχει ρόλο καθαρτικό, επιχειρεί να «ξεκαθαρίσει» το πεδίο της δόξας, δηλαδή να αποβάλει την πλάνη, όπου αυτή υπάρχει, είτε στον κοινό νου, είτε στην επιστήμη, και να αναδείξει τους όρους απόκτησης της καθαρής αλήθειας – γνώσης (Μαρκής, 1996; Νικολιδάκη, 2005).

Η επιστημονική γνώση αποτελεί μια εξειδικευμένη μορφή γνώσης, η οποία αποκτιέται μέσα από την κριτική αναζήτηση, τον έλεγχο και την θεμελίωση πλευρών της γνώσης του κόσμου. Η επιστήμη, μέσα από την εφαρμογή κατάλληλης εμπειρικής μεθόδου (παρατήρηση-πείραμα), έρχεται να δώσει μια ορθολογικά τεκμηριωμένη εξήγηση του κόσμου. Η φιλοσοφία, από τη πλευρά της, αποτελεί διανοητική έρευνα έλλογης αναζήτησης της αλήθειας και κριτικής της πλάνης που ενσκήπτει στην καθημερινή εμπειρία και στον κοινό νου. Η φιλοσοφία επιχειρεί να φτιάξει ένα μοντέλο κατανόησης του ορθού, δηλαδή του αληθούς ως προς τη γνώση, και του αγαθού ως προς την πράξη. Θέτει τα κριτήρια ορθότητας ως προς τα γνωστικά περιεχόμενα και ως προς την ορθότητα της πράξης, δηλαδή την ηθική και την πολιτική.

Η φιλοσοφία με παιδιά είναι μία μορφή εφαρμοσμένης φιλοσοφίας στη σχολική τάξη η οποία προάγει την κριτική, δημιουργική, ενσυναισθητική και συνεργατική σκέψη των παιδιών (Haynes, 2008). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η φιλοσοφία με παιδιά ανοίγει ένα πρώτο χώρο έκφρασης των παιδιών τα οποία δημιουργούν τη λεγόμενη κοινότητα έρευνας (community of inquiry) (Lipman, 2003; Splitter & Sharp, 1995). Προϋποθέσεις της δημιουργίας μιας κοινότητας έρευνας στην τάξη είναι η δημιουργία ενός χώρου πληροφόρησης και ελευθερίας έκφρασης (Murriss & Haynes, 2000a), η παροχή ερεθισμάτων στα παιδιά, η ανάδειξη των ερωτημάτων των παιδιών ως τροφή για περαιτέρω σκέψη (Nikolidaki, 2011) και η εδραίωση της ιδέας ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυθεντία ή κάτοχος όλων των απαντήσεων αλλά ένας συν-ερευνητής και συντονιστής (facilitator) του διαλόγου (Murriss & Haynes, 2000b). Τα ερεθίσματα είτε παρέχονται από τον εκπαιδευτικό, είτε-ακόμα καλύτερα-αναδύονται από τις ανάγκες-ενδιαφέροντα των μαθητών και αποτελούν την αφορμή για διατύπωση ερωτημάτων μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά ψηφίζουν το ερώτημα που τους ενδιαφέρει να συζητήσουν περισσότερο, μια δημοκρατική διαδικασία, διατυπώνουν τις απόψεις τους αναπτύσσοντας επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα και χτίζοντας ο ένας πάνω στις απόψεις του άλλου. Τέλος, τα παιδιά αναστοχάζονται, αξιολογούν την πορεία της συζήτησης και προτείνουν τρόπους αυτοβελτίωσής τους (Lipman, 1988; Splitter & Sharp, 1995; Haynes, 2008).

Έχοντας τα παραπάνω ως θεωρητικό πλαίσιο και μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή των απόψεων των παιδιών μιας τάξης νηπιαγωγείου, κύριος σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει το ρόλο της φιλοσοφίας με παιδιά στη δημιουργία πολιτών που μπορούν να ατενίζουν με τρόπο κριτικό και δημιουργικό θέματα τεχνητής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα επιχειρείται να μελετηθούν τα ακόλουθα:

- (Πώς) κατανοούν τα παιδιά θέματα τεχνητής νοημοσύνης;
- Ποιες θέσεις διατυπώνουν τα παιδιά για θέματα τεχνητής νοημοσύνης και τί επιχειρήματα προβάλλουν;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Δείγμα και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε μια τάξη νηπιαγωγείου του Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Το δείγμα αποτέλεσαν 20 παιδιά: 11 αγόρια και 9 κορίτσια. Ως προς την ηλικία, τα 13 ήταν νήπια (ηλικίας 5-6) και τα 7 προνήπια (ηλικίας 4-5).

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας διερεύνησης στιγμών αναδύομενης φιλοσοφίας από τα παιδιά και αντίδρασης των παιδιών σε προκαλούμενα ερεθίσματα από τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Σκοπός της είναι η μελέτη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν εκείνη της συστηματικής παρατήρησης των παιδιών (Cohen et al, 2008).

Ο ερευνητής μέσω της φιλοσοφίας με παιδιά δημιούργησε ερεθίσματα για ενασχόληση των παιδιών με θέματα τεχνητής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός, με αφορμή αυθόρμητα σχόλια των παιδιών για τα ρομπότ οργάνωσε τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Πρόβαλε ένα βίντεο με τίτλο «το ρομπότ και η πεταλούδα» <https://www.youtube.com/watch?v=murHsWIyoBo>,
- Συντόνισε συζήτηση με εφαρμογή της μεθόδου της φιλοσοφίας με παιδιά με σκοπό την καταγραφή των απόψεων και των επιχειρημάτων που αναπτύσσουν τα παιδιά σε θέματα τεχνητής νοημοσύνης,
- Οργάνωσε εναλλακτική δραστηριότητα όπου τα παιδιά έπρεπε να σκεφτούν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.

Η ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης έγινε με χρήση της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου (Cohen et al, 2008). Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής, δημιούργησε κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται τα επιχειρήματα των παιδιών και τα είδη σκέψης όπου αυτά ανήκουν.

Ο ερευνητής έπαιξε συντονιστικό ρόλο χωρίς να διατυπώνει τη γνώμη του αλλά ενθαρρύνοντας τα παιδιά να τοποθετηθούν και να κρίνουν τα επιχειρήματα τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων. Έχοντας την συναίνεση των γονέων τα αποτελέσματα της συζήτησης καταγράφηκαν και ηχογραφήθηκαν.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Καθ' όλη τη διάρκεια του βίντεο παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν οι αντιδράσεις των παιδιών. Τα σημεία που τράβηξαν το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν όταν:

- μπαίνει η πεταλούδα στο κελί του ρομπότ και προχωράει στην παλάμη του
- το ρομπότ χαμογελά στην πεταλούδα και τα μάτια του είναι ασημένια
- τα μάτια του ρομπότ κοκκινίζουν και κλείνει με δύναμη την παλάμη του κινδυνεύοντας να καταστρέψει την πεταλούδα.
- το ρομπότ πετάει την πεταλούδα έξω από το κελί

Τα παιδιά ζήτησαν να δουν επανειλημμένως την σκηνή του τέλους για να ελέγξουν αν τελικά η πεταλούδα ήταν ζωντανή ή όχι. Τα παιδιά «πάγωσαν» το βίντεο πολλές φορές για να ελέγξουν τί έχει συμβεί στην πεταλούδα διότι το πλάνο δεν ήταν ευκρινές. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να συζητήσουν το βίντεο.

Όταν ζήτησε ο εκπαιδευτικός περαιτέρω διευκρινήσεις σχετικά με τί άρεσε και τί όχι από το βίντεο, δόθηκαν οι απαντήσεις όπως καταγράφονται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: Θέσεις και αιτιολογήσεις των παιδιών σχετικά με το τί τους άρεσε και τί όχι στο βίντεο

Τι μου άρεσε;	Γιατί;	Τι δεν μου άρεσε;	Γιατί;
Η μουσική	Ήταν απαλή στην αρχή	Η μουσική που σταματάει όταν το ρομπότ παγιδεύει την πεταλούδα	<ul style="list-style-type: none"> • Με τρόμαξε
Η πεταλούδα	<ul style="list-style-type: none"> • Ήταν γλυκούλα • Είχε ωραία φτερά • Ήταν όμορφη 	Τα σπίτια των ρομπότ	<ul style="list-style-type: none"> • Φαίνονταν σαν μπαλόνια που κρέμονταν από τον ουρανό.
Το ρομπότ στην αρχή	<ul style="list-style-type: none"> • Άφησε την πεταλούδα να κάνει βόλτα στο χέρι του • Τα μάτια του έμοιαζαν με διαμάντια. • Φαινόταν ότι του άρεσε η πεταλούδα γιατί της χαμογέλασε και το ίδιο έκανε και η πεταλούδα 	Το ρομπότ στο τέλος	<ul style="list-style-type: none"> • Κοκκίνισαν τα μάτια του. • Έκλεισε την παλάμη απότομα. • Ήθελε να κάνει κακό στην πεταλούδα • Ήθελε το ρομπότ να σκοτώσει την πεταλούδα • Η πεταλούδα δεν έκανε κάτι κακό στο ρομπότ, γιατί να θέλει να τη σκοτώσει;
Η πεταλούδα τελικά είναι ζωντανή		Δεν είναι σίγουρο ότι στο τέλος η πεταλούδα είναι ζωντανή	<ul style="list-style-type: none"> • Φαίνεται ότι πετάει αλλά δεν είμαστε σίγουροι. Δε φαίνεται καλά στο βίντεο. • Ναι, φαίνεται σαν κάτι μικρό να πετάει, αλλά είναι η πεταλούδα;

Στη συνέχεια δόθηκε χρόνος να διατυπωθούν απορίες ή ερωτήματα όπως αναφέρονται παρακάτω:

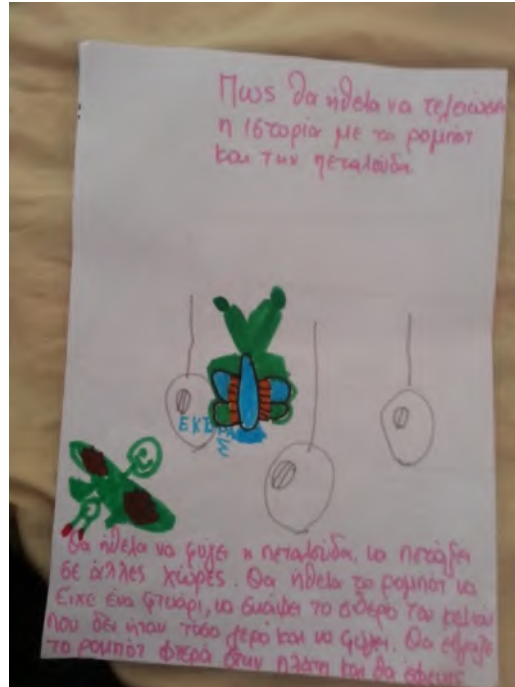
- Είναι τα ρομπότ καλά ή κακά;
- Μπορεί ένα ρομπότ να είναι καλό και μετά να γίνει κακό;
- Πώς ξέρουμε αν ένα ρομπότ είναι καλό ή κακό;
- *Γιατί το ρομπότ ήθελε να κάνει κακό στην πεταλούδα;*
- Γιατί τα ρομπότ ζουν σε φυλακές; Από που κρέμονται;

Η ερώτηση με πλάγια γράμματα συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των παιδιών, έπειτα από ψηφοφορία. Στον πίνακα 2 ακολουθεί η συζήτηση που έλαβε χώρα με αφορμή το ερώτημα αυτό. Για λόγους διευκόλυνσης οι προτάσεις είναι αριθμημένες ώστε να μπορούν ευκολότερα να αναλυθούν κατά την συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 2: Συζήτηση των παιδιών

1	Εκπαιδευτικός: Από ό,τι βλέπω οι περισσότεροι θέλετε να συζητήσετε γιατί το ρομπότ ήθελε να κάνει κακό στην πεταλούδα. Τι λέτε λοιπόν;
2	Γεωργία: Είχε θυμώσει το ρομπότ με την πεταλούδα.
3	Εκπαιδευτικός: Γιατί νομίζετε;
4	Μαρία: Ναι, είχε θυμώσει γιατί τα μάτια του ήταν ασημένια στην αρχή και μετά έγιναν κόκκινα.
5	Χαρά: Το ρομπότ θύμωσε που η πεταλούδα ήταν ελεύθερη και αυτό φυλακισμένο.
6	Εκπαιδευτικός: Πώς ξέρουμε ότι το ρομπότ ήταν φυλακισμένο.
7	Αθηνά: Κοίτα το βίντεο. Είναι μπάλες φυλακές και κρέμονται από τον ουρανό.
8	<i>(Ανατρέχουμε στο βίντεο στις πρώτες σκηνές για να παρατηρήσουν τα παιδιά το χώρο δράσης)</i>
9	Νίκος: Ναι, έχουν σίδερα αλλά ένα κάγκελο έχει σπάσει και γι αυτό μπόρεσε να μπει μέσα η πεταλούδα.
10	Μαρία Π: Η πεταλούδα μπορεί να βγει έξω και να πετάξει. Το ρομπότ αν βγει έξω θα πέσει.
11	Γιάννης: Ναι, δεν έχει δρόμο, κρέμονται οι μπάλες.
12	Νίκος: Ούτε μπορεί να βγει γιατί το κάγκελο δεν είναι πολύ σπασμένο.
13	Εκπαιδευτικός: Η Χαρά είπε ότι το ρομπότ θύμωσε που η πεταλούδα ήταν ελεύθερη. Θυμώνει ένα ρομπότ;
14	Νίκος: Το ρομπότ ζήλεψε που η πεταλούδα είναι ελεύθερη.
15	Έκτορας: Μπορεί να θυμώσει ένα ρομπότ γιατί οι άνθρωποι του έχουν βάλει τα αισθήματα σαν εξάρτημα.
16	Ορέστης: Όχι αληθινά όμως αισθήματα. Ρομποτικά.
17	Έκτορας: Ναι, τα αληθινά αισθήματα τα έχουν οι άνθρωποι.
18	Ορέστης: Και τα ζώα δεν έχουν;
19	Έκτορας: Ναι, και τα ζώα
20	Εκπαιδευτικός: Πώς είναι τα ρομποτικά αισθήματα;
21	Ορέστης: Είναι ψεύτικα. Τα έχουν φτιάξει οι άνθρωποι και δεν είναι σαν τα δικά μας.
22	Έκτορας: Είναι ψεύτικα γιατί άλλαξαν χρώμα τα μάτια του ρομπότ.
23	Μαρία: Ναι τα μάτια ήταν ασημένια και μετά έγιναν κόκκινα.
24	Έκτορας: Στους ανθρώπους δεν αλλάζουν χρώμα τα μάτια όταν αλλάζουν τα συναισθήματα.
25	Εκπαιδευτικός: Πώς καταλαβαίνουμε ότι κάποιος είναι ρομπότ;
26	Μαρία: Είναι σαν το βίντεο με σκληρό σώμα.
27	Χαρά: Και μιλάει ρομποτικά <i>(αναπαριστά με κοφτές συλλαβές)</i> .
28	Νίκος: Και μπορεί να χαλάσει, να σταματήσει.
29	Έκτορας: Και οι άνθρωποι σταματάνε και χαλάνε όταν πεθαίνουν.
30	Ορέστης: Ναι αλλά το ρομπότ δεν πεθαίνει, σταματάει να δουλεύει. Του βάζεις μπαταρίες και μετά ξαναδουλεύει.

Μια δραστηριότητα που ακολούθησε με σκοπό την «αποκατάσταση» της ιστορίας ήταν η αλλαγή τους τέλους. Ωστόσο, τα παιδιά είχαν το δικαίωμα να υποβάλουν ένσταση αν θεωρούσαν ότι το εκάστοτε προτεινόμενο δεν ήταν λογικοφανές προβάλλοντας τους λόγους. Μερικές από τις ζωγραφιές του εναλλακτικού τέλους που πρότειναν τα παιδιά και τις ενστάσεις που διατυπώθηκαν παρουσιάζονται παρακάτω:



Εικόνα 1: Εναλλακτικό τέλος

Λεζάντα: Θα ήθελα να φύγει η πεταλούδα, να πετάξει σε άλλες χώρες. Θα ήθελα το ρομπότ να είχε ένα φτυάρι, να σκαψει το σίδερο του κελιού που δεν ήταν τόσο γερό και να φύγει. Θα έβγαζε το ρομπότ φτερά στην πλάτη και θα έφευγε.

Ενστάσεις των παιδιών

- Πώς θα βγάλει το ρομπότ φτερά στην πλάτη;

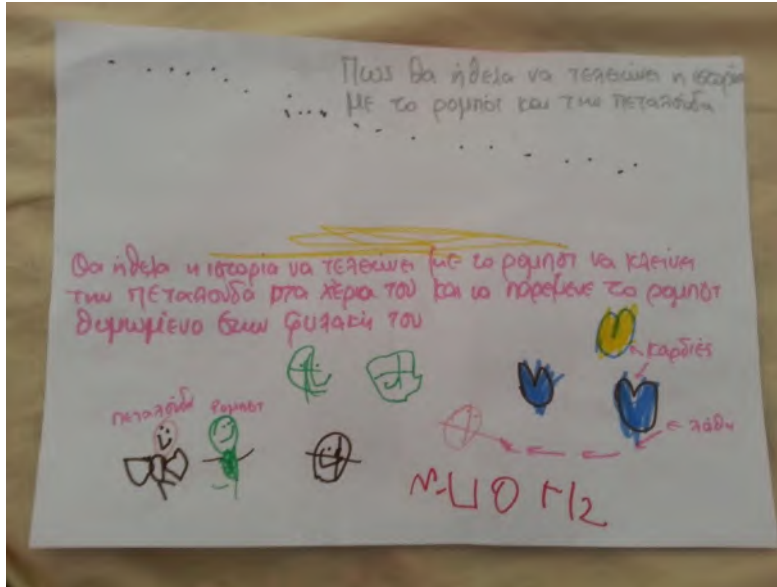


Εικόνα 2: Εναλλακτικό τέλος

Λεζάντα: *θα ήθελα να φύγει το ρομπότ με την πεταλούδα από το κλουβί και να γίνονταν φίλοι και να πάνε σε ένα σπίτι με πισίνες και να κάνουν μπάνιο και να παίζουν.*

Ενστάσεις των παιδιών σε αυτό το τέλος:

- Οι πεταλούδες δε κάνει να βρέξουν τα φτερά τους γιατί θα χαλάσουν.
- Τα ρομπότ θα σκουριάσουν αν μπουν στο νερό, θα χαλάσουν και δε θα λειτουργούν.



Εικόνα 3: Εναλλακτικό τέλος

Λεζάντα: *Θα ήθελα η ιστορία να τελειώνει με το ρομπότ να κλείνει την πεταλούδα στα χέρια του και να παρέμεινε το ρομπότ θυμωμένο στην φυλακή του.*

Ενστάσεις των παιδιών:

- Δεν είναι ωραίο τέλος αυτό. Γιατί ζωγράφισες τότε καρδούλες;
- Δηλαδή να πεθάνει η πεταλούδα; (Απάντηση παιδιού: Ναι, και να μείνει το ρομπότ και θυμωμένο και μόνο του στη φυλακή του!)

2.3. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ανατρέχοντας στα ερευνητικά ερωτήματα, πώς κατανοούν τα παιδιά έννοιες της τεχνητής νοημοσύνης; Ο διάλογος (αλλά και οι ενστάσεις στις διαφορετικές εκδοχές του τέλους της ιστορίας) αναδεικνύει τις αρχέγονες σκέψεις των παιδιών για τα ρομπότ. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ρομπότ ως: α) κατασκεύασμα του ανθρώπου με συναισθήματα ρομποτικά που του έχουν βάλει οι άνθρωποι β) διακριτό από τον άνθρωπο με συγκεκριμένα μορφολογικά (σκληρό σώμα, μάτια που ανάβουν σαν λαμπάκια και αλλάζουν χρώμα) και λειτουργικά χαρακτηριστικά (μιλά ρομποτικά έστω και αν το ρομπότ στο βίντεο δεν μιλάει καθόλου), γ) αμφιλεγόμενο σχετικά με το αν είναι θετικά ή αρνητικά προσκείμενο προς τα άλλα έμβια όντα. Το τελευταίο στοιχείο αναδείχθηκε, ιδιαίτερα, από τις πολλές φορές όπου τα παιδιά θέλησαν να ελέγξουν μέσα από το βίντεο αν η πεταλούδα παραμένει ζωντανή. Αυτό που ξάφνιασε τα παιδιά ήταν η επιθετικότητα του ρομπότ προς την πεταλούδα και αναζήτησαν τα κίνητρά του. Οι εξηγήσεις που έδωσαν τα παιδιά ήταν επηρεασμένες από τα ανθρώπινα δεδομένα (π.χ. τί θα έκανε έναν άνθρωπο να ζηλέψει την πεταλούδα) και το υπερκείμενο με βάση το βίντεο (δυστοπικά σπίτια που παρουσιάζονται σαν φυλακές και αιωρούνται από το πουθενά).

Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα παιδιά το ρομπότ επηρεάζεται εμφανώς από τον τρόπο που αναπαρίσταται το ρομπότ στο βίντεο. Τα παιδιά, όπως φαίνεται από το διάλογο αντιμετωπίζουν τα ρομπότ, έστω και υποσυνείδητα, ως κατώτερα από τα υπόλοιπα έμβια όντα και εξαρτημένα από τον άνθρωπο. Τα ρομπότ θυμώνουν διότι *οι άνθρωποι τους έχουν βάλει τα αισθήματα ως εξάρτημα*. Τα συναισθήματά τους είναι *ρομποτικά* και συνεπώς υποδεέστερα των συναισθημάτων τόσο των ανθρώπων όσο και των ζώων. *Στους ανθρώπους δεν αλλάζουν χρώμα τα μάτια όταν αλλάζουν τα συναισθήματα*, στοιχείο που δείχνει μια επιπλέον υπεροχή του ανθρώπινου είδους έναντι των ρομπότ. Το εύρημα αυτό ταιριάζει με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών όπου τα παιδιά εκλαμβάνουν τα ρομπότ ως παιχνίδι ή ως οντότητες κατώτερης νοημοσύνης (Williams et al, 2019). Τα παιδιά βρίσκουν αναλογίες μεταξύ ρομπότ και ανθρώπου ως προς το τέλος της ζωής τους (θάνατος για τους ανθρώπους και διακοπή λειτουργίας για το ρομπότ το οποίο χαλάει ή σκουριάζει αν πέσει νερό). Ωστόσο, τα παιδιά θέτουν το κριτήριο της επαναλειτουργίας ως προσόν ενός ρομπότ σε σχέση με τον άνθρωπο αφήνοντας υπόνοιες στον εκπαιδευτικό ότι μέσω μιας περαιτέρω ενασχόληση τους με τα ρομπότ θα ανακαλύψουν και άλλες δυνατότητές τους οι οποίες μπορεί να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους (Druga et al, 2019).

Ποιες θέσεις διατυπώνουν τα παιδιά για θέματα τεχνητής νοημοσύνης και τί επιχειρήματα προβάλλουν; Ποιος είναι ο ρόλος της φιλοσοφίας με παιδιά; Χάρη στο ερέθισμα που προβλήθηκε και στο διάλογο που ακολούθησε δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να διαμορφώσουν μια κοινότητα έρευνας που μέσα από επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα προσέγγισαν ένα θέμα τεχνητής νοημοσύνης. Επιπλέον, δόθηκε η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να ακούσει προσεκτικά και να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές και τους τρόπους που σκέφτονται. Λειτουργήσαν τα παιδιά ως κοινότητα έρευνας; Στον πίνακα 3 επιχειρείται μια κατηγοριοποίηση των επιχειρημάτων των παιδιών και τα είδη σκέψης στα οποία αντιστοιχούν. Η κατηγοριοποίηση ακολουθεί την αρίθμηση της συζήτησης που περιγράφεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση επιχειρημάτων και είδη σκέψης που αντιστοιχούν

		Είδος σκέψης
1	Εκπαιδευτικός: Από ό,τι βλέπω οι περισσότεροι θέλετε να συζητήσετε γιατί το ρομπότ ήθελε να κάνει κακό στην πεταλούδα. Τι λέτε λοιπόν;	
2	Διατύπωση θέσης του παιδιού κάνοντας αναφορά στο συναίσθημα χωρίς περαιτέρω δικαιολόγηση	Κριτική σκέψη
3	Ερώτημα του εκπαιδευτικού για αιτιολόγηση της θέσης το οποίο απευθύνεται σε όλους.	
4	Συμφωνία δεύτερου παιδιού με τη προηγούμενη θέση παιδιού και διατύπωση εξωτερικού κριτηρίου που δείχνει θυμό αλλά όχι την αιτία (αλλαγή χρώμα ματιών)	Κριτική σκέψη
5	Επιχείρημα που εξηγεί τον θυμό του ρομπότ (Έννοιες ελευθερίας- αιχμαλωσίας)	Κριτική σκέψη
6	Διατύπωση ερωτήματος από τον εκπαιδευτικό για τη συνθήκη αιχμαλωσίας του ρομπότ.	
7	Φαινομενολογικό κριτήριο: Το παιδί υποδεικνύει το βίντεο και περιγράφει τη φυλακή.	Κριτική σκέψη
8	Έρευνα των παιδιών στα χαρακτηριστικά του βίντεου και πώς το βίντεο δημιουργεί νόημα.	
9	Περιγραφή της φυλακής και επεξήγηση του πώς κατάφερε η πεταλούδα να συναντήσει το ρομπότ.	Κριτική σκέψη

10	Σύγκριση των συνθηκών ελευθερίας της πεταλούδας (δυνατότητα διαφυγής) και της αντίστοιχης έλλειψης από το ρομπότ. Υποθετική σκέψη για το τί θα συμβεί αν καταφέρει να αποδράσει το ρομπότ δεδομένου ότι οι φυλακές αιωρούνται.	Κριτική -Δημιουργική σκέψη
11	Συμπλήρωση στην προηγούμενη άποψη και διατύπωση επιχειρήματος (έλλειψη δρόμου/ φυλακές που αιωρούνται)	Συνεργατική – Δημιουργική σκέψη
12	Συμπλήρωση στην προηγούμενη άποψη και διατύπωση νέου επιχειρήματος (το κάγκελο δεν είναι πολύ σπασμένο)	Συνεργατική σκέψη- Κριτική σκέψη
13	Εκπαιδευτικός: Διατύπωση ερωτήματος (Θυμώνει ένα ρομπότ;)	
14	Επιχείρημα δικαιολόγησης του θυμού του ρομπότ (ζήλια)	Ενσυναίσθητική σκέψη
15	Επιχείρημα δικαιολόγησης του θυμού του ρομπότ/ Τεχνητά αισθήματα/ Προσθήκη συναισθημάτων ως εξάρτημα.	Κριτική σκέψη
16	Διευκρίνιση και διάκριση των συναισθημάτων σε αληθινά και ρομποτικά.	Κριτική σκέψη
17	Συμφωνία των μαθητών για τη διακριτότητα των συναισθημάτων μεταξύ ανθρώπων και ρομπότ	Κριτική σκέψη
18	Εισαγωγή νέας παραμέτρου (ζώα και συναισθήματα) για περαιτέρω διάκριση και διαλεύκανση.	Δημιουργική – Κριτική σκέψη
19	Συμφωνία μεταξύ των παιδιών που συνομιλούν.	Συνεργατική σκέψη
20	Ερώτηση από τον εκπαιδευτικό διαλεύκανσης των ρομποτικών συναισθημάτων	
21	Διατύπωση και εν μέρει δικαιολόγηση θέσης: Τα ρομποτικά συναισθήματα τα έχουν φτιάξει άνθρωποι και είναι διαφορετικά από τα ανθρώπινα.	Κριτική σκέψη
22	Δικαιολόγηση της θέσης με εμπειρικά κριτήρια (αλλαγή χρώματος ματιών)	Κριτική- Δημιουργική
23	Επιβεβαίωση του προηγούμενου κριτηρίου	Συνεργατική σκέψη
24	Επισημάνση της διαφοράς μεταξύ των συναισθημάτων ανθρώπων και ρομπότ/ Κριτήριο αληθινών αισθημάτων: Η μη συσχέτισή τους με την αλλαγή χρώματος ματιών.	Κριτική – Δημιουργική σκέψη
25	Ερώτηση από τον εκπαιδευτικό: Τρόποι διάκρισης ανθρώπων από τα ρομπότ	
26	Εμπειρικό επιχείρημα με αναφορά την μορφολογία του ρομπότ (σκληρό σώμα)	Κριτική σκέψη
27	Εμπειρικό επιχείρημα που αφορά τη λειτουργία (ρομποτική ομιλία)	Κριτική σκέψη
28	Εμπειρικό επιχείρημα που αφορά στη λειτουργία και την αντοχή των ρομπότ	Κριτική σκέψη

29	Εύρεση κριτηρίου ομοιότητας ρομπότ και ανθρώπων (θάνατος ανθρώπου και καταστροφή του ρομπότ)	Κριτική σκέψη
30	Κριτήριο στο οποίο υπερτερεί το ρομπότ έναντι του ανθρώπου (επαναλειτουργία)	Κριτική σκέψη

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, τα παιδιά αναπτύσσουν επιχειρήματα και ακολουθούν μια λογική πορεία στη σκέψη τους. Δεν διατυπώνουν απλά τις απόψεις τους αλλά προσπαθούν να τις τεκμηριώσουν διατυπώνοντας επιχειρήματα στο βαθμό που τους επιτρέπει η νοητική τους ανάπτυξη και εμπειρία. Τα παιδιά επιδεικνύουν αυτονομία σκέψης αφού όλος σχεδόν ο διάλογος εκτυλίσσεται με ελάχιστη παρέμβαση από την πλευρά του εκπαιδευτικού ο οποίος μιλάει ελάχιστα υποβάλλοντας ερωτήσεις που θα βοηθήσουν τα παιδιά να ξετυλίξουν εμβαθύνουν στις σκέψεις τους.

Ως προς την πορεία του διαλόγου, τα παιδιά επιδεικνύουν στοιχεία κοινότητας έρευνας με τα οποία θα συμφωνούσαν οι Sharp & Splitter (1995), όπως είναι τα ακόλουθα: α) ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλον και ενίοτε συνεργάζονται μεταξύ τους «χτίζοντας» επιχειρήματα πάνω στις απόψεις του άλλου (προτάσεις 11,12,19, 23), β) δεν διακόπτουν ο ένας τον άλλο, γ) αναπτύσσουν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα για να στηρίξουν τις θέσεις τους ή να αντικρούσουν τις θέσεις άλλων (π.χ. προτάσεις 22,24,26,27,28,29,30), γ) επιδεικνύουν μια λογική ακολουθία στις σκέψεις τους έστω και αν ενίοτε υπάρχουν λογικά σφάλματα ή προκαταλήψεις (π.χ. πώς είναι τα ρομπότ) και επιπλέον ξετυλίγουν νέα νήματα σκέψης που δεν έχουν προκύψει από παρέμβαση του εκπαιδευτικού (π.χ. διάκριση των συναισθημάτων σε αληθινά και ψεύτικα μεταξύ ρομπότ, ζώων και ανθρώπων όπως φαίνεται στις προτάσεις 17,18,19), δ) καθ' όλη τη διάρκεια του διαλόγου τα παιδιά ασχολούνται με αφηρημένα δίπολα εννοιών όπως π.χ. αληθινό- ψεύτικο (συναισθήματα ανθρώπινα και ρομποτικά), ελευθερία και αιχμαλωσία (διαφορά συνθηκών διαβίωσης μεταξύ ρομπότ και πεταλούδας), συναισθήματα (έχουν τα ρομπότ συναισθήματα και πώς αυτά εκδηλώνονται), ε) εντοπίζουν αναλογίες (ομοιότητες και διαφορές) ως προς το τέλος της ζωής ενός ανθρώπου και ενός ρομπότ και τη δυνατότητα του ρομπότ για επαναλειτουργία στ) διατυπώνουν μεταξύ τους ερωτήματα αναστοχαστικά (πρόταση 18) και αντιπαραθέτουν επιχειρήματα χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

Η δραστηριότητα ζωγραφικής εναλλακτικού τέλους αποτελεί άλλη μια ευκαιρία δημιουργικής έκφρασης και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των παιδιών μέσα από τις ενστάσεις και τα αντεπιχειρήματα που τα ίδια εκφράζουν στα σχέδια των συμμαθητών τους. Για παράδειγμα, «πώς θα βγάλει φτερά το ρομπότ;», «πώς θα ζήσουν σε ένα σπίτι με πισίνα τα ρομπότ και οι πεταλούδες; Τα ρομπότ θα σκουριάσουν αν βραχούν και θα διαλυθούν τα φτερά των πεταλούδων. Τα παιδιά, επίσης, αναστοχάζονται σε έννοιες όπως αφού το τέλος δεν είναι καλό γιατί ζωγράφισες καρδούλες;).

Ποιος είναι ο ρόλος τους εκπαιδευτικού και πόσο βοηθάει να γίνει φιλοσοφικός διάλογος; Ο εκπαιδευτικός διευκόλυνε τον διάλογο των παιδιών παρέχοντας τα ερεθίσματα και τις ερωτήσεις εκείνες που θα ξεδίπλωναν περαιτέρω τη σκέψη των παιδιών (Murriss & Haynes, 2000a,b; Nikolidaki, 2011). Συγκεκριμένα, μίλησε συνολικά έξι φορές (προτάσεις 1,3, 6,13,20,25) κάνοντας και τις έξι φορές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ήταν όλες ανοιχτού τύπου και επιζητούσαν διερεύνηση. Οι ερωτήσεις τύπου «πώς» (προτάσεις 6,20,25) διευκόλυναν τα παιδιά να διαλευκάνουν περισσότερο τη σκέψη τους και να υποδείξουν κριτήρια στα οποία βασίστηκαν για να απαντήσουν (Splitter & Sharp, 1995).

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μικρή μελέτη περίπτωσης η οποία αναδεικνύει τις σκέψεις των παιδιών σε θέματα τεχνητής νοημοσύνης μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά. Η σημαντικότερη προσφορά της έρευνας αυτής είναι ότι παρέχει ένα πλαίσιο παρατήρησης και ανάλυσής των σκέψεων των παιδιών μέσα από: α) την προσφορά ενός ερεθίσματος που διεγείρει τη σκέψη των παιδιών για περαιτέρω έρευνα, β) τον μεταξύ τους διάλογο στο πλαίσιο της δημιουργίας μιας κοινότητας έρευνας,

γ) τους τρόπους ανάλυσης και επεξεργασίας του διαλόγου αυτού, δ) τις εναλλακτικές δραστηριότητες περαιτέρω ανάπτυξης και ανάλυσης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσα από μεθόδους που προτείνει η φιλοσοφία με παιδιά. Επιπλέον, η έρευνα αυτή προσφέρει ένα πρακτικό παράδειγμα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως εκείνου που διευκολύνει ή διαφορετικά εκμαιεύει απαντήσεις των παιδιών μέσα από λίγες αλλά εύστοχες ερωτήσεις.

Τα παιδιά αν και νεαρά σε ηλικία συμμετείχαν ενεργά στον μεταξύ τους διάλογο και φάνηκε να βρίσκουν την εικόνα του ρομπότ, όπως φαινόταν στο βίντεο, μάλλον οικεία. Ωστόσο, οι απόψεις των παιδιών πιθανών να ήταν διαφορετικές αν η έρευνα γινόταν τώρα λαμβάνοντας υπόψη τα πιο σύγχρονα δεδομένα για την τεχνητή νοημοσύνη καθώς και την πιο παρατεταμένη ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής (π.χ. bee boots, lego mindstorms).

Κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή αυτούσιας έρευνας για την μελέτη και ανάλυση των αντιλήψεων και στάσεων των παιδιών, νηπιακής και σχολικής ηλικίας σε θέματα τεχνητής νοημοσύνης δεδομένου ότι: α) η έρευνα διεξήχθη παλαιότερα και πριν την εκτεταμένη σύγχρονη συζήτηση για τις εφαρμογές και τους κινδύνους που ελλοχεύει η τεχνητή νοημοσύνη και β) η έρευνα αποτελεί μονάχα ένα παράδειγμα που δείχνει πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται και συζητούν θέματα τεχνητής νοημοσύνης μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά, γ) υπάρχουν πολλά ερωτήματα που θα μπορούσαν να ωθήσουν τον διάλογο σε πιο βαθιά μονοπάτια που αφορούν σε θέματα συνείδησης, κατανόησης του εαυτού, δημιουργίας, επικοινωνίας, έμπνευσης και πραγματικής ενσυναίσθησης μεταξύ ανθρώπων και μορφών τεχνητής νοημοσύνης.

Η φιλοσοφία με παιδιά αποτελεί ένα πλαίσιο δημιουργικής και ταυτόχρονα ελεγκτικής διαδικασίας των τρόπων σκέψης. Αν επιθυμούμε τη δημιουργία μελλοντικών πολιτών με δημιουργική και κριτική σκέψη θα πρέπει να ορίσουμε τις συνθήκες κριτικού ελέγχου των αποτελεσμάτων της επιστήμης και συνεπώς της τεχνητής νοημοσύνης στο πεδίο της πράξης και της ηθικής. Εδώ η φιλοσοφία δεν δύναται να μην έχει λόγο. Η φιλοσοφία ως ανασυγκροτησιακή δραστηριότητα προλαβαίνει, ίσως ακόμα, να ελέγξει όχι μόνο την ορθολογική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης αλλά και τις συνέπειες της στην καθημερινή πράξη μέσα από την ηθική και την πολιτική.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μαρκής, Λ. (1996). *Υπό τη σκιάν του Πλάτωνος*. Αθήνα: Εκδόσεις Στάχυ

Νικολιδάκη, Σ. (2005). "Φιλοσοφία για παιδιά." Κριτική προσέγγιση του προγράμματος του Matthew Lipman. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Κ.Σ., Τομέας Φιλοσοφίας, Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Ρέθυμνο, Μάρτιος 2005. <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/3/4/c/attached-metadata-dlib-2005nikolidaki/2005nikolidaki.pdf>

Ξενόγλωσση

Cohen, L., Manion, L. Morrison, K (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Druga, S., Vu, S., Likhith, E., & Qiu, T. (2019). Inclusive AI literacy for kids around the world. *Proceedings of the FabLearn*, 104–111. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311904>, 2019.

Haynes, J. (2008). *Children as philosophers : learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. (2nd edition). London: Routledge.

Herodotou, C. (2018). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and developments, *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), pp. 1-9 <https://doi.org/10.1111/jcal.12220>

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman M. (2003). *Thinking in Education* (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

- Murris, K. and Haynes, J. (2000a). *Storywise: thinking through stories*. Newport, Pems: Dialogue Works
- Murris, K. and Haynes, J. (2000b). Listening, juggling and travelling in philosophical space. *Critical and Creative Thinking*, 8(1), pp. 23–32.
- Nikolidaki, S. (2011). The role of stimuli in doing philosophy with children and adults, (Ph.D. Thesis). Newport: University of Wales
- Splitter L., and Sharp, A.M. (1995). *Teaching for better thinking: the classroom community of inquiry*. Melbourne, Vic.: ACER.
- Su, J., and Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review, *Computers and Education: Artificial Intelligence* 3, pp. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>
- Su, J., and Yang, W. (2023). A systematic review of integrating computational thinking in early childhood education, *Computers and Education Open* 4, <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100122>
- Su, J., Kit, D., Chu, S. (2023) Artificial Intelligence (AI) Literacy in Early Childhood Education: The challenges and opportunities, *Computers and Education: Artificial Intelligence* 4, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>
- Williams, R., Park HW., Breazel, C. (2019). A is for Artificial Intelligence: The Impact of Artificial Intelligence Activities on Young Children's Perceptions of Robots, In CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Proceedings (CHI 2019), May 4–9, 2019, Glasgow, Scotland UK. ACM, New York, NY, USA, Article 4,11 pages. <https://doi.org/10.1145/3290605>.

B06. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ

Δρακάκη Μαρία

Κοινωνιολόγος (BA, MA), Δρ. Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, επισκοπούνται αφηρητικά ο ρόλος της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η ανάδειξη της ατζέντας του reskilling στην σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Έμφαση δίδεται στις οριζόντιες δεξιότητες και στη σχέση τους με την απασχολησιμότητα, όσο και στη σχέση Δεξιοτήτων και Επιμόρφωσης (με όρους ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού – HRD), εστιάζοντας στη διαδικασία και τις τεχνικές διάγνωσης-ανίχνευσης αναγκών και του ρόλου τους στο capacity building. Σ' αυτό το πλαίσιο ανακινούνται και ζητήματα που αφορούν στη διάκριση γνώσης-δεξιότητας-ικανότητας [με βάση το CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης)], στο επικαιροποιημένο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες (European Reference Framework for Key Competences), στις 16 Δεξιότητες/Ικανότητες του Μέλλοντος (Futured Skills) με βάση τα ευρήματα της πρόσφατης διεθνούς έρευνας Delphi (Ehlers & Kellermann, 2019) και στις νέες απαραίτητες δεξιότητες με βάση την μελέτη του World Economic Forum για το μέλλον της εργασίας (WEF 2020).

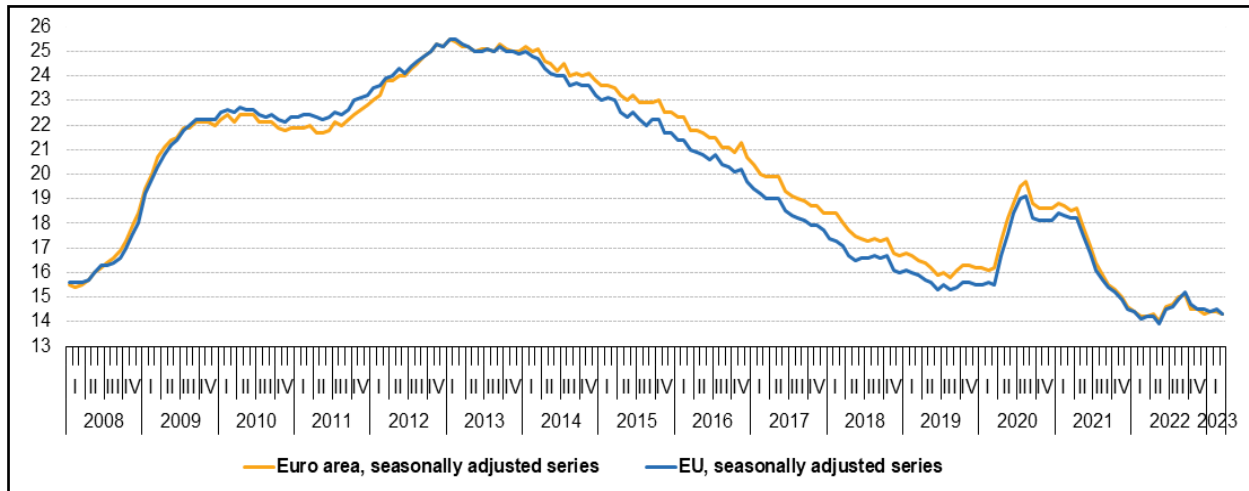
Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, δεξιότητες, ανθρώπινο δυναμικό, δια βίου μάθηση, reskilling

1. Εισαγωγή

Στη διάρκεια των τριών τελευταίων περίπου δεκαετιών, οι μεταβολές που επήλθαν στην οικονομία και στην αγορά εργασίας σε διεθνές και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδίως, κατά τη διάρκεια τόσο της παγκόσμιας πολυπαραμετρικής οικονομικής, όσο και της μεταναστευτικής κρίσης αλλά και της υγειονομικής κρίσης λόγω της πανδημίας του COVID-19 και της ενεργειακής κρίσης, που προκλήθηκε από την εισβολή της Ρωσίας στην Ουκρανία, έχουν μετασηματίσει ριζικά τόσο το πεδίο της απασχόλησης όσο και την βιοτική τροχιά ενός μεγάλου ποσοστού του πληθυσμού, ιδίως των ευάλωτων και ευπαθών κοινωνικά ομάδων.

Ειδικότερα, οι νέοι (15-24 ετών), καθώς και οι μακροχρόνια άνεργοι αποτελούν τις μεγαλύτερες πληθυσμιακά ομάδες, τις οποίες η οικονομική κρίση έπληξε περισσότερο συγκριτικά με άλλες ομάδες του πληθυσμού, δυσχεραίνοντας ακόμα περισσότερο την ένταξη ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας (Paradakis et al. 2020). Επιπροσθέτως, οι νέοι επλήγησαν κατεξοχήν και από τις οικονομικές επιπτώσεις της πανδημίας του COVID-19, καθώς αρκετοί από αυτούς εργάζονται σε παραγωγικούς κλάδους που επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό, όπως το εμπόριο, η εστίαση, η παροχή καταλύματος κ.λπ. (βλ. European Commission, 2020: 1).

Διάγραμμα 1: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας στην Ε.Ε. και στην Ευρωζώνη (Ιανουάριος 2008 - Μάρτιος 2023)



Πηγή: Eurostat (une_rt_m) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2023.

Πλέον, το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται, από ρευστότητα, επισφάλεια και δυσκολία (επαν)ένταξης του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Δεξιότητες και ικανότητες για την κοινωνία και την αγορά εργασίας

Τις τελευταίες δεκαετίες τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο παρατηρείται μία αυξανόμενη έως και επικυρίαρχη τάση στη δημόσια συζήτηση, αφενός για τις δεξιότητες και τις ικανότητες, και αφετέρου για τον ρόλο και την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης στην ανάπτυξη και επικαιροποίηση των (υφιστάμενων) δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων, και ιδίως του ενεργού εργατικού δυναμικού.

Σύμφωνα με τους Hampson & Junor (2015), σε μικρο-κοινωνικό επίπεδο, οι δεξιότητες και οι ικανότητες σχετίζονται τόσο με το οργανωτικό πλαίσιο των εργασιακών διαδικασιών στις επιχειρήσεις όσο και με τις ατομικές ικανότητες των εργαζομένων. Ενώ σε μακρο-κοινωνικό επίπεδο, αυτές φαίνεται να συνιστούν αφενός καθοριστικές παράμετροι διαμόρφωσης των αμοιβών των επαγγελματιών και αφετέρου βασικός πυλώνας για τον σχεδιασμό και υλοποίηση πολιτικών για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την παραγωγική ικανότητα (Hampson & Junor, 2015).

Σε διεθνές επίπεδο, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού προτεραιοποιείται στις περιεχομενικές ατζέντες των χωρών στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών, και των πολιτικών απασχόλησής τους, καθώς συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική ευημερία των πολιτών αλλά και στην ενδυνάμωση της παραγωγής και της οικονομίας της εκάστοτε χώρας στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού (Findlay & Gall, 2019).

Συν τους άλλους, τόσο οι εξελίξεις στην τεχνολογία και οι μεταβολές στην αγορά εργασίας, όσο και η πανδημία του COVID-19 φαίνεται να έχουν καταστήσει επιτακτική ανάγκη, και δη στο πλαίσιο της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης, όπου η άνοδος του αυτοματισμού και των νέων τεχνολογιών έχουν μετασηματίσει τον εργασιακό κόσμο (World Economic Forum, 2021), την ανάπτυξη/αναβάθμιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της κατάρτισης και του reskilling, και ιδίως των ψηφιακών δεξιοτήτων (European Commission, 2018) και των δεξιοτήτων του μέλλοντος (future skills) (Ehlers & Kellermann, 2019).

Με τον όρο «δεξιότητες του μέλλοντος» νοείται «η ικανότητα επιτυχημένης δράσης σε ένα σύνθετο πρόβλημα σε ένα μελλοντικό άγνωστο πλαίσιο δράσης» (Ehlers & Kellermann, 2019: 3). Ουσιαστικά ο όρος αναφέρεται στη διάθεση (ικανότητα) των ατόμων να ενεργούν με ένα αυτό-οργανωμένο τρόπο, ο οποίος εξωτερικά (στο γύρω περιβάλλον) γίνεται αντιληπτός ως επίδοση (Ehlers & Kellermann, 2019).

Με βάση τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας Delphi για τις δεξιότητες του μέλλοντος, προέκυψε ότι οι αυτές στο σύνολό τους είναι 16 και δύναται να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις αλληλοσυσχετιζόμενες διαστάσεις (βλ. αναλυτικά Ehlers & Kellermann, 2019):

1. «Στην υποκειμενική διάσταση των δεξιοτήτων του μέλλοντος (subjective dimension of future skills profiles) που περιλαμβάνει 7 δεξιότητες/ικανότητες που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (subject and individual development related skills): 1. αυτονομία, 2. αυτό-πρωτοβουλία, 3. αυτό-διαχείριση, 4. ανάγκη/κίνητρο για επίτευξη, 5. προσωπική ευστροφία (personal agility), 6. αυτόνομη μαθησιακή ικανότητα, 7. αυτό-αποτελεσματικότητα.

2. Στην διάσταση του σκοπού (object dimension), η οποία περιλαμβάνει εργαλειακές δεξιότητες (instrumental skills) που σχετίζονται με την ικανότητα των ατόμων να ενεργούν αυτό-οργανωμένα σε σχέση με ένα σκοπό, καθήκοντα κ.λπ. (object-related skills: 8. ευστροφία (agility), 9. δημιουργικότητα, 10. ανοχή για ασάφεια (tolerance for ambiguity), 11. ψηφιακός γραμματισμός, 12. ανακλαστική ικανότητα (ability to reflect).

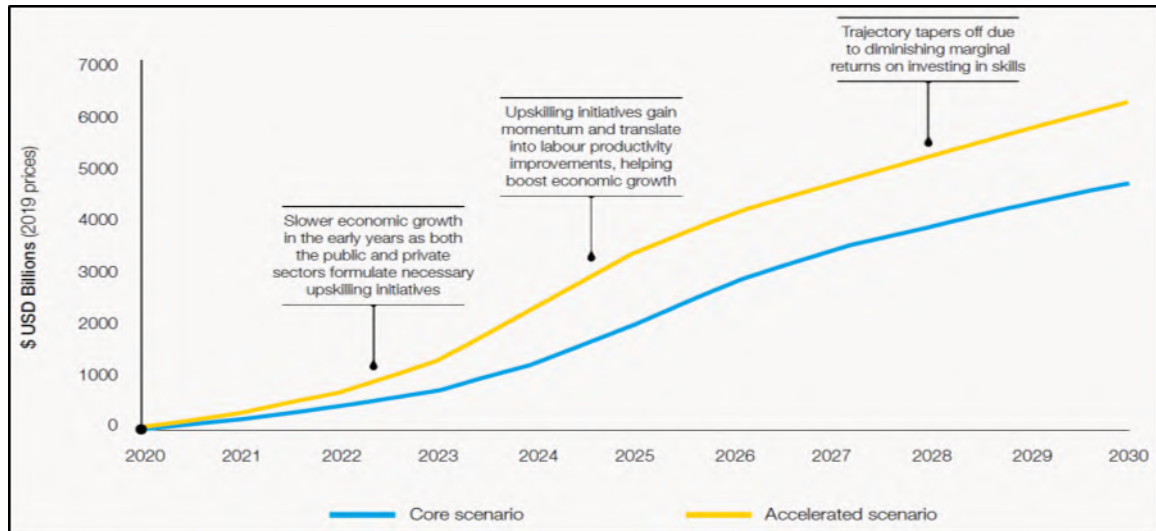
3. Στη διάσταση που αφορά στην ικανότητα των ατόμων να ενεργούν αυτό-οργανωμένα σε σχέση με το κοινωνικό τους περιβάλλον (κοινωνική διάσταση), την κοινωνία και το οργανωτικό περιβάλλον (social world/organization-related skills): 13. νοητική ικανότητα-ικανότητα απόδοσης νοήματος (sense-making), 14. δεξιότητες συνεργασίας, 15. νοοτροπία/στάση για το μέλλον (future mindset), 16. ικανότητα επικοινωνίας» (Ehlers & Kellermann, 2019: 3).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί, ότι σύμφωνα με το World Economic Forum (2021): «Οι βαθιές επιπτώσεις της τεχνολογικής προόδου στην παγκόσμια οικονομία, σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση και τις δημογραφικές αλλαγές, έχουν οδηγήσει σε ένα πειστικό κοινωνικό πρόβλημα: πώς να εφοδιαστούν οι άνθρωποι με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να συμμετέχουν στην οικονομία – τώρα και στο μέλλον. Οι κυβερνήσεις, οι επιχειρήσεις και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν βοηθούν επί του παρόντος τους ανθρώπους να αποκτήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να πετύχουν. Εκατομμύρια άνθρωποι μένουν ήδη πίσω λόγω των ασταθών συνθηκών της αγοράς, των επιπτώσεων του COVID-19 ή επειδή εργάζονται σε βιομηχανίες που αντικαθίστανται από νέους τομείς. Όλα αυτά υπογραμμίζουν μια κρίσιμη ανάγκη για ανανέωση δεξιοτήτων και αναβάθμιση δεξιοτήτων. Υπάρχει μια τεράστια ευκαιρία να αναδιαμορφωθεί ο κόσμος της εργασίας σε αυτήν την κρίσιμη συγκυρία και να ξεκινήσει μια επανάσταση αναβάθμισης δεξιοτήτων που θα δώσει στους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο τη δυνατότητα να συμμετέχουν πλήρως στο μέλλον της εργασίας, όποιο κι αν είναι αυτό.» (World Economic Forum, 2021: 4).

Σ' αυτό το πλαίσιο το World Economic Forum σε συνεργασία με το PwC, με βάση τα ευρήματα σχετικής έρευνας που διεξήγαγαν, προέβησαν στον σχεδιασμό των ακόλουθων δύο προβλεπτικών σεναρίων, στη βάση λήψης μέτρων από τις χώρες παγκοσμίως στην κατεύθυνση μείωσης του χάσματος/των ελλείψεων σε δεξιότητες σύμφωνα με τις βέλτιστες βιομηχανικές πρακτικές του ΟΟΣΑ (βλ. αναλυτικά World Economic Forum, 2021):

Το 1ο αφορά στο επιταχυνόμενο σενάριο (accelerated scenario) με βάση το οποίο εκτιμάται ότι τα κενά δεξιοτήτων θα έχουν κλείσει έως το 2028, και η εφαρμογή του οποίου θα μπορούσε να προσθέσει 6,5 τρισ. δολάρια στο παγκόσμιο ΑΕΠ έως το 2030. Ενώ το 2ο αφορά στο βασικό σενάριο (core scenario), το οποίο εκτιμά ότι τα κενά δεξιοτήτων θα έχουν κλείσει έως το 2030, και θα μπορούσε να προσθέσει 5 τρισ. δολάρια στο παγκόσμιο ΑΕΠ έως το 2030 (World Economic Forum, 2021) (βλ. Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2: Πρόσθετο δυνητικό παγκόσμιο ΑΕΠ από επενδύσεις μεγάλης κλίμακας στην αναβάθμιση δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (2020-2030) (2019 τιμές, δις. \$)



Πηγή: PwC data analysis, December 2020 όπ. παρατ. στο World Economic Forum, 2021: 4.

2.2. Η κατάρτιση και η Δια Βίου Μάθηση ως «μέσο» ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού και ένταξης/παραμονής στην αγορά εργασίας

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αναφορικά με την προτεραιοποίηση των δεξιοτήτων/ικανοτήτων και της κατάρτισης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ήδη από το 1993, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με τη δημοσίευση της Λευκής Βίβλου «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και Απασχόληση: οι προκλήσεις και οι προοπτικές στον 21ο αιώνα» (Commission of the European Communities, 1993), και το 1995 με την Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση «Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης» (European Commission, 1995) διατυπώνει την ανάγκη για σύνδεση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας και την ενίσχυση της οικονομίας μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, στοχεύοντας i. στην μείωση της ανεργίας, ii. στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας των ατόμων και iii. στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής οικονομίας στις διεθνείς αγορές (βλ. αναλυτικά Commission of the European Communities, 1993: 9, 16-17, 117-122; European Commission, 1995: 1 & 13; Παπαδάκης, 2006: 60-61; Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 36).

Ωστόσο, η μεγάλη στροφή στις δεξιότητες και την Δια Βίου Μάθηση έγινε με την Στρατηγική της Λισαβόνας και την υλοποίηση του “Education and Training 2010” Work Programme, στο οποίο προτάσσονται οι βασικές δεξιότητες, το reskilling και η ΔΒΜ ως τα μείζονα μέσα-«εργαλεία» ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας των ατόμων, άμβλυνσης του προβλήματος της αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και την αγορά εργασίας και εν τέλει μείωσης των ποσοστών ανεργίας του πληθυσμού ως το 2010 (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016α: 293-299).

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» μεταξύ άλλων:

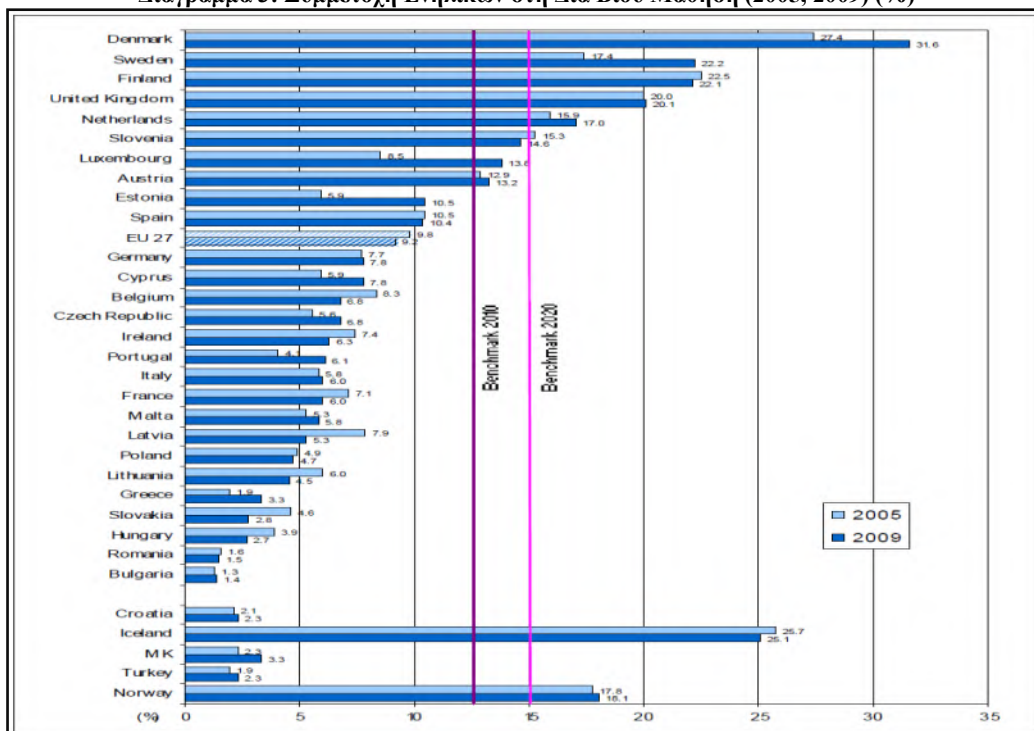
- Συμπεριλαμβάνεται στους κεντρικούς δείκτες και ο δείκτης για την συμμετοχή ενηλίκων (25-64 ετών) σε προγράμματα ΔΒΜ και ορίζεται ως τιμή-στόχος το 12,5% έως το 2010 (Council of the European Union, 2003: 4).
- Δίδεται έμφαση στην ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες (European Framework for Key Competences) ήτοι «1. Επικοινωνία στη μητρική

γλώσσα, 2. Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, 3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία, 4. Ψηφιακή ικανότητα, 5. Μεθοδολογία της μάθησης (μεταγνωστικές ικανότητες), 6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, 7. Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα, 8. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση» (European Commission 2007: 3), στοχεύοντας στην αντιστοίχιση των εκροών των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας (Papadakis & Tsakanika, 2006: 298).

- Συγκροτείται δείκτης για τις βασικές δεξιότητες των ενηλίκων (Adult Skills Indicator) (Council of the European Union, 2007: 7-8).
- Προτεραιοποιείται η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η ΔΒΜ που συνδέονται άμεσα με την απασχόληση (job related training & job related LLL) (Παπαδάκης και Δρακάκη, 2014: 40). Ενώ, παράλληλα, προωθούνται και ενδυναμώνονται νέες μορφές μάθησης, ιδίως μη τυπικής μάθησης που σχετίζονται και συνδέονται με την απασχόληση και την Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD) (π.χ. συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, ιδίως η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, reskilling, προγράμματα ΔΒΜ που εστιάζουν στην ανάπτυξη οριζόντιων και εγκάρσιων δεξιοτήτων (horizontal-transversal skills), όπως η ικανότητα διαχείρισης επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα ομαδικής συνεργασίας, η διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων στο χώρο εργασίας κ.ά.) (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016b).

Παρ' όλα αυτά, το όλο εγχείρημα, δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα έως την ολοκλήρωση του «E&T2010» Work Programme, αφού το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης ανήλθε το 2009 στο 9,3% (ευρ. μ.ό.) (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2016α: 301-304, Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014: 45-54) (Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3: Συμμετοχή Ενηλίκων στη Δια Βίου Μάθηση (2005, 2009) (%)



Πηγή: Eurostat (LFS database), May 2010 όπ. παρατ. στο European Commission, 2011: 35.

Επιπλέον, η έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008 αποτέλεσε ανασταλτική παράμετρο: i. στην ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Πλαισίου των 8 Βασικών Ικανοτήτων, ii. στην βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της ΕΕΚ, iii. του reskilling καθώς και iv. στην ανάπτυξη

του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) και στην αντιστοίχησή του με τα Εθνικά Πλαίσια Προσόντων (NQFs) (Δρακάκη, 2016: 356).

2.3. Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική & δεξιότητες στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Europe 2020» (2010-2020)

Στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», έθεσε πολιτικές προτεραιότητες, με δεδομένα (μεταξύ άλλων):

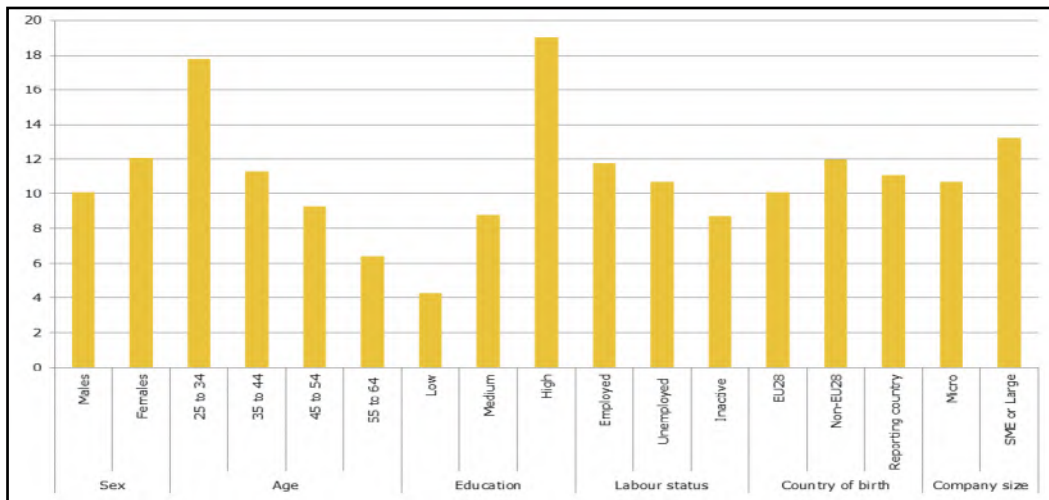
- τα υψηλά ποσοστά της ανεργίας και, δη, της νεανικής, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία σημείωσαν ανοδικές τάσεις με την έλευση της οικονομικής κρίσης και έπειτα (βλ. αναλυτικά Eurostat, 2016; 2017a, 2017b),
- τα υψηλά ποσοστά των NEETs (young people Not in Education, Employment or Training), που σε μεγάλο βαθμό οφείλονταν στον αντίκτυπο της κρίσης στα πεδία της οικονομίας και της απασχόλησης (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, 2013: 15-75; Eurofound, 2012),
- την αναντιστοιχία μεταξύ των προσφερόμενων και ζητούμενων δεξιοτήτων, καθώς και τα υψηλά ποσοστά των low-skilled ατόμων αλλά και την ζήτηση για ανθρώπινο δυναμικό με υψηλού επιπέδου δεξιότητες και προσόντα (European Commission, 2010: 18),
- Τούτων δοθέντων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσω του «Education and Training 2020» Work Programme έθεσε μεταξύ άλλων σε εφαρμογή τις εμβληματικές πρωτοβουλίες “Youth on the move”, “An Agenda for new skills and jobs” και “European Platform against Poverty” με στόχο:
 - την βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης,
 - την προώθηση της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού στην Ε.Ε.,
 - την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των ατόμων και την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς τους μέσω της συμμετοχής τους στη ΔΒΜ και στην ΕΕΚ, στοχεύοντας στην εναρμόνιση μεταξύ της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής του ανθρώπινου δυναμικού και στη διευκόλυνση των πιθανών μεταβάσεων του στη διάρκεια της βιοτικής και επαγγελματικής τροχιάς του,
 - την προώθηση της αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, με απώτερο στόχο την είσοδο ή επανένταξή των πολιτών στην αγορά εργασίας και την μείωση του κινδύνου για κοινωνικό αποκλεισμό (βλ. αναλυτικά European Commission, 2010: 11-13, 17-19).

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι τόσο η ΕΕΚ όσο και η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ για την απόκτηση ή αναβάθμιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού δεν αποτελούν πλέον μία τάση μάθησης, αλλά, ουσιαστικά, αναγκαία προϋπόθεση για όλες της πληθυσμιακές ομάδες, ιδίως για το low-skilled ανθρώπινο δυναμικό, το πλαίσιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και της μείωσης του κινδύνου για κοινωνικό αποκλεισμό.

Ωστόσο, παρά την προτεραιότητα που δόθηκε από την Ε.Ε. στην συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος παρέμεινε και εξακολουθεί να παραμένει χαμηλός. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ (εκπαίδευση και κατάρτιση) εξαρτάται κυρίως από τη συμμετοχή στη μη τυπική μάθηση. Ενώ η συμμετοχή των ενηλίκων στην τυπική εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι χαμηλή, μόλις λίγο πιο πάνω από το 3%. (European Commission, 2019: 71).

Η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο συνιστούν τις δύο πιο σημαντικές παραμέτρους για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες, 25-34 έως είναι τρεις φορές σχεδόν πιο πιθανό να συμμετάσχουν στη μάθηση απ’ ότι οι ενήλικες 55-64 ετών. Παρομοίως, οι ενήλικες με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν στη ΔΒΜ συγκριτικά με τους ενήλικες που είναι low qualified (εκπαιδευτικό επίπεδο έως την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση) (Eurostat, EU Labour Force Survey. Online data code: [trng_lfse_01], [trng_lfse_02], [trng_lfse_03], [trng_lfs_07] and [trng_lfs_13], όπ. παρατ. στο European Commission, 2019: 72) (βλ. και Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4: Συμμετοχή Ενηλίκων στη Μάθηση με βάση το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την εργασιακή κατάσταση, την χώρα προέλευσης και το μέγεθος της εταιρίας που εργάζονται (2018), Ε.Ε.-28



Πηγή: Eurostat, EU Labour Force Survey. Online data code: [trng_lfse_01], [trng_lfse_02], [trng_lfse_03], [trng_lfs_07] and [trng_lfs_13], όπ. παρ. στο European Commission, 2019: 72.

3. Συμπεράσματα

Οι τάσεις που διαμορφώνονται σε διεθνές επίπεδο αναδεικνύουν ότι τα επόμενα χρόνια η προσφορά απασχόλησης αναμένεται να αυξηθεί σε θέσεις εργασίας που θα σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες, την τεχνητή νοημοσύνη, την ψηφιοποίηση και την αυτοματοποίηση ενώ την ίδια στιγμή, αναμένεται να μειωθεί σε παραδοσιακές μορφές απασχόλησης όπως η γραμματειακή υποστήριξη, τα λογιστικά, η διοίκηση και η ανειδίκευτη εργασία (World Economic Forum, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα νέων δεξιοτήτων, όπως η αναλυτική σκέψη και η καινοτομία, η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες για problem solving, η ηγεσία, η δημιουργικότητα και η ευελιξία. Ενώ και η γνώση αξιοποίησης νέων τεχνολογιών, προγραμματισμού, σχεδιασμού και digital marketing, αναμένεται να προτεραιοποιηθούν τα επόμενα χρόνια (World Economic Forum, 2020).

Πλέον, λόγω και της επίτασης της χρήσης των νέων τεχνολογιών, εκτιμάται ότι το 25% των θέσεων εργασίας θα λάβουν σταθερή υβριδική μορφή, ήτοι οι εργαζόμενοι θα εργάζονται με φυσική παρουσία λιγότερες από τρεις φορές την εβδομάδα (McKinsey Global Institute, 2021).

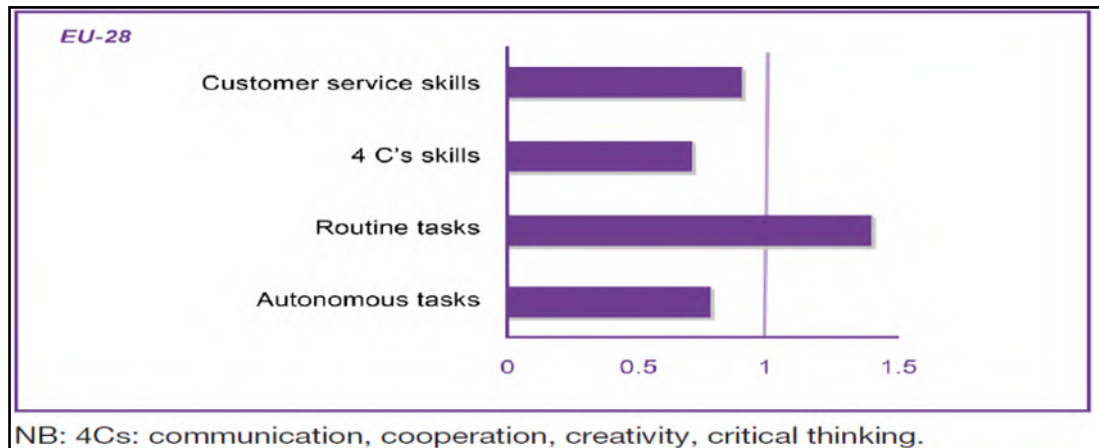
Ταυτόχρονα, η ίδια η οικονομική δραστηριότητα αλλάζει μορφή, συμπαρασύροντας και τις σχετιζόμενες θέσεις εργασίας, καθώς το ηλεκτρονικό εμπόριο και η «οικονομία της παράδοσης στο σπίτι» φαίνεται να προωθείται με ταχείς ρυθμούς, με αποτέλεσμα την μείωση των θέσεων εργασίας στην απασχόληση που σχετίζονται με παραδοσιακό λιανεμπόριο και την αύξηση εκείνων που συμπληρώνουν τον κύκλο του ηλεκτρονικού εμπορίου (διανομείς, διαλογείς, εργαζόμενοι στον τομέα των logistics κτλ.) (McKinsey Global Institute, 2021).

Δεν θα πρέπει επίσης να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η διαδικασία της ρομποτοποίησης και της ψηφιοποίησης συνδέεται με την επέκταση της τεχνητής νοημοσύνης στο πλαίσιο της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης (McKinsey Global Institute, 2021), και αναμένεται να αποτυπωθεί σε ραγδαίες αλλαγές στην απασχόληση, καθώς εξειδικεύει μεν περισσότερο, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να μειώνει (σε πρώτη φάση τουλάχιστον) τις θέσεις εργασίας. Συγχρόνως, οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης που συσχετίζονται συχνά με την επισφαλή εργασία, εντείνονται και διευρύνονται (βλ. αναλυτικά Papadakis et al 2021).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η δια ζώσης απασχόληση στις επονομαζόμενες «εργασίες γραφείου» αναμένεται να μειωθεί ακόμα περισσότερο ή να λάβει υβριδική μορφή, με

συνέπεια την απαίτηση για νέες δεξιότητες και ικανότητες για τους εργαζόμενους ανάλογα με το αντικείμενο της εργασίας τους (McKinsey Global Institute, 2021) (βλ. και Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5: Επαγγελματικές δεξιότητες/καθήκοντα που τείνουν στον αυτοματισμό



Πηγή: Rouliakas, 2018, όπ. παρατ. στο CEDEFOP, 2019: 2.

Επιπροσθέτως, η αύξηση των απαιτήσεων για νέες δεξιότητες που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και η παράλληλη μείωση των θέσεων εργασίας σε τομείς της εξυπηρέτησης πελατών, οδηγούν σε περαιτέρω πιέσεις προς τους ανειδίκευτους εργαζόμενους, καθώς είναι περισσότερο ευάλωτοι και πολλοί από αυτούς εκτιμάται ότι θα αναγκαστούν να αλλάξουν αντικείμενο εργασίας λόγω των συγκεκριμένων ανακατατάξεων (McKinsey Global Institute, 2021). Κατ' αντιστοιχία, η αύξηση στη ζήτηση εξειδικευμένων αρχιτεκτόνων, αναλυτών δεδομένων, σχεδιαστών, τεχνικών νέων μορφών ενέργειας αλλά και συμβούλων καριέρας, φαίνεται να έχουν πολύ σημαντική αυξητική τάση, γεγονός που αντιστοίχως υποδηλώνει την αναγκαιότητα για ενίσχυση των σχετιζόμενων δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια, η επιτάχυνση της μετάβασης από έναν τομέα απασχόλησης σε έναν άλλο αναμένεται να πραγματοποιηθεί περισσότερο μέσω της επένδυσης σε δεξιότητες-κατάρτιση και συνακόλουθα σε reskilling, παρά στην απόκτηση ενός επιπλέον πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης (McKinsey Global Institute, 2021).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δρακάκη, Μ. (2016). Το Διακύβευμα της Νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στο Πλαίσιο της Στρατηγικής “Europe 2020” (2010-2014). Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Α΄ (Ηλεκτρονική Έκδοση Πρακτικών 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014). Αθήνα: Διάδραση, σσ. 368-384. Διαθέσιμο στο: https://www.pee.gr/?page_id=299
- Παπαδάκης, Ν. (2006). Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης. Αθήνα: Σάκκουλα & Κέντρο Ευρωπαϊκού & Συνταγματικού Δικαίου.
- Παπαδάκης, Ν. (2013). Οι NEETs στην Ευρώπη: Συγκλίσεις, Αποκλίσεις και οι Ερμηνευτικά προσπελάσιμες Όψεις του Φαινομένου. Στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), Βαρόμετρο Απόπτων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 15-75.

- Παπαδάκης, Ν. (2016α). Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. –Για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων–. Στο Α-Ι.Δ. Μεταξάς, Πολιτική Επιστήμη Διακλαδική και Συγχρονική Διερεύνηση της Πολιτικής Πράξης. Τόμος ΙΧ: Πολιτική Μεθοδολογία. Οριοθετήσεις και Απεγκλωβισμοί. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σσ. 287-322.
- Παπαδάκης, Ν. (2016β). Η ΑΝΕΚΚΛΗΤΗ (;) ΕΙΜΑΡΜΕΝΗ. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995-2015). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Παπαδάκης, Ν. & Δρακάκη, Μ. (2014), «Γνώση ή Δεξιότητες; Το εγχείρημα του reskilling και η βραχεία ιστορία της νέας πολιτικής για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ε.Ε.». Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Ποια Γνώση έχει την πιο Μεγάλη Αξία; Ιστορικές-Συγκριτικές Προσεγγίσεις (Ηλεκτρονική Έκδοση Πρακτικών του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών). Πάτρα, σσ. 34-77. Διαθέσιμο στο: http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/programmata_spydon_aei.pdf

Ξενόγλωσση

- CEDEFOP (2019). Artificial or Human Intelligence? Digitalisation and the future of jobs and skills: opportunities and risks. Briefing Note. June 2019. CEDEFOP. Available at: https://www.cedefop.europa.eu/files/9140_en.pdf
- Commission of the European Communities (1993). Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper. COM(93) 700, Brussels, 5.12.1993. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available at: http://aei.pitt.edu/1139/1/growth_wp_COM_93_700_Parts_A_B.pdf
- Council of the European Union (2003). Council Conclusions of 5 May 2003 on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks). 2003/C 134/02, 07.06.2003. Available at: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607(01)&from=EN)
- Council of the European Union (2007). Council Conclusions on a Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. 10083/07, EDUC 100, SOC 234, STATIS 66, Brussels, 30.06.2007. Available at: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st10/st10083.en07.pdf>
- Ehlers, U.-D. & Kellermann, S. A. (2019). Future Skills - The Future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey. Karlsruhe. Available at: https://www.researchgate.net/publication/332028491_Future_Skills_-_The_Future_of_Learning_and_Higher_education_Results_of_the_International_Future_Skills_Delphi_Survey
- Eurofound (2012). NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/54/en/1/EF1254EN.pdf>
- European Commission (1995). White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society. Available at: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- European Commission (2007). Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available at: <http://www.alfa-trall.eu/wpcontent/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf>

- European Commission (2010). Communication from the Commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final, Brussels, 3.3.2010. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2011). Progress towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks - 2010/2011. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2018). Digital Skills and Job Coalition in a nutshell. European Commission. Available at: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-skills-and-jobs-coalition-nutshell>
- European Commission (2019). Education and Training Monitor 2019. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>.
- European Commission (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Youth Employment Support: A Bridge to Jobs for the Next Generation. COM(2020) 276 final, Brussels, 01.07.2020. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1594047420340&uri=CELEX%3A52020DC0276>
- Eurostat (2016). “Long-term unemployment by sex - annual average”. Available at: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>
- Eurostat (2017a). “Youth unemployment rate by sex”. Available at: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>
- Eurostat (2017b). “Unemployment rate by sex”. Available at: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1>
- Eurostat (2023). “Unemployment Statistics”. Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics#Youth_unemployment
- Findlay, P. & Gall, G. (eds.) (2019). Skills and the social value of work. In: Handbook on the Politics of Labour, Work and Employment. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Ltd, pp. 317-338.
- Hampson, I., & Junor, A. (2015). Stages of the social construction of skill: Revisiting debates over service skill recognition. *Sociology Compass*, 9(6), pp. 450-463. <https://doi.org/10.1111/soc4.12266>
- McKinsey Global Institute (2021). The future of work after COVID-19. The postpandemic economy. February 2021. Available at: [https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19#/#/](https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19#/)
- Papadakis, N., Drakaki, M., Saridaki, M., Dafermos, V. (2020). Precarious Work and Youth, in Greece: theoretical and definitional insights and critical notes on the international- national state of play and the impact of precariousness in young people’s life course and political behavior. In the (online) Proceedings of the ECPR (European Consortium for Political Research) 14th General Conference- Section 63 “The Citizens and the State: The Relationship between Polity Dynamics and Political Culture”. Available at: <https://ecpr.eu/Events/PaperDetails.aspx?PaperID=54208&EventID=156>
- Papadakis N., Drakaki, M., Saridaki S., Dafermos, V. (2021). “The degree of despair”. The disjointed labour market, the impact of the pandemic, the expansion of precarious work among youth and its effects on young people's life trajectories, life chances and political mentalities- public

- trust. The case of Greece. The European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities (EQPAM). 10(2), pp. 26-53. Available at: <https://www.eqpam.unibuc.ro/papadakis-et-al>
- Papadakis, N. & Tsakanika, Th. (2006). The European Union Higher Education Policy and the Stake of Regionalization. The European Legacy. 11(3), pp. 289-297.
- World Economic Forum (2020). The Future of Jobs. World Economic Forum Report. October 2020. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- World Economic Forum (2021). Upskilling for Shared Prosperity. Insight Report. January 2021. World Economic Forum. Available at: <https://www.weforum.org/reports/upskilling-for-shared-prosperity/>

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ Ν.4327/2015

Ντεντάκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ζήτημα της συμβολής του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική διοίκηση και πώς ο νόμος 4327/2015 μπορεί να αξιοποιηθεί μελλοντικά ως στοιχείο δημοκρατικής ενίσχυσης και συμμετοχής. Η έρευνα έρχεται να φωτίσει το ερευνητικό πεδίο σε μια περίοδο που στη βιβλιογραφία εντείνεται ο λόγος για ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων από τους εκπαιδευτικούς, για αυτονομία της σχολικής μονάδας και για αποκέντρωση της εκπαίδευσης.

Η έρευνα είναι ποσοτική και ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, ενώ για την ανάλυσή τους προτιμήθηκε η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική μέσω του προγράμματος SPSS.20.

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρά τη μη ικανοποιητική συμμετοχή τους στη σχολική διοίκηση και την έλλειψη γνώσης του κανονιστικού πλαισίου, επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και να έχουν μια σειρά από αρμοδιότητες και θεματικές. Ακόμη, ο νόμος 4327/2015 φαίνεται να αξιολογείται θετικά από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: σύλλογος διδασκόντων, σχολική διοίκηση, ν.4327/2015, ενίσχυση, συμβολή

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας ο κόσμος έχει αλλάξει και έχει γίνει πιο περίπλοκος. Αυτό περνάει και μέσα στη σχολική κοινότητα. Το σύγχρονο σχολείο, που βρίσκεται μέσα στην κοινωνία έχει τη δική του λειτουργία, ρόλους και κανόνες και δρουν διάφορες κοινωνικές ομάδες (Αργυροπούλου, 2018β). Ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός και φαίνεται ότι μελλοντικά θα δοθεί περισσότερη αυτονομία και ευελιξία. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα αποκτήσει περισσότερες αρμοδιότητες. Άρα, οι εκπαιδευτικοί δεν θα είναι απλοί διεκπεραιωτές της κεντρικής εξουσίας και θα ενισχυθεί το έργο τους. Βέβαια, αυτό δεν είναι τόσο εύκολο, καθώς επικρατούν ακόμα αντιλήψεις του παρελθόντος αλλά και το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές του, δυσκολεύει τα πράγματα. Ο ταχύτατος μετασχηματισμός οργανισμών, διαδικασιών και πολιτικών επηρεάζει και την εκπαίδευση με όλους τους φορείς και μέλη της. Η επίλυση στα σοβαρά αυτά ζητήματα χρειάζεται την αποκέντρωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων με όρους ίσης

συμμετοχής και δημοκρατίας (Κλαδής, 2017). Η σχολική μονάδα καλείται να εξελιχθεί σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπου ο ρόλος του διευθυντή, αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών μέσω του συλλόγου διδασκόντων, αναβαθμίζεται και παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην πορεία της σχολικής μονάδας (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Επομένως, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολικό γίγνεσθαι είναι ένα ζητούμενο για τη σχολική κοινότητα εν γένει, αλλά και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και μένει να φανεί, αν οι ίδιοι είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν σ' αυτόν τον νέο και απαιτητικό ρόλο.

2. Κυρίως μέρος

Σύμφωνα με την Κουφογιάννη (2021), οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσω του συλλόγου διδασκόντων είναι καθοριστικές για την λειτουργία μιας σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα. Ο νόμος 1566/1985 ξεκίνησε την διαδικασία της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση αλλά και τον εκδημοκρατισμό σε ο, τι αφορά στη λήψη των αποφάσεων και κατέστησε τον σύλλογο διδασκόντων αποφασιστικό συλλογικό όργανο. Πλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού τις τελευταίες δεκαετίες έχει διευρυνθεί και έχει εμπλακεί σε όλες τις λειτουργίες της σχολικής ζωής. Επομένως, ο σύλλογος διδασκόντων επέχει σπουδαία θέση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και η ορθή λειτουργία του επηρεάζει «την ομαλή και δημοκρατική λειτουργία των σχολικών μονάδων» (Κουφογιάννη, 2021: 672). Την ίδια θέση διατυπώνουν οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017), σύμφωνα με τους οποίους ο σύλλογος διδασκόντων έχει σπουδαία θέση μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα και αποτελεί το κύτταρο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο ευρωπαϊκών και διεθνών επιταγών η σχολική μονάδα καλείται να εξελιχθεί σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό όπου ο σύλλογος διδασκόντων θα παίρνει πρωτοβουλίες και θα παρεμβαίνει σε μία σειρά από ζητήματα, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, την διδασκαλία, την εξουσία, τα υλικά, το ανθρώπινο δυναμικό, τον χρόνο και τα οικονομικά. Η Rutherford (2006) τονίζει πως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς με αισθήματα προσωπικής αυτοπεποίθησης και επαγγελματικού κύρους. Ακόμα, οι Hopkins and Jackson (2002), όπως αναφέρονται από την Αργυροπούλου (2018α), υποστηρίζουν ότι κάθε εκπαιδευτικός καλλιεργεί ηγετικές δεξιότητες ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης, αλλά μεγιστοποιείται και η σχολική απόδοση των μαθητών. Η Τσώνου (2006), όπως αναφέρεται στον Πούρικα (2020), υποστηρίζει ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο και λαμβάνει αποφάσεις για την σχολική μονάδα. Όπως αναφέρει ο Κουσουλός (2004) στον Πούρικα (2020), οι εκπαιδευτικοί όλο και θέλουν να συμμετάσχουν. Η συμμετοχή τους αυξάνει την ποιότητα των αποφάσεων, οι αποφάσεις υλοποιούνται άμεσα και αποτελεσματικά, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως αυτοί τις έλαβαν. Άρα, είναι κτήμα τους, και τέλος, επιλύονται και αμβλύνονται διάφορα ζητήματα της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Kilinç et al. (2021) και Cooper et al. (2016), η συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την ηγεσία του ενός και περιλαμβάνει πλέον όλους τους εκπαιδευτικούς ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν ηγετικές δράσεις εντός και εκτός σχολείου επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Ανάλογο υποστηρίζει και η Rutherford (2006), συνδέοντας την ηγεσία των εκπαιδευτικών με την μαθητική απόδοση. Μάλιστα, η έρευνα των Kilinç et al. (2021) απέδειξε πως, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ευρύτερες αρμοδιότητες, έχουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και αποδοτικότητα.

2.1. Μέθοδος της έρευνας, σκοπός, δείγμα και ερευνητικά ερωτήματα

Στο παρόν πόνημα επελέγη η ποσοτική έρευνα. Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για τη συλλογή των δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Η διαβάθμιση έχει ως εξής: Διαφωνώ απολύτως/Καθόλου=1, Διαφωνώ/Λίγο=2, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ/Σχετικά=3, Συμφωνώ/Αρκετά=4, Συμφωνώ απολύτως/Πολύ=5. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με χρήση του

στατιστικού προγράμματος SPSS.20 και του προγράμματος Microsoft Excel. Έγινε χρήση τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής ανάλυσης.

Σκοπός του συγκεκριμένου πονήματος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στο ζήτημα της συμβολής του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική διοίκηση. Συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας είναι να αναζητηθεί η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διοίκησή της, να αποτυπωθεί μία ολοκληρωμένη γνώμη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο, που επιθυμούν οι ίδιοι την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων, ενώ, επίσης, ερευνητικός στόχος αποτελεί να αναλυθεί ο ρόλος που έπαιξε ο νόμος 4327/2015 ως μελλοντική ευκαιρία για πλήρη αποκέντρωση και εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Με βάση τα παραπάνω προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ουσιαστική συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στην λήψη αποφάσεων;
- Πώς κρίνουν την εφαρμογή του κανονιστικού πλαισίου για τον σύλλογο διδασκόντων;
- Πώς αξιολογούν τον νόμο 4327/2015 ως στοιχείο δημοκρατικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών και καλής πρακτικής για το μέλλον;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική μονάδα;

Ως πληθυσμό της παρούσας έρευνας θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες δύο νησιωτικών περιφερειών και μιας αστικής περιφέρειας της χώρας το σχολικό έτος 2021-2022. Τα ερευνητικά υποκείμενα προέρχονται από αυτό τον πληθυσμό και είναι το δείγμα της έρευνας αυτής, που επιλέχθηκε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Το δείγμα αποτελείται από 130 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Πίνακας 1: Τάση απαντήσεων σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Προσδιορίστε τον βαθμό που θεωρείτε ότι συμμετέχετε στη σχολική διοίκηση.	130	1.00	5.00	3.0077
Προσδιορίστε τον βαθμό που θεωρείτε ότι ο σύλλογος διδασκόντων έχει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων σε μια σχολική μονάδα.	130	1.00	5.00	4.0692
Η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων ενισχύει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.	130	2.00	5.00	4.4692
Valid N (listwise)	130			

Αρχικά, κάτω από τους μισούς του δείγματος συμμετέχουν στη σχολική διοίκηση, ενώ οι άλλοι μισοί περίπου δεν συμμετέχουν. Στη συνέχεια, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί πως ο σύλλογος διδασκόντων έχει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων σε μια σχολική μονάδα. Τέλος, σχεδόν η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων ενισχύει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 2: Τάση απαντήσεων σχετικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Προσδιορίστε τον βαθμό που γνωρίζετε το κανονιστικό πλαίσιο γύρω από τον σύλλογο διδασκόντων.	130	1.00	5.00	3.4077
Το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο προσφέρει χώρο για αυτονομία του συλλόγου διδασκόντων.	130	1.00	5.00	3.0000
Το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο εστιάζει σε διδακτικές και παιδαγωγικές κυρίως αρμοδιότητες για τον σύλλογο διδασκόντων.	130	1.00	5.00	3.4154
Valid N (listwise)	130			

Αρχικά, το δείγμα φαίνεται διχασμένο, καθώς σχεδόν οι μισοί γνωρίζουν το κανονιστικό πλαίσιο γύρω από το σύλλογο διδασκόντων και οι άλλοι μισοί δεν το γνωρίζουν ή δεν έχουν ξεκάθαρη γνώμη. Μετά, παρατηρείται ένα ασαφές εύρημα, καθώς σχεδόν οι μισοί δεν εκφράζουν άποψη και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι σχετικά με το γεγονός, αν το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο προσφέρει χώρο για αυτονομία του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος, οι μισοί από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο εστιάζει σε διδακτικές-παιδαγωγικές αρμοδιότητες για τον σύλλογο διδασκόντων, ενώ μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών δεν έχει ξεκάθαρη άποψη.

Πίνακας 3: Τάση απαντήσεων σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Ο ν.4327/2015 που προέβλεπε μυστική ψηφοφορία για ανάδειξη διευθυντή ενίσχυε τον εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση.				
Valid N (listwise)	130	1.00	5.00	3.4538

Σχεδόν οι μισοί του δείγματος θεωρούν ότι η μυστική ψηφοφορία για ανάδειξη διευθυντή που προέβλεπε ο ν.4327/2015 ενίσχυε τον εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση.

Πίνακας 4: Τάση απαντήσεων σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Ο ν.4327/2015 ορθά αντικατέστησε την συνέντευξη από τα συμβούλια επιλογής με μυστική ψηφοφορία από το σύλλογο διδασκόντων.				
Valid N (listwise)	130	1.00	5.00	3.3154

Μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί κρίνουν μάλλον θετικά την αντικατάσταση της συνέντευξης από τα συμβούλια επιλογής με μυστική ψηφοφορία από τον σύλλογο διδασκόντων.

Πίνακας 5: Τάση απαντήσεων σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική διοίκηση ενισχύεται με την εκλογή διευθυντή.				

Valid N (listwise)	130 130	1.00	5.00	3.6923
--------------------	------------	------	------	--------

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί πως η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική διοίκηση ενισχύεται με την εκλογή διευθυντή.

Πίνακας 6: Τάση απαντήσεων σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα:

Η μυστική ψηφοφορία δημιουργεί αρνητικό σχολικό κλίμα και εντάσεις.	N	Minimum	Maximum	Mean
Valid N (listwise)	130 130	1.00	5.00	2.7000

Εδώ οι ερωτηθέντες διχάστηκαν, αφού κάτω από τους μισούς δεν πιστεύουν ότι η μυστική ψηφοφορία δημιουργεί αρνητικό κλίμα και εντάσεις, κάποιιοι δεν είναι σίγουροι και άλλοι το πιστεύουν.

Πίνακας 7: Τάση απαντήσεων σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα:

Η μυστική ψηφοφορία που προέβλεπε ο ν.4327/2015 αναδεικνύει ικανούς και αποτελεσματικούς διευθυντές.	N	Minimum	Maximum	Mean
Valid N (listwise)	130 130	1.00	5.00	3.0231

Παρατηρείται ένα ασαφές εύρημα, καθώς σχεδόν οι μισοί του δείγματος δεν έχουν ξεκάθαρη γνώμη, αν η μυστική ψηφοφορία, που προέβλεπε ο ν.4327/2015, αναδείκνυε ικανούς και αποτελεσματικούς διευθυντές. Παράλληλα, κάποιιοι το βλέπουν θετικά, ενώ άλλοι δεν συμφωνούν.

Πίνακας 8: Τάση απαντήσεων σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα:

Ο ν.4823/2021 υποβαθμίζει τον ρόλο του συλλόγου διδασκόντων ενισχύοντας αυτόν του διευθυντή.	N	Minimum	Maximum	Mean
Valid N (listwise)	130 130	1.00	5.00	3.5077

Οι μισοί ερωτηθέντες θεωρούν πως ο ν.4823/2021 υποβαθμίζει τον ρόλο του συλλόγου διδασκόντων και ενισχύει αυτόν του διευθυντή, ενώ υπάρχουν ορισμένοι που δεν είναι σίγουροι.

Πίνακας 9: Τάση απαντήσεων σχετικά με επιθυμητές αρμοδιότητες απόφασης από σύλλογο διδασκόντων:

	Διοικητικά θέματα	Οικονομικοί πόροι	Πρόσληψη & απόλυση προσωπικού	Επιλογή διευθυντή	Αξιολόγηση διευθυντή	Αξιολόγηση σχολείου	Σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου
N	130	130	130	130	130	130	130
Valid	130	130	130	130	130	130	130
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3.6462	3.6692	2.4692	3.7077	3.9308	3.3154	4.2308
Median	4.0000	4.0000	2.0000	4.0000	4.0000	4.0000	4.0000
Mode	4.00	4.00	1.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Το δείγμα με αποδεκτή συνοχή του δείκτη Cronbach $A=0.720$ βλέπει θετικά σχεδόν όλες τις παραπάνω αρμοδιότητες και προκρίνει περισσότερο ο σύλλογος διδασκόντων να αποφασίζει ουσιαστικά στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού έργου, την αξιολόγηση διευθυντή και την επιλογή διευθυντή και ακολουθούν οι υπόλοιπες αρμοδιότητες. Αρνητικό εμφανίζεται στο θέμα πρόσληψης-απόλυσης προσωπικού.

Πίνακας 10: Τάση απαντήσεων σχετικά με επιθυμητές θεματικές διαμόρφωσης από σύλλογο διδασκόντων:

		Παιδαγωγικές τεχνικές	Αξιολόγηση μαθητών	Αναλυτικό πρόγραμμα	Σχολικά βιβλία
N	Valid	130	130	130	130
	Missing	0	0	0	0
Mean		3.9923	4.0846	3.4538	3.2538
Median		4.0000	4.0000	4.0000	3.0000
Mode		4.00	4.00	4.00	4.00

Οι ερωτηθέντες με αποδεκτή συνοχή του δείκτη Cronbach $A= 0.713$ επιθυμούν περισσότερο ο σύλλογος διδασκόντων να διαμορφώνει μόνος του την αξιολόγηση μαθητών και τις παιδαγωγικές τεχνικές, λιγότερο το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν είναι σίγουροι για τα σχολικά βιβλία.

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ικανοποιητικά στη σχολική διοίκηση και επιζητούν να έχουν πιο ενεργό παρουσία και δράση μέσα στο σχολικό γίγνεσθαι. Συμπεραίνεται πως ο σύλλογος διδασκόντων έχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ένας ενισχυμένος σύλλογος διδασκόντων συντελεί σε μια αποτελεσματική σχολική μονάδα. Όμως, πολλοί εκπαιδευτικοί αγνοούν ή γνωρίζουν ελάχιστα το κανονιστικό πλαίσιο γύρω από το σύλλογο διδασκόντων εντείνοντας το πρόβλημα της συμμετοχής και του δημοκρατικού ελλείμματος. Σ' αυτό να προστεθεί και μια ασάφεια και έλλειψη ξεκάθαρης γνώμης για τις δυνατότητες του συλλόγου διδασκόντων και του εύρους χώρου για αυτονομία. Σχετική αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς έχει η θέση πως το κανονιστικό πλαίσιο εστιάζει περισσότερο σε παιδαγωγικές-διδακτικές αρμοδιότητες για το σύλλογο διδασκόντων. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ελλιπή γνώση του κανονιστικού πλαισίου που επηρεάζει αρκετά τη σαφήνεια των παραπάνω. Η Νέζη (2016) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αγνοούν, να αδιαφορούν ή και να δυσφορούν πολλές φορές για το κανονιστικό πλαίσιο και τα διοικητικά θέματα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ο νόμος 4327/2015 οδηγούσε στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και είναι μάλλον προτιμότερος ως θεσμός η μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων παρά η συνέντευξη από τα συμβούλια επιλογής. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εκλογή του διευθυντή ενισχύει το σύλλογο διδασκόντων και η μυστική ψηφοφορία τελικά δεν δημιούργησε κακό κλίμα και εντάσεις μέσα στα σχολεία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παγιωμένη θέση για το ζήτημα της ανάδειξης ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών από την μυστική ψηφοφορία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση από τον ν.4327/2015, πιστεύουν πως ίσως ο ν.4823/2021 υποβαθμίζει το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων και ενισχύει κατά πολύ τον ρόλο του διευθυντή. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν έχουν καταφέρει ακόμη να αποκρυσταλλώσουν άποψη για το νόμο αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φάνηκε πως επιθυμούν ο σύλλογος διδασκόντων να αναλάβει περισσότερες και ουσιαστικότερες αρμοδιότητες στη σχολική διοίκηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο σύλλογος διδασκόντων να διαμορφώνει μόνος του θέματα. Οι Καστανίδου & Τσικαντέρη (2015) τονίζουν ότι η συλλογική απόφαση οδηγεί μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης οδηγεί σε αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Συμπερασματικά, όπως τονίζει και η Rutherford

(2006), είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να ηγούνται εντός και εκτός σχολικής τάξης καθοδηγώντας τους συναδέλφους τους, συνεισφέροντας αποτελεσματικά και δημιουργικά στη σχολική διοίκηση, επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική και ενισχύοντας τελικά την μαθητική επίδοση.

Τελικά, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συμμετοχή τους στη σχολική διοίκηση. Όμως, όπως φαίνεται, δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα εμπλακούν, αλλά και αγνοούν το κανονιστικό πλαίσιο, που τους επιτρέπει να κατανοούν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα δράσης τους. Σ' αυτό να προστεθεί και η έλλειψη παγιωμένης άποψης για τον νόμο 4327/2015 σχετικά με τη μυστική ψηφοφορία και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Είναι ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφερθούν να ασχοληθούν ως πολιτικά όντα, καθώς μην ξεχνάμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και έχει και πολιτικό στοιχείο, αφού οφείλει να είναι ενεργός και σκεπτόμενος πολίτης, που θα αφυπνίζει αλλά και θα αφυπνίζεται κι ο ίδιος.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης Ν. & Γκαρνάρα Σ. Ρ. (2016-2017). Απόψεις Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής τους. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 2, 893-909
- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 1, 53-72
- Αργυροπούλου, Ε. & Φιλίππου, Δ. (2018). Διχαστικός ή αντικειμενικός ο νόμος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων (4327/2015); Μελέτη περίπτωσης στο Νομό Θεσσαλονίκης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 28-52
- Αργυροπούλου, Ε. (2018α). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση – διδακτικό υλικό – σύγχρονες όψεις Εκπαιδευτικής Ηγεσίας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Αργυροπούλου, Ε. (2018β). *Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Νηπιαγωγείο, Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. 9^η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Γόγολα, Α. & Κατσης, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 237-254.
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Δίκτυα Συμμετοχής*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Καραγκούνη, Α. (2020). Ο Σύλλογος Διδασκόντων στην Π.Ε. και Δ.Ε. ως Ομάδα Εργασίας Ενηλίκων. Προϋποθέσεις καλής λειτουργίας. *Νέος Παιδαγωγός*, 17, 355-360
- Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3, 3, 19-38
- Κελεσιδής, Ε. (2018). Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7, 1, 81-99
- Κλαδής, Ν. (2017). *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Κοκκινέλη, Κ., Τεχλικίδου, Ε. & Θεωδοροπούλου, Ο. (2020). Το Δημοκρατικό ηγετικό μοντέλο στην εκπαίδευση: Κριτική θεώρηση. *Νέος Παιδαγωγός*, 16, 527-532

- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Κουτούζης, Μ. & Σπυριάδου, Κ. (2018). Στάσεις και απόψεις των Αιρετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης: οι Νόμοι 3848/2010 και 4327/2015. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 37-61
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α', (σελ. 27-49). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουφογιάννη, Ζ. (2021). Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*, 22, 667-674
- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17, 68, 126-146
- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 45-166
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 2^η έκδοση, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Νέζη, Μ. (2016). Το συμμετοχικό διοικητικό πρότυπο και η συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα στο ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο: δεδομένα και ζητούμενα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 200-208
- Παπαδάτου, Ε. (2018). *Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στη Χώρα*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα
- Πατσιομίτου, Σ. (2015). Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-16 ως διαδικασία αποτίμησής τους από το Σύλλογο Διδασκόντων : Μελέτη περίπτωσης. *Περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός»*, 6, 47-74
- Πούρικας, Χ. (2020). Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων ως αποφασιστικό όργανο στη συμμετοχική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*, 21, 437-444
- Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 40-50
- Τσιαμπλής, Ν. & Τυριακίδου, Π. (2018). Ποιοτική προσέγγιση στην διαδικασία επιλογής διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας με τον ν. 4327/2015. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 6-27
- Φουντουλάκης Α. & Καλαθάκη Μ. (2016). Η εκπαιδευτική εμπειρία από την επιλογή των Διευθυντών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: μια μελέτη περίπτωσης. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1-2, 816-827
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α/30-9-1985): Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Ενικό Τυπογραφείο

Ξενογλώσση

- Coghlan, M. & Desurmont, A. (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels: Eurydice European Unit

- Cooper, K., Stanulis, R., Brondyk, S., Hamilton, E., Macaluso, M. & Meier, J. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *International Journal of Educational Management*. Vol. 17: pp. 85-113. Springer Science+Business Media Dordrecht
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16. Με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες*. (επιμ.) Κοντάκος, Σ. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος
- Kilinc, A.C., Bellibas, M.S. & Bectas, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*. Vol. 35: 7, pp. 1556-1571. Emerald Publishing Limited
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. σε μτφρ Νταλάκου, Β. – Βασιλίκου, Κ. 2η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg
- Rutherford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school. *International Journal of Educational Management*. Vol. 7: pp. 57-76. Springer Science+Business Media Dordrecht
- Shirley, D. & Miller, A. (2016). The labyrinth of teacher leadership. *International Journal of Educational Management*. Vol. 17: pp. 1-5. Springer Science+Business Media Dordrecht

Ο ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΩΣ ΜΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΝΤΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ

Μαμάκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η διαδικασία οργανωτικής διαμόρφωσης του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ακολούθησε την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική πορεία ανάπτυξης του ελληνικού κράτους και των μηχανισμών του, λειτουργώντας μέσα στα πλαίσια που προσδιορίζονταν κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά του αντίστοιχου κρατικού σχηματισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο, λόγω μεγέθους και πλήθος δομών, και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες.

Καθώς λοιπόν από δομική ή διαρθρωτική άποψη το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει εκτός από τους μηχανισμούς ελέγχου και εποπτείας και τα δίκτυα επικοινωνίας και μεταφοράς των πληροφοριών και των εντολών διευρύνουμε το φάσμα των χρησιμοποιούμενων πηγών και τεκμηρίων αναφορικά με τον τρόπο μεταβίβασης των εντολών προς τα κάτω, παρουσιάζοντας το τηλεγράφημα ως παραδεκτή απόδειξη της ιστορικής μαρτυρίας.

Η αποσύνταξη και η άλλη «ανάγνωση» των τηλεγραφικών κειμένων συμβάλλει στην μελέτη των σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής συμμετοχής, ιδιαίτερα μάλιστα σε μια εποχή που οι νέες τεχνολογίες σταδιακά διαμορφώνουν νέους ρόλους όχι μόνο στην επικοινωνία αλλά και στις σχέσεις του πολίτη με την πολιτεία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό σύστημα, οργανωτική διαμόρφωση, διοικητικός συγκεντρωτισμός, τηλεγραφικά κείμενα, αναπαραγωγική λειτουργία, επικοινωνία.

1. Εισαγωγή

Ένα σημαντικό στοιχείο της περιγραφής ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτός από τα σύνορα τα οποία το διαχωρίζουν από το περιβάλλον και οριοθετούν το χώρο μέσα στον οποίο λειτουργεί είναι και τα διαρθρωτικά του στοιχεία που κινούνται, ενεργούν και λειτουργούν μέσα στα όρια του.

Ο εσωτερικός οργανωτικός και διοικητικός σχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ως μια λειτουργική ενότητα και οντότητα αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής θεώρησης της εκπαιδευτικής διοίκησης ως ειδικότερου πεδίου θεωρίας και έρευνας του ευρύτερου τομέα της οργανωτικής και διοικητικής θεωρίας.

Η διαδικασία οργανωτικής διαμόρφωσης του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ακολούθησε την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική πορεία ανάπτυξης του ελληνικού κράτους και των μηχανισμών του, λειτουργώντας μέσα στα πλαίσια που προσδιορίζονταν κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά του αντίστοιχου κρατικού σχηματισμού.

2. Κυρίως μέρος

Ιδιαίτερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο, λόγω μεγέθους και πλήθος δομών, και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες.

Κατά τον Ν. Πουλιαντζά ο γραφειοκρατισμός αντιπροσωπεύει μια κατ' εξουσιοδότηση ιεραρχική οργάνωση του κρατικού μηχανισμού με ιδιαίτερα αποτελέσματα πάνω στη λειτουργία του.

Αυτό έχει σχέση με την αναγωγή σε αξίωμα του νομικού συστήματος, τη συγκέντρωση των λειτουργιών, με το διοικητικό συγκεντρωτισμό του μηχανισμού, με τον τρόπο πρόσληψης των δημοσίων λειτουργών, με τη συστηματική απόκρυψη της γνώσης του μηχανισμού, με μια χαρακτηριστική ανισότητα ανάμεσα στα διάφορα στρώματα του γραφειοκρατικού μηχανισμού, και κυρίως με την επικοινωνία στο κομμάτι που αναφέρεται κυρίως στον τρόπο μεταβίβασης των εντολών προς τα κάτω.

Η καθαρά τεχνική υπεροχή της γραφειοκρατικής οργάνωσης και κατ' επέκταση η εγκατάσταση ενός συγκεκριμένου μοντέλου επικοινωνίας οφείλεται κατά τον Weber στο γεγονός ότι αυτή μπορεί να παράγει με αξιοπιστία και σταθερότητα τα αποτελέσματα της και επιτρέπει επομένως να ασκηθεί διοίκηση με *“ακρίβεια, ταχύτητα, σαφήνεια, γνώση των φακέλων, συνέχεια, αξιοπιστία, ενότητα, αυστηρό έλεγχο, αποφυγή των εντάσεων, δίχως υλικό και προσωπικό κόστος”* (Πουλιαντζάς 1980).

Κυρίαρχη θέση στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος κατέχει η διοίκηση, η οποία ελέγχει και εποπτεύει τη λειτουργία του όλου συστήματος. Σύμφωνα με την άποψη του Γ. Ρούση (1984), η διοίκηση είναι «ένα σύνολο δραστηριοτήτων από καθορισμένες πράξεις που γίνονται από τον άνθρωπο υποκείμενο της διοίκησης σε σχέση με το αντικείμενο, με σκοπό να το μεταβάλλει και να πετύχει την εξέλιξή του προς ένα καθορισμένο σκοπό».

Κατά την πρώτη περίοδο οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης (1833-1895), επειδή το νεοσύστατο κράτος δεν είχε ακόμα αναπτύξει σε κεντρικό επίπεδο τους μηχανισμούς ελέγχου που θα του επέτρεπαν την άμεση παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία., η εποπτεία των σχολείων ανατίθεται κατά κύριο λόγο σε εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες με ταυτόχρονη ανάμειξη πολιτικής και δικαστικής εξουσίας αντλώντας νομιμοποίηση και στη βάση της έμμεσης αντιπροσώπευσης.(Ζαμπέτα, 1994) Το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης ήταν πολύπλευρο και πολυσύνθετο, αντιστοιχούσε στο σύστημα διοίκησης της χώρας που καθιερώθηκε, εξαρτήθηκε και στηρίχθηκε σε ξένα πρότυπα. Με τις επάλληλες αρχές που προέβλεπε ήταν φαινομενικά αποκεντρωτικό, στην πραγματικότητα όμως οικοδομήθηκε ένα συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου, μέσω του ρόλου των Νομαρχών, οι οποίοι γίνονται μεσάζοντες ή μεσολαβητές προς το κράτος. (Ευαγγελόπουλος, 1998 & Δημαράς, 1990).

Την περίοδο 1895-1930, η διαμόρφωση ενός συγκεντρωτικού συστήματος ακολούθησε μια σταδιακή αλλά σταθερή πορεία, αρχίζοντας για πρώτη φορά με το διορισμό μόνιμων Επιθεωρητών σε κάθε νομό, το 1895 για τη Δημοτική εκπαίδευση (νόμος ΒΤΜΘ'/1895), όπου καθιστούσαν τον

Επιθεωρητή και τους βοηθούς του – όπως τονίζει και ο Παπαμάρκος – «τυράννους των δασκάλων, δεσπότες των Δημοτικών αρχών, αυτοκράτορες του Εποπτικού Συμβουλίου».(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Αποτέλεσμα των ρυθμίσεων του νόμου 240/1914 που αφορούσαν στη διοίκηση και αντανakλούν τις αντιλήψεις της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1913, ήταν η άσκηση εξουσίας από μια σειρά ενδιάμεσων εποπτικών και συμβουλευτικών οργάνων, η εξασφάλιση της μονιμότητας των δασκάλων από πλευράς απολύσεων και μεταθέσεων. (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, καθιερώνει τον καινοτόμος θεσμός των Ανώτερων Εποπτών Δ.Ε., οι οποίοι είναι ισόβαθμοι με τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (νόμος 817/1917). Ο νόμος τους αναθέτει ουσιαστικά την ευθύνη του συνόλου των προβλημάτων που αφορούν την μεταρρύθμιση, τη γενική εποπτεία όλης της δημοτικής εκπαίδευσης.(Φραγκουδάκη, 1987)).

Με τη κήρυξη της δικτατορίας του Πάγκαλου το 1926 καταργήθηκαν τα Υπηρεσιακά Συμβούλια και η διοίκηση ανατέθηκε στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Η δικτατορία καταστρατήγησε τη μονιμότητα των υπαλλήλων, έθεσε σε διωγμό προοδευτικά και συνδικαλιστικά στελέχη, απέλυσε τους Επόπτες Δ.Ε. και τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.

Η μεταρρύθμιση του 1929 βάζει τα θεμέλια του αστικού σχολείου και βασικός της στόχος ήταν να αποκτήσει το σχολείο εσωτερική αποτελεσματικότητα..(Μπουζάκης., 1994), Προσαρμόζει το σχολείο στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας και του αναθέτει ιδεολογικά τη μετάδοση των αρχών του κοινοβουλευτικού συστήματος.(Φραγκουδάκη, 1987). Με το νόμο 4178/1929 έγιναν αξιόλογες ρυθμίσεις στο θεσμό των επιθεωρητών, που αφορούσαν κυρίως διορισμούς, μεταθέσεις, προαγωγές. Η σύσταση Περιφερειακών Εποπτικών Συμβουλίων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΠΕΣΣΕ) και Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (ΑΕΣ), (Ν. 4653/1930) με διοικητικές και εποπτικές αρμοδιότητες, μπορεί να θεωρηθεί τομή, αφού μεταβιβάστηκαν αρμοδιότητες από τον Υπουργό Παιδείας σε συλλογικά όργανα. Η θεσμοθέτηση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου σηματοδοτεί μια συστηματική προσπάθεια των φιλελεύθερων δυνάμεων να εξασφαλίσουν και να εδραιώσουν την πολιτική και κοινωνική συναίνεση για την εκπαίδευση.(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Με τους αναγκαστικούς νόμους 767/1937 και 2180/1937 το καθεστώς της 4ης Αυγούστου κάνει συνολική μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος . Η εποπτεία ανήκει στον Υπουργό και ασκείται μέσω της Κ.Υ. του Ανώτατου Συμβουλίου Εκπαίδευσης και του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου και των Ανώτερων Περιφερειακών Εποπτικών Συμβουλίων που προβλεπόταν και η συμμετοχή ανώτερου αξιωματικού. Ιδιαίτερο ρόλο έπαιζαν οι Επιθεωρητές και οι Γενικοί Επιθεωρητές οι οποίοι προέρχονταν από τη Μ.Ε. με διευρυμένο ρόλο. Ορισμένες τροποποιήσεις και ρυθμίσεις που έγιναν (Ευαγγελόπουλος, 1998), όπως αυτές που αναφέρονταν στα προσόντα και στις διαδικασίες επιλογής δεν έγιναν για τη βελτίωση του θεσμού, αλλά για την εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων και συναλλαγών, με αποτέλεσμα να γίνουν τέτοιες ατασθαλίες, αδικίες και διορισμοί Επιθεωρητών με αρνητική ή χωρίς πρόταση του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου που καταρράκωσαν το θεσμό και δημιούργησαν κυβερνητικό σκάνδαλο, ώστε υποχρεώθηκε η κυβέρνηση να επαναφέρει το δεσμευτικό όρο της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο.

Αργότερα το 1946 με το Θ΄ ψήφισμα “Περί εξυγιάνσεως των δημοσίων υπηρεσιών” που καθόριζε και τους διορισμούς των Επιθεωρητών, απολύθηκαν πολλοί εκπαιδευτικοί επειδή συμμετείχαν στην Εθνική Αντίσταση και δεν ήταν επιθυμητοί στους κυβερνώντες.

Κατά την περίοδο 1950-59 παρατηρείται νομοθετική αδράνεια στα εκπαιδευτικά πράγματα. Με την πρακτική του ελέγχου της νομιμοφροσύνης των πολιτών, των πιστοποιητικών κοινωνικών φρονημάτων, κορυφώθηκε και οικοδομήθηκε ένα κράτος διακρίσεων. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Εξάιρεση στη νομοθετική ακινησία, αποτέλεσε η ανασυγκρότηση των οργάνων διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης., με την ίδρυση του “Κεντρικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου της Εκπαιδευσεως” (ΚΔΓΣΕ), και την οργάνωση των Περιφερειακών

Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΠΥΣΣΕ). Η διάρθρωση αυτή των Υπηρεσιακών Συμβουλίων διατηρήθηκε, με κάποιες τροποποιήσεις, ως τη δεκαετία του 1980.

Το 1959 αναδιαρθρώθηκε η κορυφή του διοικητικού - εποπτικού συστήματος με το νομοθετικό διάταγμα 3971/59, οπότε θεσμοθετείται το Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ), με τη συμμετοχή και των αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών. Το διοικητικό του τμήμα είχε τη διοίκηση και εποπτεία του προσωπικού της εκπαίδευσης. Με την ίδρυση του ΑΕΣ και των Υπηρεσιακών Συμβουλίων που προηγήθηκαν ολοκληρώνεται ένα καινούργιο οργανωτικό διοικητικό - εποπτικό σχήμα στην εκπαίδευση. Το κράτος κατ' αυτή τη περίοδο, (Μπουζάκης, 1994) έχοντας ως στόχο τον ιδεολογικό έλεγχο όλων των εκπαιδευτικών λειτουργιών, θα δώσει, κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, πρωταρχικότητα στο πολιτικό - ιδεολογικό στοιχείο, προτάσσοντας τη λειτουργία της ένταξης όλων των άλλων, εμποδίζοντας έτσι το σχολείο να εκσυγχρονιστεί.

Οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές που συντελούνται από τις αρχές της δεκαετίας του '60, θα οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες εκφράζουν μια φιλελεύθερη πίστη στον οικονομικό - αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης και υπογραμμίζουν διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως εκδημοκρατισμός, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη, με σημαντικό φορέα για την επίτευξη των στόχων αυτής της ρεφορμιστικής αλλαγής τον εκπαιδευτικό. Η πορεία της μεταρρύθμισης του 1964 θα συνδεθεί με τις πολιτικές εξελίξεις της χώρας.

Με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964 γίνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στο εκπαιδευτικό - ερευνητικό έργο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και στη διοίκηση (Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια).. Η αρμοδιότητα και η ισχύς του ΠΙ μπορεί να ερμηνευτεί, (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) στη βάση της προσπάθειας των φιλελεύθερων αστικών κομμάτων που είχαν την εξουσία, να δημιουργήσουν τα ελεγχόμενα από αυτά διοικητικά και εποπτικά κέντρα και να αποδυναμωθούν τα παραδοσιακά γραφειοκρατικά κλιμάκια του Υπουργείου και παράλληλα να αποτελέσουν αντέρεισμα στις Πανεπιστημιακές σχολές που συγκροτούσαν την παραδοσιακή συντηρητική διανοήση, ώστε να εφαρμόσουν τα μεταρρυθμιστικά τους προγράμματα.

Κατά την περίοδο της δικτατορίας με το Ν.Δ. 651/70, σημειώνονται αλλαγές στη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης, ανατρέποντας τους θεσμούς που εισήχθησαν το '64 -'65. Η μεγάλη αύξηση του αριθμού των εποπτικών θέσεων, ίσως να προέκυψε από τη ανάγκη για "καλύτερη αστυνόμευση των εκπαιδευτικών", όπως παρατηρούσε ο Ε. Παπανούτσος στη βουλή το 1976.(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου,1994). Κατ' αυτή την περίοδο διώχθηκε μεγάλος αριθμός δημοσίων, ιδιωτικών εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών φροντιστηρίων.

Σημαντικό λοιπόν, περιφερειακό κέντρο εξουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτέλεσε ο θεσμός του Επιθεωρητή. Στην Ελληνική Πολιτεία ο θεσμός του Επιθεωρητή είχε ήδη εμφανιστεί στον νόμο «περί Δημοτικών σχολείων» του 1834 (Λέφας 1942) .

Ο Επιθεωρητής λειτουργούσε περισσότερο ως διοικητικός και λιγότερο ως καθοδηγητικός-παιδαγωγικός θεσμός καλλιεργώντας συχνά στους εκπαιδευτικούς δημοσιούπαλληλική νοοτροπία και δημιουργώντας σχέσεις εξάρτησης του επιθεωρητή από την κεντρική εξουσία και του δασκάλου από τον επιθεωρητή. Ιδιαίτερα κατά τις περιόδους δικτατορίας ο θεσμός κινούνταν εντονότερα προς ένα πνεύμα αυταρχισμού, αλλοτρίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, ελέγχου της εργασίας και της συμπεριφοράς των υφισταμένων. Κινούμενος ο επιθεωρητής σε ένα διοικητικό σύστημα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εξελίχθηκε σε διοικητικό - πειθαρχικό προϊστάμενο.

Αυτή όμως την «παντοδυναμία του επιθεωρητή», όπως χαρακτηριστικά την ονομάζει η Ζαμπέτα (1994,σελ. 243-244), την προσεταιρίστηκε κάθε κυβέρνηση, τόσο με τις διαδικασίες της επιλογής τους όσο και με τις αρμοδιότητες που τους παρείχε, καθιστώντας το θεσμό «*ορατή μορφή μέσω της οποίας προσωποποιούνταν το σύνολο της ιεραρχικής -συγκεντρωτικής δομής εξουσίας*» (Δούκας, 2000, σελ. 30).

Ο τύπος αυτός της συγκεντρωτικής διοίκησης παρουσίαζε μεγάλη αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία και την ανταλλαγή της πληροφορίας ως προς την ταχύτητα και την οικονομία. Το συμπέρασμα του Leavitt είναι κατά πως σε περιπτώσεις που χρειάζεται ενότητα της διοικήσεως,

ταχύτητα, πιστότητα εφαρμογής και ομοιομορφία στη διεξαγωγή των καθηκόντων, ο τύπος αυτός μοιάζει να είναι ο καταλληλότερος .

Σύμφωνα με την αρχή της ενότητας εντολής (Unity of command) ο εργαζόμενος οφείλει να δέχεται και να συμμορφώνεται με οδηγίες ή εντολές που προέρχονται από μια μόνο συγκεκριμένη πηγή ή προϊστάμενο (one master). Έτσι αποφεύγεται ο διπλασιασμός των κέντρων διεύθυνσης και έλεγχου δηλαδή η “διευθυντική σύγχυση” ή δυαρχία (dual command), όσο και τα συμπτώματα απειθαρχίας και αταξίας λόγω συγκρουόμενων, ενδεχομένως αντιφατικών ή παράλληλων εντολών προς τον ίδιο αποδέκτη.

Για την επιτυχία του διοικητικού του έργου ο Επιθεωρητής χρησιμοποίησε τις εγκύκλιες διαταγές, τις οδηγίες και υποδείξεις, τον έλεγχο, την ποινή και την αμοιβή, τις υπηρεσιακές εκθέσεις. Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον μέχρι την μεταπολίτευση λειτούργησαν διπλά (Τσουκαλάς, 1986) «και προς την καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση του πειθαρχικού αυταρχισμού και προς την ενσωμάτωση. Το πεδίο ελέγχου εκτεινόταν και έξω από την εργασία στο σχολείο και τα ελεγχόμενα ήταν ο “ιδεολογικός προσανατολισμός” του εκπαιδευτικού, που κατηγοριοποιούνταν στα “θεμελιώδη καθήκοντα” και στη “συμπεριφορά”.

Καθώς λοιπόν από δομική ή διαρθρωτική άποψη το εκπαιδευτικό σύστημα και κάθε άλλο σύστημα περιλαμβάνει εκτός από τους μηχανισμούς ελέγχου και εποπτείας και τα δίκτυα επικοινωνίας και μεταφοράς των πληροφοριών και των εντολών διευρύνουμε το φάσμα των χρησιμοποιούμενων πηγών και τεκμηρίων αναφορικά με τον τρόπο μεταβίβασης των εντολών προς τα κάτω, παρουσιάζοντας το τηλεγράφημα ως παραδεκτή απόδειξη της ιστορικής μαρτυρίας.

Γεωγραφικό σημείο αναφοράς μας είναι μια συγκεκριμένη περιοχή με διακριτά κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά: η περιοχή της Επιθεώρησης Δημοτικής Εκπαίδευσης του Λασιθίου της Κρήτης.

Τα τηλεγραφήματα της εκπαίδευσης τα οποία αποστέλλονταν από τους εκάστοτε επιθεωρητές της περιοχής προς τα σχολεία απαλλαγμένα από διαμεσολαβητικούς παράγοντες και από το μεγαλοπρεπές ύφος ενός συμβατικού διοικητικού εγγράφου αποκαλύπτουν με μετρημένες λέξεις «αθέατες πλευρές του ορατού» και βαθύτερες πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Συνιστούν όχι απλώς ανακλάσεις των ιστορικών συμφραζομένων τους, αλλά πολύ περισσότερο προεκτάσεις των κοινωνικών, των εκπαιδευτικών και πολιτικών πλαισίων μέσα στα οποία παρήχθησαν.

Το πεδίο παρέμβασης των τηλεγραφημάτων αφορά την επιλογή και την οργάνωση της σχολικής γνώσης, τον τρόπο μετάδοσής της σε ένα σημαντικό βαθμό. Συνδέεται επίσης με ζητήματα διευθετήσεων, διαδικασιών, πρακτικών, οργάνωσης, «τάξης» και ελέγχου, που συνδέονται με την εφαρμογή και τη λειτουργία των σχολικών κανόνων και του ευρύτερου κανονιστικού πλαισίου οργάνωσης στην καθημερινή σχολική πρακτική καθώς και με τις εργασιακές και επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

Τα τηλεγραφήματα λειτουργούσαν άμεσα, προληπτικά για να αποφεύγεται η διαφωνία, η σύγχυση, η αμφισβήτηση, η διεκδίκηση αλλά και κατασταλτικά.

Έχοντας την ισχύ κανονιστικών κειμένων, απρόσωπα, με γρήγορη μετάδοση, με μετρημένες λέξεις και συμπυκνωμένα νοήματα χρησιμοποιώντας το επιχείρημα του επείγοντος οδηγούσαν χωρίς πολλές σκέψεις στην τυποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών προκαθορίζοντας την στάση και τον ρόλο τους, προδιέγραφαν, οριοθετούσαν, και ρύθμιζαν τις ποικίλες παραμέτρους και πτυχές της καθημερινής σχολικής ζωής.

Συνεπώς τα τηλεγραφήματα της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να κατανοηθούν πληρέστερα ως «θεσμική παρέμβαση για την τροποποίηση μορφών πρακτικής ιδεολογίας στο εσωτερικό του σχολείου» (Νούτσος 2002).

Οι διευθετήσεις όμως, οι πρακτικές, οι διαδικασίες, οι αντιλήψεις που συνδέονται με την εφαρμογή και τη λειτουργία των σχολικών κανόνων και του ευρύτερου κανονιστικού πλαισίου

οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και που διαχέονταν μέσα από τα τηλεγραφήματα δεν είναι αμιγώς εκπαιδευτικές, οργανωτικές και παιδαγωγικές.

Αντιθέτως, είναι κοινωνικο- πολιτικές και συνδέονται με τα ευρύτερα δομικά, κοινωνικά και οικονομικά πλαίσια εντός των οποίων λειτουργεί ο εκπαιδευτικός θεσμός και στο σύνολό τους συμβάλλουν στη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

Όλα τα παραπάνω συνιστούν άλλωστε και τις σημαντικότερες των μεταβλητών που επενεργούσαν και διαμόρφωναν την κυρίαρχη θέση των τηλεγραφημάτων ως μέσω επικοινωνίας στην διοίκηση και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Χρησιμοποιώντας την ανάλυση των δικτύων επικοινωνίας ως την πλέον διαδεδομένη ερευνητική μέθοδος για την καταγραφή της επικοινωνίας στις οργανώσεις, ισχυριζόμαστε ότι τα τηλεγραφήματα επιτελούσαν το ρόλο του αγωγού για τη μεταβίβαση μηνυμάτων, οδηγιών και διευκρινίσεων με τις οποίες η εκπαιδευτική εξουσία προσπαθούσε να εκφράσει τη βούλησή της την οποία τα υποκείμενα της εξουσίας θα έπρεπε να λάβουν υπόψη τους (Berlo, 1960).

Σε σχέση με τα τηλεγραφήματα ο Weber υπογραμμίζει τη σημασία της γραπτής επικοινωνίας μέσα στις οργανώσεις αλλά και στις συναλλαγές της οργάνωσης με το κοινωνικό περιβάλλον. Μολονότι δεν αποδοκιμάζει και δεν αποκλείει την προφορική επικοινωνία, δεν την υποστηρίζει για λόγους αποτελεσματικότητας. Η προφορική επικοινωνία είναι χρήσιμη ως προστάδιο συνεννόησης για τη γραπτή επικοινωνία. Η γραπτή όμως επικοινωνία και εδώ συγκαταλέγονται και τα τηλεγραφήματα, είναι εκείνη που προσδίδει τυπική υπόσταση στις αποφάσεις και μπορεί να αρχειοθετηθεί, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχιση της λειτουργίας μιας οργάνωσης, όταν τα συγκεκριμένα μέλη θα έχουν αποχωρήσει από τις θέσεις τους.

Στο γραφειοκρατικό μοντέλο του M. Weber άλλωστε η επικοινωνία υφίσταται ιεραρχικές διαβαθμίσεις και η φορά της ακολουθεί συχνότερα την κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω, ενώ σπανιότερα λαμβάνει την αντίθετη φορά. Η φορά της επικοινωνίας είναι δηλαδή, κατευθυνόμενη ανάλογα με τις ανάγκες λειτουργίας του συστήματος. Η αντίληψη αυτή προϋποθέτει αντίστοιχα μια γραμμική σύλληψη της διαδικασίας των επικοινωνιακών πρακτικών με καθορισμένους διαύλους επικοινωνίας όπως τα τηλεγραφήματα, με σαφείς στόχους, ορθολογικούς ως προς το σκοπό και λειτουργικούς ως προς την εξασφάλιση του καταμερισμού της εργασίας.

Εφ' όσον ο καταμερισμός της εργασίας και η τυποποίηση θεωρούνται ως τα ενδεδειγμένα μέσα για την αύξηση της αποδοτικότητας, είναι φυσικό να επιχειρείται τυποποίηση και στην επικοινωνία με την υποκατάστασή της από σχεδιασμό και προγράμματα. Η φόρμα του τηλεγραφήματος συνέτεινε στην δημιουργία τεχνικών συμβόλων που πρώτον, επιταχύνει την κατανόηση, δεύτερον, μειώνει την αναγκαιότητα λεκτικής επικοινωνίας (άρα και τις πιθανότητες παρανόησης του μηνύματος) και τρίτον, δημιουργεί τις βάσεις για τυποποίηση. Αν αναλογιστεί κανείς πόσο παλαιά είναι η πρακτική να αποτυπώνονται μηνύματα και πληροφορίες με εικονικά σύμβολα, τότε συνειδητοποιεί πόσο παλαιά είναι επίσης η τάση να απλοποιούνται, να τυποποιούνται και να περιορίζονται οι σημασιοδοτήσεις των κωδικών επικοινωνίας. Στη θεώρηση αυτή εμφανίζονται για πρώτη φορά οι έννοιες του συμβόλου και του κώδικα στην τεχνική τους υπόσταση και όχι στη σημασιολογική, όπως αυτές άρχισαν να χρησιμοποιούνται από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Οι τεχνικοί κώδικες του τηλεγραφήματος σε συνδυασμό με την τυποποίηση των καταστάσεων αποτελούν «εργαλεία» για τη μείωση της αβεβαιότητας και της πολυπλοκότητας κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πρωταρχικός στόχος είναι να αυξηθεί η αποδοτικότητα της επικοινωνίας με το να καταστεί εφικτή η διακίνηση ενός μεγάλου αριθμού πληροφοριών με όσο το δυνατό λιγότερα σύμβολα, στόχος ο οποίος βασίζεται σε δραστικές απλοποιήσεις τόσο των ερωτημάτων που τίθενται όσο και των επιλογών που διατίθενται.

Σε όλες τις περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει κάποια ιεραρχία, όπως είναι ο χώρος του σχολείου, οι εκάστοτε επιθεωρητές μεταβίβαζαν μέσω κυρίως από τα τηλεγραφήματα προς τους υφισταμένους τους «έννοιες» με την πρόθεση να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Πρόκειται για εντολές, υποδείξεις, κατευθύνσεις, οδηγίες, οι οποίες είναι περιπτώσεις επικοινωνίας οδηγιών και οι οποίες

περιορίζουν με βάση προδιαγεγραμμένους κανόνες την ελευθερία ενέργειας και απόφασης των υφισταμένων, επειδή είναι υποχρεωτικές για τον παραλήπτη και πρέπει να ακολουθηθούν οπωσδήποτε από αυτόν. Με την επικοινωνία εντολών δημιουργούνται κάθετες σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ αποστολέα και παραλήπτη στην ιεραρχική πυραμίδα της επιχείρησης.

Στις περιπτώσεις επικοινωνίας εντολών μέσω των τηλεγραφημάτων δημιουργούνται θέματα περιεχομένου, τρόπου, έκτασης και πρόθεσης της μεταβίβασης. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της επικοινωνίας, πρέπει η εντολή να έχει προσαρμοστεί στον παραλήπτη και στις δυνατότητες και τις συνήθειες εργασίας του. Δεν πρέπει να περιέχει περισσότερες λεπτομέρειες από όσες επιτρέπει ο βαθμός και η προσωπικότητα του παραλήπτη και η οργάνωση της εργασίας του, διότι διαφορετικά οι περισσότερες λεπτομέρειες περιορίζουν την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα του παραλήπτη από την άλλη πλευρά πάλι, η υπερβολική έλλειψη αναγκαίων λεπτομερειών προκαλεί πολλές φορές έλλειψη αποτελεσματικότητας των μέτρων και αδυναμία επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.

Τα διάφορα κανονιστικά κείμενα (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, εγκύκλιοι) δεν είναι απλώς ρυθμιστικές παρεμβάσεις της εκτελεστικής εξουσίας, καθώς εμπεριέχουν τη θεωρητική θεμελίωση των μέτρων που προτείνουν με αναφορά σε παιδαγωγικούς όρους και ψυχολογικές προϋποθέσεις. Τα κείμενα, δηλαδή, αυτά εμπεριέχουν διεξοδικές πολλές φορές θεωρητικές αναλύσεις συγκεκριμένης παιδαγωγικής και ψυχολογικής προσέγγισης. Έτσι, οι διάφορες ρυθμίσεις προβάλλονται ως παιδαγωγικές επιλογές αποσιωπώντας τις πολιτικο-ιδεολογικές αφετηρίες και προεκτάσεις τους (Μαυρογιώργος, 1993). Τα τηλεγραφήματα αν και δεν έχουν την ίδια υπόσταση από άποψη νομικής ισχύος έχουν μεγάλη λειτουργική και πραγματική ισχύ, λειτουργούν συμπληρωματικά και επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς εκπορεύονται από τον επιθεωρητή που συνιστά διοικητικό όργανο της ιεραρχίας.

Οι νόμοι ορίζουν τις βασικές διατάξεις οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης και παρέχουν εξουσιοδότηση στον εκάστοτε υπουργό παιδείας να ρυθμίζει τις λεπτομέρειες που απαιτούνται για την εφαρμογή στην πράξη με την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων. Οι νόμοι και τα προεδρικά διατάγματα δεν είναι δυνατό να ρυθμίζουν όλες τις λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές παραπέμπονται για ρύθμιση με την πρακτική των διευκρινιστικών εγκυκλίων και οδηγιών αλλά και των τηλεγραφημάτων για την εφαρμογή. Το κείμενο, του τηλεγραφήματος έχει νομική ισχύ και κύρος και από αυτή την άποψη εμπεριέχει την υποχρεωτική υιοθέτηση των κυρίαρχων παραδοχών που προτείνει για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άποψη αυτή οποιοδήποτε κείμενο που απορρέει ως επεξηγηματικό του προεδρικού διατάγματος, όπως π.χ. είναι οι εγκύκλιοι, οι υπουργικές αποφάσεις κ.α., είναι δυνατό να θεωρηθεί στοιχείο του επίσημου σχολικού προγράμματος. Όπως έχει υποστηριχθεί, «ο νόμος απλά υποχρεώνει, η εγκύκλιος όμως εμπλέκει και το διοικητικό μηχανισμό στη διαδικασία συμμόρφωσης».

Οι μη συμμορφούμενοι δεν είναι υπόλογοι μόνο απέναντι στο νόμο, στον οποίο πιθανόν να στηρίζεται μια εγκύκλιος, αλλά και στους ιεραρχικά ανώτερους τους στη διοίκηση» (Χρόνης 1993). Κρίνουμε απαραίτητο να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο ότι αυτά συμβαίνουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που παρουσιάζει έντονο διοικητικό συγκεντρωτισμό. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από τη διοικητική ιεραρχία η οποία καθορίζει με αναλυτικό τρόπο τις «λεπτομέρειες» της εκπαιδευτικής πράξης. Αυτές οι συνθήκες ευνοούν, ώστε όλα τα παραπάνω κείμενα που παραθέσαμε, να έχουν, πέρα από την όποια νομική ισχύ, πραγματικές και λειτουργικές επιπτώσεις στην οργάνωση και στην εφαρμογή της «λεπτομέρειας» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας αντιμετωπίζουμε τα συγκεκριμένα κείμενα και ως ιδεολογικά κείμενα, που έχουν συνταχθεί σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή από φορείς, που ασκούν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Η «ανάγνωση» και η «ανασυγκρότηση» του κανονιστικού πλαισίου που αναφέρεται στην άσκηση της σχολικής πειθαρχίας επιτυγχάνεται με την ανίχνευση και την καταγραφή των κοινωνικών, πολιτικο-ιδεολογικών και παιδαγωγικών επιπτώσεων, που απορρέουν από τις επιλογές που εμπεριέχουν τα ίδια τα κείμενα. Η «ανάγνωση» τους και η μελέτη τους διευκολύνεται, γιατί τα ίδια τα κείμενα

εμπεριέχουν και τους δείκτες για την ανάλυσή τους. Τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής εμπεριέχουν τις κυρίαρχες εκδοχές για το νηπιαγωγείο, το σχολείο, την πειθαρχία, την «τάξη» κ.α. με τις ανακολουθίες τους, τις αντιφάσεις, τις αποσιωπήσεις, τις παραλείψεις κ.ά., τις οποίες χρησιμοποιούμε ως δείκτες μιας άλλης «ανάγνωσης» (Μαυρογιώργος, 1997). Όταν τα κείμενα π.χ. αναφέρονται σε θέματα σχολικής πειθαρχίας, «τάξης» και οργάνωσης, χωρίς αναφορά στους υλικούς, ιδεολογικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς όρους και προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες λειτουργεί ο σχολικός μηχανισμός σε μια κοινωνία, που προσδιορίζεται από άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας, ανοίγει το πεδίο για μια διαφορετική ανάγνωση που θεμελιώνεται στην «εισβολή» του κοινωνικού στις κανονιστικές ρυθμίσεις. Η αποσύνταξη και η άλλη «ανάγνωση» των κειμένων αυτών αρχίζει με την επισήμανση του «κοινωνικού κενού». Όπως γίνεται φανερό, όλα τα παραπάνω απορρέουν και από την επιλογή της αναπαραγωγικής λειτουργίας ως θεωρητικής προσέγγισης για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας

5. Συμπεράσματα

Σε όλες τις περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει κάποια ιεραρχία, όπως είναι ο χώρος της εκπαίδευσης, οι εκάστοτε προϊστάμενοι μεταβιβάζουν προς τους υφισταμένους τους «έννοιες» με την πρόθεση να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Πρόκειται για εντολές, υποδείξεις, κατευθύνσεις, οδηγίες, οι οποίες είναι περιπτώσεις επικοινωνίας οδηγίων και οι οποίες περιορίζουν με βάση προδιαγεγραμμένους κανόνες την ελευθερία ενέργειας και απόφασης των υφισταμένων, επειδή είναι υποχρεωτικές για τον παραλήπτη και πρέπει να ακολουθηθούν οπωσδήποτε από αυτόν. Με την επικοινωνία εντολών δημιουργούνται κάθετες σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ αποστολέα και παραλήπτη στην ιεραρχική πυραμίδα.

Για την εξακρίβωση λοιπόν της άσκησης αυτής ακριβώς της άμεσης εξουσίας πάνω στους εκπαιδευτικούς διευρύναμε το φάσμα των χρησιμοποιούμενων πηγών και τεκμηρίων αναφορικά με τον τρόπο μεταβίβασης των εντολών προς τα κάτω, παρουσιάζοντας το τηλεγράφημα ως παραδεκτή απόδειξη της ιστορικής μαρτυρίας. Γεωγραφικό σημείο αναφοράς μας ήταν μια συγκεκριμένη περιοχή με διακριτά κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά: η περιοχή της Επιθεώρησης Δημοτικής Εκπαίδευσης Μεραμβέλλου του Λασιθίου της Κρήτης. Τα τηλεγραφήματα της εκπαίδευσης απαλλαγμένα από διαμεσολαβητικούς παράγοντες και από το μεγαλοπρεπές ύφος ενός συμβατικού διοικητικού εγγράφου αποκαλύπτουν με μετρημένες λέξεις «αθέατες πλευρές του ορατού» και βαθύτερες πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Συνιστούν όχι απλώς ανακλάσεις των ιστορικών συμφραζομένων τους, αλλά πολύ περισσότερο προεκτάσεις των κοινωνικών, των εκπαιδευτικών και πολιτικών πλαισίων μέσα στα οποία παρήχθησαν

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Πουλατζάς Ν., Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1980
 Χρ. Λέφας (1942), Ιστορία της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
 Νούτσος, Μ. (2002) «Σχολικοί κανονισμοί και ιδεολογία», Η Αυγή, 23 Ιουνίου 2002, σ. 21.
 Μαυρογιώργος, Γ. (1993) Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
 Μαυρογιώργος, Γ. «Εκπαίδευση, σχολικός χρόνος και διδασκαλία» στο Μαυρογιώργος, Γ. (1997) ό.π., σ. 69-98.
 Χρόνης, Σ. (1993) Διδακτική Πράξη και Κοινωνικός Έλεγχος. Η κρατική παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού, Εκδοτικός Όμιλος συγγραφέων καθηγητών, Αθήνα, σ. 35-36

Ξενόγλωσση

- David K. Berlo, "The Process of Communication, Holt Co., New York, 1960, p.32

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Παρίση Μαρία

Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης περιφέρειας Πελοποννήσου

Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Καθηγητής στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου)

Περίληψη

Η ανάγκη εισαγωγής του θεσμού του Μέντορα (mentoring) στο χώρο της Εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από την ανάγκη για επιμόρφωση, ανάπτυξη και υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού καταρχάς σε μια φάση εισαγωγικής κι έπειτα συνεχούς παρέμβασης. Το mentoring αποτελεί σημαντικό εργαλείο μεταβίβασης γνώσης από έμπειρους σε νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς. Η μεταφορά των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων, των πεποιθήσεων και των αξιών μεταξύ ενός Μέντορα και ενός μεντορευόμενου διευκολύνεται από την ανάπτυξη μιας διαπροσωπικής-μεντορικής σχέσης μεταξύ τους. Στην εισήγηση αυτή θα διερευνήσουμε την πορεία ανάπτυξης και εξέλιξης του θεσμού στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες και θα εξετάσουμε τις πρόσφατες νομοθετικές πρωτοβουλίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος θα παρουσιάσουμε στοιχεία από την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος επιμόρφωσης μεντόρων και ενός προγράμματος υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Λέξεις κλειδιά: mentoring, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η καθοδήγηση και η υποστήριξη του/της νεοεισερχόμενου/ης εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό χώρο αποτελεί μια διαδικασία με πολλαπλά οφέλη για τον/την ίδιο/α, αλλά και για το σχολείο και -κυρίως- για τους μαθητές. Η επιτυχής και πολύπλευρη «επαγγελματική κοινωνικοποίηση» των νέων εκπαιδευτικών δημιουργεί προϋποθέσεις για την παραμονή τους στο επάγγελμα και τη γρήγορη, ασφαλή και αποτελεσματική μετάβασή τους από το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης κατάρτισής τους στην περιπλοκότητα της επαγγελματικής πραγματικότητας. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (E.U., 2020) εστιάζει με μεγάλη προσοχή στον επείγοντα χαρακτήρα μιας συμπληρωματικής και συνολικής προσέγγισης σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, η οποία θεωρείται ως μια διαρκής διαδικασία δια βίου μάθησης, ξεκινώντας από την αρχική κατάρτιση, συνεχίζοντας στις αρχικές φάσεις του επαγγέλματος, μέσω προγραμμάτων εισαγωγής στο επάγγελμα και ποιοτικής καθοδήγησης και στη συνέχεια στη διαρκή εξέλιξη της σταδιοδρομίας εκπαιδευτικών (European Commission, ET2020, Working Group mandates, 2018-2020). Τα αποτελέσματα της έρευνας TALIS (ΟΟΣΑ, 2014; 2019; 2020) δείχνουν ότι ένα εισαγωγικό πρόγραμμα, ως «γέφυρα» (Earley & Bubb, 2004) για την ομαλή μετάβαση των εκπαιδευτικών από τη «θεωρία» της αρχικής τους βασικής και προϋπηρεσιακή κατάρτιση στην «πράξη» του επαγγελματικού πεδίου, παρότι είναι αναγκαίο, στις περισσότερες από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν υπάρχει ή είναι σχεδόν απρόσιτο.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η εισαγωγή στο επάγγελμα αποτελεί έννοια που αναφέρεται όχι μόνο στην υποστήριξη που πρέπει να δοθεί στους εκπαιδευτικούς στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, αλλά και σε εκείνους που αντιμετωπίζουν νέες σχολικές πραγματικότητες (π.χ. μετά από μια μετάθεση), μειώνοντας την εγκατάλειψη και την παρατεταμένη απουσία των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2007, OECD, 2019, 2020). Μια στρατηγική που χρησιμοποιείται συχνά

στην εισαγωγή των εκπαιδευτικών είναι η καθοδήγηση μέσω Μεντόρων (mentoring), κατανοητή ως ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα καθοδήγησης και αναστοχασμού, σε διδακτικές πρακτικές που επικεντρώνονται στη μάθηση των μαθητών και στα σχολεία, η οποία είναι η πιο θετική παρέμβαση στην επαγγελματική ανάπτυξη και για τις δύο πλευρές (Kram, 1983· Frydaki & Mamoura, 2014). Σήμερα, σχεδιάζονται δομημένα προγράμματα καθοδήγησης μέσω Μεντόρων, σε παγκόσμιο επίπεδο, προκειμένου να βελτιωθούν οι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές, καθώς πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει αυτά τα προγράμματα ως σημαντικά (Stanulis & Floden, 2009).

Τον Σεπτέμβριο του 2022 το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας καθιέρωσε τη διαδικασία καθοδήγησης μέσω Μεντόρων διαμορφώνοντας το πλαίσιο και ρυθμίζοντας τους όρους και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, αλλά χωρίς καμία ειδική πρόβλεψη για την εκπαίδευση των μεντόρων και για κάποια συγκεκριμένη διαδικασία καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών. Εν τω μεταξύ, το πρόγραμμα LOOP-Empowering teachers personal, professional and social continuous development through innovative peer-induction programmes, ένα έργο ERASMUS+ KA3, έχει αναπτυχθεί από το 2020 από μια κοινοπραξία 13 φορέων από επτά ευρωπαϊκές χώρες με στόχο να συμβάλει στη μετάβαση προς μια ολοκληρωμένη πολιτική για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που να καλύπτει όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας του.

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση της πορείας ανάπτυξης και εξέλιξης του mentoring λαμβάνοντας υπόψη μια συγκριτική προσέγγιση πρακτικών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων χωρών. Στην παρούσα εργασία θα κάνουμε μια παρουσίαση συναφών όρων και των θεωρητικών μοντέλων, καθώς και των δεξιοτήτων των μεντόρων. Θα περιγράψουμε ενδεικτικές πρακτικές χωρών ευρωπαϊκών και Η.Π.Α σχετικές με προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και mentoring και στη συνέχεια θα εστιάσουμε στην περίπτωση της Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα στο θεσμικό πλαίσιο του Μέντορα παρουσιάζοντας στοιχεία και από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος mentoring νέων εκπαιδευτικών που υλοποιήθηκε από το πανεπιστήμιο Πελοποννήσου στα πλαίσια του προγράμματος LOOP.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό μέρος

Το ενδιαφέρον για την στήριξη και καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών αυξάνεται ολοένα και περισσότερο εδώ και αρκετές δεκαετίες σε ολόκληρο τον κόσμο και ιδιαίτερα στην Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική, μέσα από προγράμματα και διαδικασίες που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη στο εργασιακό περιβάλλον, και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Collinson et al., 2009). Μια εισαγωγική επιμόρφωση (induction training) αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στην αρχική-βασική κατάρτιση και την τελική φάση της ένταξης του εκπαιδευτικού στο επαγγελματικό πεδίο και την αποτελεσματική επαγγελματική του ανάπτυξη (Bubb, 2001· Earley, 2004). Η επιμόρφωση συνδέεται κάποιες φορές με διαδικασίες ενσωμάτωσης που επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα επιβίωσης (π.χ. θέματα διαχείρισης και πειθαρχίας στη σχολική τάξη), θέματα διδακτικής, καθώς και στη συμπλήρωση της αρχικής κατάρτισης επιστημονικής και παιδαγωγικής (Παπαναούμ, 2005). Επιπλέον, πληθώρα προβλημάτων επηρεάζουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο την ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας (Bezzina et al., 2005) και, ως εκ τούτου, η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου θεωρείται απαραίτητη, προκειμένου οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις στάσεις που θα αποτελέσουν τη βάση για τη συνεχή τους επαγγελματική ανάπτυξη.

Στην περίπτωση του mentoring ο όρος προέρχεται από την αρχαία Ελλάδα. Ο Μέντωρ ήταν πιστός και σοφός φίλος του Οδυσσέα στον οποίον ο ίδιος -φεύγοντας για την Τροία- εμπιστεύτηκε την ανατροφή του γιου του Τηλέμαχου.

Ο μέντορας συνήθως προσανατολίζεται στην ανταλλαγή σοφίας και εμπειρίας ζωής, στη στήριξη μάθησης ή στην καθοδήγηση με στόχο την προσωπική, πνευματική, επαγγελματική ή και υπαρξιακή ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Υπάρχουν ποικίλες ερμηνείες του όρου «Μέντορας».

Ο Βασιλειάδης, (2012) ορίζει τον μέντορα στην εκπαίδευση, ως έναν «έμπειρο εκπαιδευτικό, του οποίου οι λειτουργίες, οι συμπεριφορές και οι δραστηριότητες αφορούν στην υποστήριξη, την ενθάρρυνση, την παροχή συμβουλών και την φιλική συμπαράσταση προς έναν νέο εκπαιδευτικό» (σ.14). Ο Hudson (2012) αναφέρεται στο mentoring με την έννοια της καθοδήγησης που δίνεται τον πρώτο χρόνο της επαγγελματικής καριέρας του εκπαιδευτικού, αλλά σε άλλες περιπτώσεις εννοείται και η καθοδήγηση που δέχεται ο εκπαιδευτικός όταν αναλαμβάνει υπηρεσία σε μια καινούρια εκπαιδευτική μονάδα.

Θεωρούμε ενδιαφέρουσα την παρουσίαση του όρου mentor από τον Clutterbuck (2004:53-54) μέσα από ένα ακρωνύμιο:

Manages the relationship

Encourages

Nurtures

Teaches

Offers mutual respect

Responds to the mentees' needs

Οι ορισμοί που συναντάμε συχνά στη βιβλιογραφία δίνουν έμφαση άλλοτε στον ενθαρρυντικό ρόλο του μέντορα και άλλοτε στις πρακτικές εποπτείας και αξιολόγησης των καθοδηγούμενων από τον μέντορα. Οι Μπαμπά και Κουλουμπαρίτη (2013), θεωρούν το mentoring καινοτόμο πρακτική που μπορεί να πραγματοποιηθεί στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ως διαδικασία τυπικής επιμόρφωσης, αλλά θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι βασίζεται σε πιο εξατομικευμένες -έναν προς έναν- μεθοδολογίες και στοχεύσεις και διαφέρει από τα υπόλοιπα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται κυρίως σε ομάδες εκπαιδευτικών και στοχεύουν στην εξειδίκευση και ενημέρωση των επιμορφούμενων πάνω σε ανακλύπτοντα εκπαιδευτικά ζητήματα ή πολιτικές. Οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως «καθοδηγούμενοι», «νέοι», «αρχάριοι», αλλά και «μεντορευόμενοι», ενώ επιστημονικά κυρίως χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος «mentee» τονίζοντας την ιδιαίτερη σχέση που λαμβάνει χώρα μεταξύ αυτού και του μέντορα.

2.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Σε ολόκληρο τον κόσμο, το mentoring χρησιμοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα σχολικών πλαισίων για ποικίλους σκοπούς, καθώς θεωρείται βασικό εργαλείο επαγγελματικής μάθησης από την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών (ITE) έως την ανάπτυξη ανώτερης ηγεσίας (Burley & Pomphrey, 2011). Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται παγκοσμίως ότι η επαγγελματική εμπειρία είναι ένα κρίσιμο μέρος οποιουδήποτε προγράμματος αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (Allen, Singh, & Rowan, 2019). Σε διεθνές επίπεδο, κατά τις διαδικασίες κατανομής καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, υπάρχει μια νομοθετική απαίτηση ότι ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης ενός μελλοντικού εκπαιδευτικού πραγματοποιείται στα σχολεία (Burley & Pomphrey, 2011). Για παράδειγμα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και σε πολλά άλλα, τα διάφορα προγράμματα παιδαγωγικής επάρκειας προβλέπουν την παρακολούθηση διδασκαλιών και την πρακτική άσκηση στα σχολεία για ένα σημαντικό αριθμό ωρών και ημερών. Όλα αυτά δείχνουν ότι η μετάβαση από «τη θεωρία στην πράξη» απαιτεί μια διαδικασία επαγγελματικής κοινωνικοποίησης του νέου εκπαιδευτικού, για την οποία ο ρόλος του Μέντορα είναι κρίσιμος. Η εισαγωγική επιμόρφωση και το mentoring εμφοροποιούν όλο και περισσότερο σε δημοτικές, περιφερειακές, εθνικές και διεθνείς πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (van der Pers & Helms-Lorenz, 2021).

Σε μεγάλο βαθμό, ωστόσο, τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από έλλειψη συγκρότησης και αποσπασματικότητα, ενώ σε πολλές περιπτώσεις μπορούμε να πούμε ότι είναι άτυπα και ανεπίσημα, καθώς δεν αποτελούν διαδικασίες θεσμοθετημένης πολιτικής (LOOP, 2021c· Theodorou & Petridou, 2014· Παρίση, 2012). Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα ειδικότερα οι σχετικές μελέτες αναφέρουν ότι γενικά δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια δομημένη διαδικασία για την εισαγωγή αρχάριων εκπαιδευτικών μέχρι πρόσφατα, τουλάχιστον (Κοκκαλιάρη, 2018· Theodorou & Petridou, 2014). Έτσι, όταν οι αρχάριοι δάσκαλοι έρχονται σε ένα σχολείο για πρώτη φορά, η εμπειρία τους μοιάζει με εκείνου που «τον έριξαν στη θάλασσα για να μάθει να κολυμπάει» (Ingersoll and Strong, 2011). Η μόνη δυνατότητα που έχουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι οι άτυπες συμβουλές από πιο έμπειρους και έμπιστους συναδέλφους και εξωτερικές πηγές (LOOP, 2021b).

Ένα σημαντικό μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας εστιάζει στον τρόπο και στις διαδικασίες με τις οποίες πραγματώνεται το mentoring είτε σε επίσημα είτε σε ανεπίσημα προγράμματα και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την περιγραφή του ρόλου του Μέντορα από τον οποίο φαίνεται να λείπει είναι ένα ολοκληρωμένο σύνολο προτύπων που περιγράφουν λεπτομερώς κάποια ποιοτικά στοιχεία, όχι μόνο σε τοπικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη μελέτη του Banville (2002), που αφορά στον ρόλο των μεντόρων στις ΗΠΑ αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «δεν υπάρχουν σαφείς περιγραφές του ρόλου τους ούτε πρότυπα για τη λειτουργία ή την προετοιμασία τους» (σελ. 346), ενώ ανάλογες είναι οι διαπιστώσεις και σε άλλες σχετικές μελέτες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (Sundli, 2007).

Φαίνεται μάλιστα ότι η μεντορική σχέση μπορεί να είναι περίπλοκη, λόγω του ότι οι μέντορες επιτελούν συχνά και άλλες λειτουργίες (ιεραρχικές, διοικητικές κ.ά.) που είναι αντιφατικές μεταξύ τους (Grimmett et al., 2018). Οι Jones & Brown (2011), συγκεκριμένα, προτείνουν μια κατηγοριοποίηση των μοντέλων mentoring σε δύο τύπους, το «παραδοσιακό» μοντέλο (ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο/mentee αναπτύσσεται μια κλειστή σχέση, ιεραρχική με ροή της γνώσης από το μέντορα στο νέο) και το «αμοιβαίο» (δίνεται έμφαση στην αμφίδρομη και ισότιμη συνεργασία).

Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια και ο όρος peer – mentoring, μέσα από τη δημιουργία ισότιμων, μη – ιεραρχικών σχέσεων μάθησης και υποστήριξης, όπου ο καθοδηγούμενος/mentee αναπτύσσεται επαγγελματικά με δική του ευθύνη και πρωτοβουλία, με την ενθάρρυνση πολλών μεντόρων και με την απόκτηση πολλών εμπειριών από τις παρατηρήσεις των πρακτικών των συναδέλφων του (Bryant and Terborg, 2008, όπ. αναφ. στο Jones & Brown, 2011).

Οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως «καθοδηγούμενοι», «νέοι», «αρχάριοι», αλλά και «μεντορευόμενοι», ενώ επιστημονικά κυρίως χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος «mentee» τονίζοντας την ιδιαίτερη σχέση που λαμβάνει χώρα μεταξύ αυτού και του μέντορα.

2.3. Ανασκόπηση θεσμικών πρωτοβουλιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Μέχρι το 2021 η μόνη νομοθετική πρωτοβουλία για την εισαγωγή του mentoring στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναλήφθηκε το 2010 μέσα από τον νόμο 3848/2010 (παρ. 6, άρθ. 4). Για τον ορισμό και την περιγραφή των χαρακτηριστικών, ρόλων και των διαδικασιών το Υπουργείο Παιδείας διεξήγαγε δημόσια διαβούλευση η οποία ήταν ανοιχτή στο κοινό από 29/11/2010 έως 14/12/2010 (<http://www.opengov.gr/yperph/?p=365>). Μέσα από αυτή τη διαβούλευση το mentoring προσδιορίστηκε ως ομαλή εισαγωγή νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας, συνεχής παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών και συναισθηματική υποστήριξη των νέων δασκάλων και οι Μέντορες θα έπρεπε να έχουν αυξημένα προσόντα σχετικά με τη διδακτική/παιδαγωγική ικανότητα, την ικανότητα στη χρήση των ΤΠΕ για διδακτικούς σκοπούς, την εμπειρία στην υλοποίηση νέων σχολικών έργων και προγραμμάτων.

Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Μπρονόβσκι (2019), εκφράζουν συχνά την ανάγκη τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικά και για ψυχολογική, παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση και υποστήριξη από έναν έμπειρο συνάδελφο με καλό χαρακτήρα, μεγάλη επαγγελματική εμπειρία και εξειδικευμένη κατάρτιση (μέντορα), ειδικότερα σε θέματα που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις τους με γονείς και μαθητές.

Τον Αύγουστο του 2021 δημοσιεύτηκε ο Ν.4823 (ΦΕΚ 136 Α΄, 3/8/2021), ο οποίος θεσμοθετεί εκ νέου τις διαδικασίες καθοδήγησης και εισαγωγής στο επάγγελμα νέων εκπαιδευτικών μέσω Μεντόρων (άρθ. 93) και ένα χρόνο μετά, με την υπ' αριθ. 102919/ΓΔ4 Απόφαση (Υ.Α.) της Υπουργού και της Υφυπουργού Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 4509 Β΄, 25/8/2022), προσδιορίστηκε το ακριβές πλαίσιο εφαρμογής της παραπάνω νομοθέτησης. Η συγκεκριμένη Υ.Α. καθορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Μεντόρων, καθώς και τα κριτήρια της επιλογής τους από τους Διευθυντές/Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων. Στην Υ.Α. δεν γίνεται αναφορά σε διαδικασίες επιμόρφωσης και υποστήριξης των μεντόρων πέραν της επίκλησης «σε άμεση συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης τόσο κατά τον προγραμματισμό όσο και κατά την εφαρμογή των δράσεων υποστήριξης που υλοποιεί» (άρθ. 1), ούτε σε κάποιο θεωρητικό ή εμπειρικό corpus γνωστικών πόρων από τις οποίες μπορούν να αντλούν οι μέντορες για την επιτέλεση του έργου τους.

2.4. LOOP: ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη μορφή του mentoring, στο πλαίσιο κοινοτήτων συνεργατικής και της συλλογικής μάθησης.

Την ίδια περίοδο το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου συμμετέχει σε μια κοινοπραξία 13 φορέων στα πλαίσια ενός έργου ERASMUS+ KA3 με τίτλο «LOOP-Empowering teachers personal, professional and social continuous development through innovative peer-induction programmes». Μεταξύ των εταίρων συμπεριλαμβάνονται, υπουργεία, κρατικοί οργανισμοί (όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα από 7 χώρες (Πορτογαλία, Σλοβενία, Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία, Γερμανία και Κροατία). Ο κύριος σκοπός του έργου LOOP είναι να συμβάλει στη μετάβαση προς μια ολοκληρωμένη πολιτική για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, η οποία να συνδέει όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Το LOOP στοχεύει ειδικότερα στην αποτίμηση του αντίκτυπου και της επεκτασιμότητας του προγράμματος κατάρτισης μεντόρων και των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης των νέων εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη βελτίωση της πορείας σταδιοδρομίας τους στο επάγγελμα (LOOP, 2021a). Είναι φανερό ότι η απουσία επίσημων προγραμμάτων καθοδήγησης (mentoring) των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη χώρα μας, καθιστά ιδιαίτερα ενδιαφέρον το έργο αυτό από επιστημονική, επαγγελματική και πολιτική άποψη. Το έργο έχει ξεκινήσει τη δράση του στο πεδίο εφαρμογής από το 2021 με το σχεδιασμό ανάπτυξης των καλύτερων στρατηγικών και πόρων για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων εισαγωγής. Κατά τη διάρκεια αυτής της πρώτης φάσης η κοινοπραξία ανέλυσε το τρέχον επαγγελματικό πεδίο και διερεύνησε την ύπαρξη προγραμμάτων καθοδήγησης (επίσημων ή άτυπων) για εκπαιδευτικούς, τα οποία και μελέτησε. Κατά το στάδιο της συλλογής δεδομένων, οι εταίροι ανέδειξαν παραδείγματα που θα μπορούσαν ενδεχομένως να χρησιμοποιηθούν ως καλές πρακτικές και ανέπτυξαν ένα κοινό σύνολο γνώσεων που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στις επόμενες φάσεις.

Από τον Νοέμβριο του 2022 το έργο βρίσκεται στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής δύο προγραμμάτων:

- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων (ΠΕΜ)
- Πρόγραμμα Εισαγωγής στο Επάγγελμα Νέων Εκπαιδευτικών (ΠΕΕΝΕ)

Στο ελληνικό πλαίσιο εφαρμογής συμμετέχουν 78 σχολεία από όλη την Ελλάδα και όλους τους τύπους και τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, που είναι καταναμημένα σε δύο ομάδες (πειραματική

ομάδα και ομάδα ελέγχου), ενώ τα δύο προγράμματα παρακολούθησαν περίπου 200 έμπειροι εκπαιδευτικοί (συμπεριλαμβάνονται Διευθυντές/Προϊστάμενοι) και 200 νέοι εκπαιδευτικοί.

Το ΠΕΜ παρουσιάζεται σχηματικά στην παρακάτω Εικόνα 1, ενσωματώνοντας καθένα από τους Κύκλους (Building Blocks) που το απαρτίζουν.



Εικόνα 1: Περιεχόμενο Προγράμματος Επιμόρφωσης Μεντόρων

Το πρόγραμμα είχε συνολική διάρκεια 35 ωρών και προσφέρθηκε εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως (σύγχρονα και ασύγχρονα).

Το ΠΕΕΝΕ είναι μια εργαλειοθήκη (toolbox) με προτάσεις και έτοιμες δραστηριότητες που μπορούν να επιλέξουν και να προσαρμόσουν τα σχολεία και οι μέντορες στις πλέον επιτακτικές ανάγκες και στην εκάστοτε πραγματικότητά τους. Η εργαλειοθήκη αυτή είναι δομημένη σε τρία πεδία, α) Επαγγελματικές πτυχές που αφορούν παιδαγωγικές ικανότητες, β) Νομικά/διοικητικά ζητήματα, γ) Κοινωνικο-πολιτισμικές πτυχές και σε 14 ενότητες:

1. Καλωσόρισμα
2. Ανάπτυξη σχεδιασμού και καθορισμός στόχων
3. Προσδιορισμός κινήτρων και αυτοαναστοχασμός
4. Κύρος και αυτοπεποίθηση στην τάξη
5. Θέματα πίεσης και άγχους
6. Προσωπική και επαγγελματική ζωή
7. Ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού και χρήση ΤΠΕ
8. Ευκαιρίες επιμόρφωσης
9. Διαχείριση τάξης και επιβολή πειθαρχίας
10. Διαχείριση διαφόρων τύπων μαθητών
11. Αξιολόγηση και παροχή ανατροφοδότησης
12. Συνεργασία με τους γονείς
13. Συνεργασία με άλλους (τοπικούς) φορείς
14. Διοικητικές και τεχνικές υποχρεώσεις

Όλες οι ενότητες περιλαμβάνονται σε έναν Οδηγό και έχουν την εξής δομή:

- Η κύρια ιδέα/στόχος/αντικείμενο της ενότητας;
- Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα
- Δραστηριότητες, παρουσιάσεις και άλλα υλικά που περιλαμβάνει η ενότητα (σε μορφή συνοπτικού Πίνακα)

- Δραστηριότητες, παρουσιάσεις και άλλα υλικά που περιλαμβάνει η ενότητα (σε μορφή συνοπτικού Πίνακα)
- Πρόταση για την υλοποίηση της ενότητας (περιγραφή της σειράς με την οποία μπορούν να εφαρμοστούν τα υλικά-δραστηριότητες, κλπ).
- Επιπλέον, στον Οδηγό περιλαμβάνονται προτεινόμενα υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως:
- Σχέδια συζητήσεων μεταξύ μέντορα-μεντορευόμενου
- Ερωτηματολόγια και άλλα εργαλεία αναστοχασμού για πεποιθήσεις, στάσεις και πρακτικές
- Παρουσιάσεις και υλικό μελέτης
- Προτάσεις και κατάλογοι ελέγχου (check lists) για ιδέες εφαρμογής

Η επιλογή των ενοτήτων και των δραστηριοτήτων του προγράμματος γίνεται από τους μέντορες με τους μεντορευόμενους τους και εξαρτάται από τις ανάγκες και τις προτεραιότητες που από κοινού θα αποφασίσουν.

Το ΠΕΕΝΕ αναπτύσσεται ήδη στα συμμετέχοντα σχολεία από τον Ιανουάριο του 2023. Αναμένεται να ολοκληρωθεί τον Ιούνιο του 2023 και απαιτεί την ενασχόληση 1-2 ώρες/εβδομάδα για το μέντορα και 2 ώρες/εβδομάδα για το νέο εκπαιδευτικό. Από αυτές 1 ώρα είναι για 1:1 συνάντηση (δια ζώσης ή εξ' αποστάσεως) και 1-2 ώρες για μελέτη του υλικού των ενοτήτων.

Το πρόγραμμα LOOP αντιμετωπίζει τα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης. Δηλαδή, οι δραστηριότητες του προγράμματος βασίζονται στην αρχή της συνεργατικής μάθησης, με τη μορφή της μάθησης από ομότιμους/σε ομάδες, των επαγγελματικών δικτύων, των κοινοτήτων συνεργατικής και της συλλογικής μάθησης. Κατά συνέπεια, αφορά ολόκληρη την κοινότητα των εκπαιδευτικών πέρα από τις σχέσεις και τις δραστηριότητες μεταξύ έμπειρων και νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Μετά το τέλος της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος στα σχολεία θα ακολουθήσουν οι εξής δυο πρόσθετες φάσεις:

- Αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής (Ιούνιος 2023): Μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες μέντορες και νέους εκπαιδευτικούς σε όλα τα σχολεία της πιλοτικής εφαρμογής, και
- Εξαγωγή συμπερασμάτων (Ιούλιος 2023-Φεβρουάριος 2024): Προτάσεις για βελτιώσεις του προγράμματος με βάση τα συμπεράσματα της αξιολόγησής του.

3. Συμπεράσματα

Βλέποντας το θεσμό του Μέντορα ως κρίσιμη πολιτική επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν την πληθώρα των προβλημάτων που επηρεάζουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο την ένταξή τους στο επαγγελματικό πεδίο, παρουσιάσαμε στην παρούσα εισήγηση μια επισκόπηση των πρακτικών αυτού του θεσμού. Η θεωρητική και η ερευνητική βιβλιογραφία μας προσέφεραν μια αποσαφήνιση των βασικών εννοιών που αφορούν τόσο στην προσέγγιση αυτού του θεσμού όσο και στα επιμέρους στοιχεία που συγκροτούν το ρόλο, τις αρμοδιότητες και τη δράση των συμμετεχόντων.

Στο πλαίσιο της μελέτης του πεδίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επισκόπηση πρόσφατων νομοθετικών αλλαγών μας οδήγησε στην παρουσίαση της δράσης που αναπτύσσεται μέσα από το πρόγραμμα LOOP, το οποίο διαμορφώθηκε στην κατεύθυνση αρχών και προτεραιοτήτων των θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και άλλων υπερεθνικών και παγκόσμιων οργανισμών, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α.. Έγινε φανερό ότι το πρόγραμμα αυτό κινείται στη λογική της βελτίωσης της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς εστιάζει όχι μόνο στη σύνδεση της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης με το πεδίο της επαγγελματικής δράσης των εκπαιδευτικών, αλλά παρέχει υποστήριξη για την αντιμετώπιση κρίσιμων μαθησιακών προβλημάτων και σχέσεων με τους μαθητές σε πρακτικό επίπεδο. Πρόκειται, τέλος, για ένα σημαντικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που μπορεί να αποτελέσει

παράδειγμα πολιτικής για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς συμβάλλει πολύπλευρα στην ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων και του σχολικού περιβάλλοντος εν γένει.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Θεοδώρου, Π.Θ. & Πετρίδου, Ε.Ν. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τ.1, 141-161
- Κοκκαλιάρη, Α. (2018). *Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά το 2013* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπαμπά, Μ. & Κουλουμπαρίτη, Χ. Α. (2013). Εκπαιδευτικές Καινοτομίες και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ.3, 7-22.
- Μπρονόβски Μ-Γκ. (2019). *Ο Θεσμός του Μέντορα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση των Απόψεων Νέων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α..
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παρίση, Μ. (2012). *Επισκόπηση της εισαγωγής του θεσμού του μέντορα στο πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ξενόγλωσση

- Allen, J., Singh, P., & Rowan, L. (2019). Professional experience in initial teacher education: Keeping abreast of change in the 21st century. *Asia Pacific Journal of Education*, 47(4), 323-326.
- Banville, D. (2002). Literature review of best practices of cooperating teachers in the USA. Paper presented at the *China-U.S. Conference on physical education*, Beijing, China.
- Bezzina, C., Stanyer, R., & Bezzina, N. R. (2005). Maltese beginning teachers speak out: Perceptions about their preparation and professional growth. *International Studies in Educational Administration*, 33(1), 15-38.
- Bubb, S. (2001). *A Newly Qualified Teacher's Manual: How to Meet the Induction Standards*. London: David Fulton.
- Burley, S. & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: Professional learning through collaborative inquiry*. Routledge.
- Collinson V., Kozina E., Lin Y., K., Ling L., Matheson I., Newcombe L. & Zogla I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- Clutterbuck, D. (2004) *Everyone needs a mentor: fostering talent in your organisation*. 4th ed. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Earley, P. (2004). *Continuing Professional Development: The Learning Community, in Leadership for the Learning Community*. London: Institute of Education, University of London.
- Earley, P. & Bubb, M. S. (2004). *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools*. Sage.
- E.U., (2020). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future*, (2020/C 193/04).

- Frydaki, E & Mamoura, M. (2014). Mentoring as a Means for Transforming Mentor-Teachers' Practical Knowledge: A Case Study from Greece. *International Education Research*, 2(1), 1-16.
- Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J., & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340-353.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Educations*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hudson, P. B. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jones, R. & Brown, D. (2011) The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19:4, 401-418, DOI: 10.1080/13611267.2011.622077
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- LOOP (2021a). *Empowering teachers personal, professional and social continuous development through innovative peer-induction programmes*. Ανακτήθηκε στις 2-5-2023 από: <https://cutt.ly/ez8Zkvy>
- LOOP (2021b). *The national research report on the state-of-the-art. National report – (Greece)*. Ανακτήθηκε στις 2-5-2023 από: <https://empowering-teachers.eu/wp-content/uploads/2022/03/National-Report-template-Greece.pdf>
- LOOP (2021c). *Policy brief on current landscapes of educational systems: challenges and opportunities for a new approach to a teaching career*. Ανακτήθηκε στις 2-5-2023 από: https://empowering-teachers.eu/wp-content/uploads/2022/06/Policy_brief_1_D4.1_10052.pdf
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε στις 2-5-2023 από: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε στις 2-5-2023 από: <http://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers as valued Professionals*. OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε στις 2-5-2023 από: <http://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Sundli, L. (2007). Mentoring-a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214.
- Stanulis R.N. & Floden R.E. (2009). Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction. *Journal of Teacher Education*, 60, 2, 112 – 122.
- van der Pers, M. & Helms-Lorenz, M. (2021). The Influence of School Context Factors on the Induction Support as Perceived by Newly Qualified Teachers. *Frontiers in Education*, 6, 744347. [10.3389/feduc.2021.744347](https://doi.org/10.3389/feduc.2021.744347)

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1929 ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ

Καλλέργης Στέργιος Ι.

Φιλολόγος-Ιστορικός και Δάσκαλος

M.Sc.Special Education & Management and Organization of Educational Units (Management and Evaluation of Educational and Training Institutions)

Περίληψη

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 στην Ελλάδα ήταν μια σημαντική μεταρρύθμιση στον τομέα της εκπαίδευσης, που επέφερε αλλαγές στο σύστημα της εκπαίδευσης στην χώρα. Οι βασικοί στόχοι της μεταρρύθμισης ήταν η αναβάθμιση της εκπαίδευσης, η ανάπτυξη του σχολικού δικτύου και η δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα. Συγκεκριμένα, η μεταρρύθμιση περιλάμβανε την εκπαίδευση/αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία ενός ενιαίου σχολικού δικτύου και την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η μεταρρύθμιση προέβλεπε τη δημιουργία διαφόρων επιπέδων εκπαίδευσης, με την εισαγωγή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή των πανεπιστημίων και των τεχνικών σχολών. Επίσης, δημιουργήθηκαν ειδικές σχολές για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ενώ παρείχαν επίσης επιδοτήσεις για την ανέγερση και την ανακαίνιση σχολικών κτιρίων. Σκοπός λοιπόν της παρούσης εργασίας είναι να αναδείξει τις σημαντικότερες τομές που πραγματοποιήθηκαν την τετραετία 1928-1932 μέσω της μεταρρύθμισης του 1929.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, τεχνική εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Κατά τη δεκαετία του 1920, η εκπαίδευση στην Ελλάδα βρισκόταν σε μια μεταβατική φάση. Μετά την ολοκλήρωση του Βαλκανικού Πολέμου και του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, η χώρα ήταν σε μια δύσκολη οικονομική και κοινωνική κατάσταση. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου προσπάθησε να βελτιώσει το σύστημα εκπαίδευσης στη χώρα. Έγιναν προσπάθειες για τη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος εκπαίδευσης και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, δόθηκε μεγάλη έμφαση στη δομή, την οργάνωση, την διοίκηση και την εποπτεία της εκπαίδευσης, στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, την ειδική αγωγή, την ανώτατη εκπαίδευση αλλά και την γυναικεία εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, το σύστημα εκπαίδευσης της εποχής αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα, όπως η έλλειψη πόρων και το έλλειμμα εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπλέον, η εκπαίδευση ήταν συχνά προσανατολισμένη σε αναλφαβητισμό και στην παραγωγή εργαζομένων για τον πρωτογενή τομέα.

Την τετραετία 1928-1932 πέρασαν από το Υπουργείο Παιδείας δύο υπουργοί, ο Κωνσταντίνος Γόντικας (1928-1930) και ο Γεώργιος Παπανδρέου (1930-1932). Το 1929 επί υπουργίας Κωνσταντίνου Γόντικα υποβλήθηκαν στη Βουλή μία σειρά από εκπαιδευτικά νομοσχέδια με πιο σημαντικά αυτά των νόμων 4373/1929 «Περί διαρρυθμίσεων των σχολείων Μέσης Εκπαιδύσεως» και 4397/1929 «Περί Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως». Το ίδιο έτος υποβλήθηκαν στη Βουλή τα ακόλουθα σχέδια νόμου: «Περί προαγωγών, μεταθέσεων κλπ. των εκπαιδευτικών λειτουργών», «Περί ανεγέρσεως διδακτηρίων» και «Περί επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδύσεως». Τέλος, σχετικά με την δημοτική και την μέση εκπαίδευση υπήρξε πρόβλεψη για τα εξής: βετές υποχρεωτικό δημοτικό σχολείο, μικτή φοίτηση, δημοτική γλώσσα, ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολών και ίδρυση πειραματικών σχολείων (Μπουζάκης, 2006).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η συγκρότηση της εκπαίδευσης μέσω του νόμου 4653/1930

Ο νόμος 4653/1930 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως» αποτέλεσε την σημαντικότερη μεταρρύθμιση στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την περίοδο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929. Μέχρι την έγκριση αυτού του νόμου, η εκπαίδευση είχε διαχωριστεί σε τρεις διαφορετικές δομές διοίκησης: την ανώτατη, την μέση και την βασική εκπαίδευση. Ο νόμος 4653/1930 κατέργησε αυτές τις τρεις δομές σε μια ενιαία δομή, με ένα ενιαίο διοικητικό σώμα για την εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2016). Αυτό επέτρεψε τη δημιουργία ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, ο νόμος 4653/1930 οργάνωσε τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε τέσσερα επίπεδα: το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, τη Διεύθυνση Β/θμιας Εκπαίδευσης, τη Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης και τους Σχολικούς Συμβούλους. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας ανέλαβε τη γενική διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ενώ οι Διευθύνσεις Β/θμιας και Α/θμιας Εκπαίδευσης ανέλαβαν τη διοίκηση των σχολείων στα αντίστοιχα επίπεδα. Οι σχολικοί σύμβουλοι ασχολήθηκαν με την κατάρτιση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Δημαράς, 2013).

Η εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου αποτυπώνει τη μεταρρυθμιστική αντίληψη των Φιλελευθέρων σχετικά με τη διοικητική δομή της ελληνικής εκπαίδευση βάση της οποίας υπογραμμίζεται η ανάγκη χάραξης ενιαίων κατευθυντήριων γενικών γραμμών, η αποσύνδεση του διοικητικού από το γνωμοδοτικό έργο του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και η ανάγκη να επεκταθεί η αποκέντρωση της εκπαίδευσης και στην μέση εκπαίδευση (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Η μεταρρύθμιση θα ξεκινήσει από τον Γόντκα το 1929 αλλά στην ουσία θα ολοκληρωθεί από τον διάδοχό του, Γεώργιο Παπανδρέου, το 1930. Μέσω του 4653/1930 θα ιδρυθούν θα ακόλουθα όργανα: το εκπαιδευτικό γνωμοδοτικό συμβούλιο το οποίο θα στελεχωθεί από τους Δημήτρη Λάμψα, Μαρία Αμαριώτου, Μίλτο Κουντουρά, Παντελή Παϊδούση και Δημήτρη Σουχλέρη. Το δεύτερο όργανο που θα ιδρυθεί είναι το Εκπαιδευτικό Διοικητικό Συμβούλιο. Μέσω του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου θα διοργανωθούν πολύ γνωστά Συνέδρια Γενικών Επιθεωρητών αλλά και Επιθεωρητών Δημοτικών Σχολείων καθώς και Διεθνών και Υποδιευθυντών των Διδασκαλείων, με κυρίαρχο ρόλο σ' αυτά των Δημήτρη Λάμψα και Μίλτου Κουντουρά (Μπουζάκης, 2016).

Στο Υπουργείο Παιδείας θα συγκροτηθεί επίσης και το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.) με βασική αρμοδιότητα την ενιαιοποίηση των κατευθύνσεων της εκπαίδευσης, τη μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών (διορισμοί, μεταθέσεις κλπ.) αλλά και το συντονισμό όλων των προσπαθειών που αποβλέπουν στην πλήρη αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Το Α.Ε.Σ. συγκροτούνταν από 51 μέλη και το εκπροσωπούσαν επιστημονικοί, διοικητικοί, συνδικαλιστικοί και άλλοι φορείς, όπως εκπρόσωποι των πρυτανικών αρχών των πρυτανικών αρχών των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης, του Ε.Μ.Π. και της ΑΣΟΕΕ, οι καθηγητές Παιδαγωγικής των δύο Πανεπιστημίων, διοικητικά στελέχη των Υπουργείων Παιδείας και Εθνικής Οικονομίας, αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και ιδιωτικών εκπαιδευτικών, ενώ τέλος συμμετείχαν σ' αυτό και εκπρόσωποι των οικονομικών και συνδικαλιστικών φορέων, του γεωργικού, εμπορικού, τεχνικού και επαγγελματικού επιμελητηρίου, της Γενικής Εργατικής Συνομοσπονδίας και της ένωσης Δήμων Ελλάδας (Μπουζάκης, 2006). Πρόεδρος στο Α.Ε.Σ. ήταν ο εκάστοτε Υπουργός Εθνικής Παιδείας, ενώ πρώτο αντιπρόεδρος ο εκάστοτε Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών και δεύτερος ο εκάστοτε πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου. Η πρώτη συνεδρίαση του Α.Ε.Σ. έγινε από τις 5-24 Οκτωβρίου 1930 και μέσα σε δεκαέξι (16) πολύωρες συνεδριάσεις συζητήθηκαν τα εξής:

- Καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού
- Σχολεία Γεωργικής Παιδείας
- Σχολεία Τεχνικής Παιδείας

➤ Γενικότερες κατευθύνσεις της Παιδείας (Αθανασιάδης, 2007)

Μέσω του 4653/1930 αναδιοργανώθηκε πλήρως, τόσο η Πρωτοβάθμια όσο και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η δημοτική γλώσσα καθιερώθηκε σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ ο απόφοιτος του δημοτικού είχε την ευκαιρία να εγγραφεί δίχως εξετάσεις σε επαγγελματικό σχολείο με φοίτηση που διαρκούσε είτε 2 χρόνια είτε 3. Η Δευτεροβάθμια ή μέση Εκπαίδευση απέκτησε δετή γυμνάσια και δετή πρακτικά λύκεια. Ο απόφοιτος γυμνασίου ή λυκείου είχε την δυνατότητα να εγγραφεί στο πανεπιστήμιο ύστερα από εξετάσεις. Μία σημαντική τομή ήταν και η ίδρυση ανώτερου Παρθεναγωγείου στο οποίο είχαν την δυνατότητα εγγραφής δίχως εξετάσεις οι μαθήτριες δημοτικού (Δημαράς, 2013).

Μετά τη νέα διοικητική οργάνωση, με βασιλικό διάταγμα στις 18 Νοεμβρίου 1931 επί Υπουργίας Γεωργίου Παπανδρέου κυκλοφόρησε και το πρώτο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου (Δημαράς, 2013)

Έτσι λοιπόν, μετά την καθιέρωση του νέου συστήματος εκπαίδευσης έχουμε τα εξής:

- ✓ Δημοτικό σχολείο διάρκειας 6 ετών ηλικίας 6-12
- ✓ Αστικό σχολείο διάρκειας 3 ετών ηλικίας 13-16 ετών
- ✓ Κλασικό Γυμνάσιο και Πρακτικό Λύκειο
- ✓ Δημοτική γλώσσα σε όλες τις τάξεις
- ✓ Ανώτερο Παρθεναγωγείο διάρκειας 4 ετών ηλικίας 13-17 ετών
- ✓ Υποχρεωτική φοίτηση σύμφωνα με το άρθρο 23 του συντάγματος 1926 (Βακαλόπουλος, 1988 ;Δημαράς, 2013)

Σύμφωνα με τον Δημαρά (2013), το 1929 λειτουργούσαν επίσης:

- 7 μονοτάξια μικτά
- 3 τριτάξια δημόσια μικτά
- 4 τριτάξια θηλέων
- 1 τριτάξιο θηλέων
- 3 πεντατάξια μικτά
- 5 εξατάξια μικτά
- 2 εξατάξια θηλέων

2.2. Η Ειδική Αγωγή μέσω της μεταρρύθμισης του 1929

Η ειδική αγωγή ως έννοια και πεδίο δράσης αναπτύχθηκε στην Ελλάδα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τη δεκαετία του 1950. Ωστόσο, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρχε από πολύ παλαιότερα. Στη δεκαετία του 1920, οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την κανονική εκπαίδευση στα σχολεία (Μπουζάκης, 2006;2016). Συνήθως, οι οικογένειές τους έπρεπε να τους αναλαμβάνουν οι ίδιες, μερικές φορές με τη βοήθεια κάποιου ειδικού δασκάλου ή θεραπευτή.

Το ζήτημα της Ειδικής Αγωγής απασχόλησε τους εισηγητές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929. Το 1929, ο νόμος 4397/1929 «Περί Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως» εισήγαγε για πρώτη φορά την έννοια της "ειδικής αγωγής" στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, οι μαθητές με αναπηρίες έπρεπε να έχουν το δικαίωμα να παρακολουθήσουν ειδικά σχολεία ή τμήματα σε κανονικά σχολεία, όπου θα είχαν την αναγκαία φροντίδα και στήριξη (Καραφύλλης, 2002). Στην εισηγητική έκθεση της μεταρρύθμισης που υποβλήθηκε στη Βουλή στις 2 Απριλίου 1929, ο Κωνσταντίνος Γόντικας αφιέρωσε ειδικό κεφάλαιο με τίτλο «Σχολεία ανωμάλων παιδιών και υπαίθρια σχολεία ασθενικών» Ωστόσο, αυτή η νομοθεσία δεν ήταν αρκετή για να επιλύσει τα προβλήματα που αντιμετώπισαν τα συγκεκριμένα παιδιά (Καρακατσάνη & Θεοδώρου, 2007).

2.3. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση μέσα από το νόμο 5343/1932

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1920 είχε ακόμα πολλά προβλήματα και αντιμετώπιζε πολλές προκλήσεις. Τα πανεπιστήμια ήταν ελάχιστα, με μόνο τα Πανεπιστήμια της

Αθήνας και της Θεσσαλονίκης να υπάρχουν τότε. Επιπλέον, τα πανεπιστήμια αντιμετώπιζαν έλλειψη πόρων, προβλήματα στο προσωπικό και στη διοίκηση, καθώς και στο πρόγραμμα σπουδών. Στη δεκαετία του 1920, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση βασιζόταν στο σύστημα των τμημάτων, όπου οι φοιτητές παρακολουθούσαν διαλέξεις και εξετάζονταν σε κάθε μάθημα ξεχωριστά. Ωστόσο, αυτό το σύστημα δεν επέτρεπε την ανάπτυξη μιας ολιστικής και ενιαίας εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 2016).

Κατά την τελευταία περίοδο διακυβέρνησης της χώρας από τον Ελευθέριο Βενιζέλο, το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέκτησε νέο οργανισμό ο οποίος σημάδεψε την πανεπιστημιακή ζωή για 50 χρόνια. Ο τότε Υπουργός Εθνικής Παιδείας Γεώργιος Παπανδρέου ύστερα από την αλλαγή της νομοθεσίας για τα πανεπιστήμια το 1932, συνέχισε την συνολική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία είχε ξεκινήσει από τον προκάτοχό του Κωνσταντίνο Γόντικα (Κιμουρτζής, 2007). Έτσι λοιπόν ο Γεώργιος Παπανδρέου το 1930 δημιούργησε μία επιτροπή σχετικά με την Πανεπιστημιακή εκπαίδευση η οποία εκπόνησε το σχέδιο νόμου, γνωστό ως 5343/1932. Το νομοσχέδιο αυτό ψηφίστηκε το 1932 και για τα επόμενα 50 χρόνια αποτέλεσε τον κορμό της διοίκησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Βασικά σημεία του νέου νόμου ήταν οι εκλογές για τις θέσεις του διδακτικού προσωπικού, για τις εισαγωγικές εξετάσεις, τα έτη φοίτησης, για την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας αλλά και το θεσμό των εντεταλμένων καθηγητών (Κιμουρτζής, 2007; Παπαδάκης, 2016).

Η νομοθεσία αυτή άνοιξε τον δρόμο για την δημιουργία τμημάτων στα Πανεπιστήμια, με πρώτο τμήμα ίδρυσης της Παιδαγωγικής Ακαδημίας το 1933 με το νόμο 5802/1933.

2.4. Η γυναικεία εκπαίδευση μέσω της μεταρρύθμισης του '29

Η μεταρρύθμιση του 1929 στην Ελλάδα είχε σημαντικές επιδράσεις στην εκπαίδευση των γυναικών. Πριν από αυτή τη μεταρρύθμιση, η εκπαίδευση των γυναικών ήταν περιορισμένη σε πρωτοβάθμια σχολεία, ενώ οι γυναίκες δεν είχαν πρόσβαση σε δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση. Με την μεταρρύθμιση του 1929, όμως, επιτράπηκε στις γυναίκες να εισέλθουν στα δευτεροβάθμια σχολεία και στα πανεπιστήμια. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν ειδικά γυναικεία λύκεια και επαγγελματικά ιδρύματα, όπως σχολές νοσηλευτικής και δασκάλων, για την εκπαίδευση των γυναικών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2007). Η μεταρρύθμιση αυτή επέτρεψε στις γυναίκες να αποκτήσουν πρόσβαση σε πιο προηγμένες μορφές εκπαίδευσης και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Ωστόσο, η κοινωνική αντίληψη για τον ρόλο της γυναίκας στην κοινωνία δεν άλλαξε τόσο γρήγορα.

Κατά την περίοδο συγκρότησης της μεταρρύθμισης του 1929 προβλέφθηκαν τα ακόλουθα στα σχέδια νόμου:

- ✓ Μικτά εξάχρονα Δημοτικά Σχολεία
- ✓ Οικοκυρικά σχολεία
- ✓ Ανώτερα Παρθεναγωγεία
- ✓ Γυμνάσια θηλέων και Αρρένων στα αστικά κέντρα και μικτά στις επαρχίες
- ✓ Διδασκαλία αρρένων, θηλέων και μικτά
- ✓ Νυχτερινά σχολεία για την εκπαίδευση των αναλφάβητων γυναικών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2007; Μπουζάκης, 2006;2016)

Η γυναικεία εκπαίδευση εκείνη την περίοδο προκάλεσε αντιδράσεις, ωστόσο στην εισηγητική έκθεση τονίστηκε η παντελής ανυπαρξία σχολείων θηλέων. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετά θετικά στοιχεία τα οποία συμπεριέλαβε ο νομοθέτης κατά την συγκρότηση της μεταρρύθμισης. Ορισμένα από αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Νομοθετική κατοχύρωση της 6χρονης υποχρεωτικής φοίτησης
- Καθιέρωση ισότιμης και ομοιόμορφης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες με τη λειτουργία Γυμνασίων θηλέων στις πόλεις και μικτών στις επαρχίες
- Η επαγγελματική διάσταση και στην εκπαίδευση των κοριτσιών (Μπουζάκης, 2016).

Έτσι λοιπόν, το σχολικό έτος 1931-32 λειτουργούσαν ήδη 7 δημόσια Γυμνάσια θηλέων, 14 αρρένων, 121 μικτά και 19 Ανώτατα Παρθεναγωγεία. Καταλυτικό ρόλο σ' αυτό είχε και η Μαρία Αμαριώτου, η οποία όπως προαναφέρθηκε, ήταν μέλος του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (Δημαράς, 2013).

2.5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την μεταρρύθμιση του 1929

Η μεταρρύθμιση του 1929 στην Ελλάδα είχε σημαντικές επιδράσεις όχι μόνο στην εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και στην αξιολόγηση και την προαγωγή των εκπαιδευτικών. Πριν από αυτή τη μεταρρύθμιση, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ελάχιστη και συνήθως βασιζόταν στον χρόνο υπηρεσίας τους.

Σύμφωνα με αυτή τη μεταρρύθμιση, οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνταν κάθε τρία χρόνια από ειδικές επιτροπές που θα διορίζονταν από τους επιθεωρητές της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση θα βασιζόταν σε διάφορα κριτήρια, όπως η προσήλωση στο καθήκον, η ποιότητα της διδασκαλίας και η συμπεριφορά τους προς τους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Αντωνίου, 2011; Καραφύλλης, 2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελούσε σημαντικό μέρος της μεταρρύθμισης του 1929, καθώς είχε ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ωστόσο, η αξιολόγηση αυτή δεν εφαρμόστηκε αποτελεσματικά και δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς ήταν υποκειμενική και επηρεαζόταν από πολλούς παράγοντες, όπως η πολιτική συμπάθεια και οι προσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Με την εφαρμογή αυτού του συστήματος αξιολόγησης, προσπαθούσε να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί και να ενθαρρυνθεί η βελτίωση των δεξιοτήτων και της ποιότητας της διδασκαλίας τους (Αντωνίου, 2011).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω της μεταρρύθμισης του 1929 είχε μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς θέτει τις βάσεις για ένα σύστημα ποιοτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας τους. Με την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνταν να παρακολουθούν σεμινάρια και εκπαιδεύσεις για να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να ενημερωθούν για τις τελευταίες τάσεις και εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, η μεταρρύθμιση διασφάλισε τη συνεχή βελτίωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επιπλέον, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοήθησε στην επιλογή των καλύτερων δασκάλων για τη διδασκαλία στα σχολεία. Αυτό οδήγησε στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προώθηση της εκπαίδευσης ως μέσου ανάπτυξης και προόδου της κοινωνίας.

2.6. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση

Η τεχνική εκπαίδευση είχε μεγάλη σημασία μέσω της μεταρρύθμισης του 1929 στην Ελλάδα. Με την εισαγωγή της τεχνικής εκπαίδευσης, ο στόχος ήταν η παροχή πρακτικών δεξιοτήτων σε μαθητές που δεν επιθυμούσαν να ακολουθήσουν ακαδημαϊκά προγράμματα στα κλασικά σχολεία. Η μεταρρύθμιση δημιούργησε νέα τεχνικά επαγγέλματα, όπως μηχανικοί, αρχιτέκτονες, ηλεκτρολόγους και άλλους ειδικούς, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της βιομηχανίας και των τεχνών στην Ελλάδα (Καβαλάρη, 2018). Μέσω της τεχνικής εκπαίδευσης, οι μαθητές μπορούσαν να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους σε συγκεκριμένους τομείς. Το σχολικό πρόγραμμα περιλάμβανε μαθήματα σχετικά με την ηλεκτρολογία, τη μηχανολογία, τη θερμική τεχνολογία και άλλα τεχνικά επαγγέλματα.

Παρά τις οποίες ενέργειες είχαν προηγηθεί τόσο τον 19^ο αιώνα όσο και τον 20^ο μέσω των μεταρρυθμίσεων του 1913 και 1917, μόλις το 1931 εκδόθηκε ο πρώτος νόμος για την επαγγελματική εκπαίδευση, γνωστός ως 5197/1931 (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Πρόκειται στην ουσία για τον πρώτο νόμο ο οποίος αναφέρεται στο σύνολο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα να ιδρυθούν σχολεία από τους δήμους, τις κοινότητες, τα επιμελητήρια και τα επαγγελματικά σωματεία. Επειδή όμως η περίοδος ήταν αρκετά δύσκολη και δεν υπήρχαν τα

κατάλληλα κονδύλια η προσπάθεια απέτυχε. Οι μαθητές που φοιτούσαν στα τεχνικά επαγγελματικά λύκεια το 1930 ήταν 26.912 (Καβαλάρη, 2018).

2.7. Η σημαντικότητα και οι αντιδράσεις της μεταρρύθμισης του 1929

Η μεταρρύθμιση του 1929 στον τομέα της εκπαίδευσης είναι μια από τις πιο σημαντικές μεταρρυθμίσεις στη σύγχρονη ιστορία της Ελλάδας. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αυτή αντιπροσώπευε μια σημαντική αλλαγή στο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας, καθώς είχε ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη διεύρυνση της πρόσβασης σε αυτήν (Δημαράς, 2013). Η μεταρρύθμιση του 1929 επέφερε αλλαγές σε πολλούς τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η δημιουργία νέων σχολικών βαθμίδων, η εισαγωγή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η επαναδιοργάνωση της εκπαίδευσης των καθηγητών και η αναθεώρηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Όλες αυτές οι αλλαγές είχαν ως στόχο την προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία και την ανάπτυξη της οικονομίας και της βιομηχανίας της χώρας (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Επιπλέον, η μεταρρύθμιση του 1929 έδωσε μεγαλύτερη σημασία στην ανάγκη εκπαίδευσης των κοριτσιών παρά τις όποιες αντιδράσεις προέκυψαν κατά την περίοδο συγκρότησης των σχεδίων νόμων για την γυναικεία εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 στην Ελλάδα είχε αντικρουόμενες αντιδράσεις. Από τη μία πλευρά, υπήρχαν αυτοί που υποστήριζαν ότι η μεταρρύθμιση ήταν αναγκαία και απαραίτητη για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και την προετοιμασία των νέων για την εργασία και την κοινωνική ζωή (Μπουζάκης, 2006). Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν αντιδράσεις από ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούσαν ότι η μεταρρύθμιση ήταν υπερβολική και ότι οι αλλαγές θα οδηγούσαν στην απώλεια παραδοσιακών αξιών και ιδεολογιών. Επιπλέον, υπήρχαν αντιδράσεις από ορισμένα κοινωνικά στρώματα που αντιλαμβάνονταν την εκπαίδευση ως έναν τρόπο να διατηρήσουν τις παραδοσιακές τους αξίες και πεποιθήσεις. Συνολικά, όμως, η μεταρρύθμιση του 1929 αποδείχθηκε σημαντική για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και επέφερε σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασιάδης, 2007).

3. Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 αποτελεί μια σημαντική στιγμή στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης και στην κοινωνία γενικότερα. Η μεταρρύθμιση επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης και στις μεθόδους διδασκαλίας, ενισχύει την τεχνική εκπαίδευση και αυξάνει την πρόσβαση των κοινωνικά αδύναμων ομάδων, όπως οι γυναίκες, στην εκπαίδευση. Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε, η μεταρρύθμιση αντιμετώπισε και αντιδράσεις και κριτικές, κυρίως από τους παραδοσιακούς φορείς της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η επιρροή της μεταρρύθμισης ήταν σημαντική και επιδραστική στην ελληνική εκπαίδευση, και αποτελεί ακόμη σήμερα τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Τέλος, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 αποτελεί ένα παράδειγμα του πώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι μεταρρυθμίσεις μπορούν να επηρεάσουν ένα ολόκληρο σύστημα εκπαίδευσης αλλά και μία ολόκληρη κοινωνία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Αθανασιάδης, Χ. (2007). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική (1928-1932), στο Εθνικό ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος & το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ): *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004, επιμ. Α. Δημαράς, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 133-141.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική: η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αντωνίου, Χ. (2011). Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα 1899-1997, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Πανόραμα ιστορία της εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*, τ. Β' Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010. Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα, σ. 851-872.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το ανακοπτόμενο άλμα. Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2007). Η γυναικεία εκπαίδευση στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων του Ελευθερίου Βενιζέλου, στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθέριος Βενιζέλος *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου* Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004, επιμ. Α. Δημαράς, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 303-326.
- Καβαλάρη, Γ. (2018). *Η Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Η περίπτωση της Σιβιτανιδείου σχολής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καρακατσάνη, Δ. & Θεοδώρου, Β. (2007). Η Φιλελεύθερη πολιτική για την υγεία των παιδιών την περίοδο 1928-1932, στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθέριος Βενιζέλος *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου* Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004, επιμ. Α. Δημαράς, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 285-301.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση, δύο αιώνες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Κιμουρτζής, Π. (2007). Πανεπιστήμιο 1910-1917: Καθηγητές, σύμπνοια και έριδα, στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθέριος Βενιζέλος *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου* Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004, επιμ. Α. Δημαράς, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 175-189.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1998*. Γ' έκδοση αναθεωρημένη. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2016). *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η Ελληνική Εκπαίδευση. Από την Κρητική Πολιτεία (1898-1913) στις κυβερνητικές περιόδους στην Ελλάδα (1910-1920 και 1928-1932)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Παπαδάκης, Ν. (2016). Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση και πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα: ιστορική εξέλιξη και σημειώσεις για τη σύγχρονη κατάσταση των πραγμάτων. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τ. 13/14, 2015-2016. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΟΝ ΑΓΩΝΑ ΤΟΥ 1821: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καλλέργης Στέργιος Ι.

Φιλολόγος-Ιστορικός και Δάσκαλος

M.Sc.Special Education & Management and Organization of Educational Units (Management and Evaluation of Educational and Training Institutions)

Περίληψη

Η συγκρότηση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης ήταν από τα πρώτα μελήματα ήδη του πρώτου Κυβερνήτη της Ελλάδας, Ιωάννη Καποδίστρια. Παρά τις όποιες δυσκολίες η συγκρότηση της εκπαίδευσης ξεκίνησε αμέσως μετά την ανεξαρτησία και προχώρησε όλο τον 19^ο αιώνα. Τα πρώτα βήματα του 19^{ου} αιώνα, συνεχίστηκαν και τον 20^ο αιώνα με πολύ βασικά νομοθετήματα από τις κυβερνήσεις και κύριως από τις δύο κυβερνητικές περιόδους του Ελευθερίου Βενιζέλου. Όλα τα νομοθετήματα είχαν και από ορισμένα βασικά σημεία, ωστόσο το κυριότερο είναι η συγκρότηση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία ξεκίνησε ήδη από τον Ιωάννη Καποδίστρια. Σκοπός της εργασίας είναι να γίνει μία διαχρονική ιστορική αναδρομή της συγκρότησης της ελληνικής εκπαίδευσης και κυρίως να αναδείξει τη σημαντικότητα της συγκρότησης της τεχνικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ελληνική εκπαίδευση, τεχνική εκπαίδευση, Καποδίστριας, Βενιζέλος

1. Εισαγωγή

Η Νεοελληνική εκπαίδευση έχει περάσει από διάφορα στάδια και αναπτύσσεται συνεχώς στην Ελλάδα. Από την εποχή της επανάστασης του 1821 μέχρι σήμερα, έχουν γίνει πολλές αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προετοιμασία των νέων για την επαγγελματική τους καριέρα και τη συμμετοχή τους στην κοινωνία. Οι ενέργειες του νέου κράτους ήταν τάχιστες και αρκετές φορές αποτελεσματικές, πάρα τα όποια εμπόδια. Στην ουσία το κυριότερο εμπόδιο ήταν η έλλειψη πόρων καθώς η Ελλάδα όσο είχε βγει από έναν Αγώνα ο οποίος κράτησε περίπου οκτώ (8) χρόνια.

Παρά το γεγονός ότι οι άνθρωποι ζούσαν και ένα άλλο καθεστώς και οι περισσότεροι ήταν αναλφάβητοι, αγκάλιασαν τις αλλαγές και θέλανε οι ενέργειες να συνεχιστούν ώστε και η Ελλάδα να αναπτυχθεί όπως όλα τα κράτη. Οι πρώτες ενέργειες για την συγκρότηση της νεοελληνικής εκπαίδευσης ξεκίνησαν από τον Ιωάννη Καποδίστρια ήδη από το 1828. Ο Καποδίστριας πίστευε ότι το νέο κράτος έπρεπε να φτιαχτεί και στον κλάδο της εκπαίδευσης όπως της Ελβετίας. Με τον θάνατο του Καποδίστρια και την εγκαθίδρυση της Βασιλείας στην Ελλάδα το κράτος μπήκε σε μία νέα τροχιά. Επειδή ο βασιλιάς Όθωνας ήταν ανίληκος, μέχρι την ενηλικίωσή του τις αποφάσεις θα τις έπαιρνε η αντιβασιλεία. Αρμόδιος για τα θέματα της δημόσιας παιδείας ορίστηκε ο Γεώργιος Λουδοβίκος φον Μάουερ.

Οι μεταρρυθμίσεις ήταν πολλές και κάθε στάδιο της εκπαίδευσης, από την Πρωτοβάθμια μέχρι και την Τριτοβάθμια. Η καθημερινότητα των ανθρώπων και η γενικότερη κατάσταση στη χώρα έναν όλο και περισσότερους να στραφούν προς τα τεχνικά επαγγέλματα. Προς τα τέλη του 19ου ξεκίνησε η ουσιαστική συζήτηση για την ανασυγκρότηση της τεχνικής εκπαίδευσης, μιας και τα πρώτα βήματα είχαν γίνει ήδη από τον Καποδίστρια. Ο 20ος αιώνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο αιώνας της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς στην ουσία ολοκληρώθηκε η ανασυγκρότησή της στο μεγαλύτερο τουλάχιστον μέρος της.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η συγκρότηση της νεοελληνικής εκπαίδευσης τα χρόνια του Καποδίστρια

Ο Ιωάννης Καποδίστριας υπήρξε ο πρώτος Κυβερνήτης της Ελληνικής Πολιτείας μετά την Επανάσταση του 1821 και αναλάμβανε την ανασυγκρότηση της χώρας και των θεσμών της. Η εκπαίδευση ήταν μια από τις προτεραιότητες του, καθώς κρινόταν απαραίτητη για τη δημιουργία μιας σταθερής και ευημερούσας κοινωνίας. Ο Καποδίστριας αναγνώρισε τη σημασία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της χώρας και ανέλαβε μια σειρά μεταρρυθμίσεων για τη βελτίωση του συστήματος εκπαίδευσης (Δημαράς, 2013). Οι προσπάθειές του περιλάμβαναν την εκπαίδευση των δασκάλων, την ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε όλη τη χώρα. Επίσης, ξεκίνησε την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Αθήνας, το οποίο ήταν ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της εποχής, αλλά λόγω του θανάτου του Καποδίστρια ολοκληρώθηκε το 1837. Το Πανεπιστήμιο αυτό πρόσφερε μια πολυποίκιλη και σύγχρονη εκπαίδευση στους μαθητές του, ενώ η λειτουργία του συνεχίζεται μέχρι και σήμερα (Μπουζάκης, 2006).

Επί ημερών Καποδίστρια ιδρύθηκαν τα ακόλουθα εκπαιδευτικά ιδρύματα:

- ✓ Ορφανοτροφείο της Αίγινας το 1829
- ✓ Πρότυπο σχολείο με σκοπό την μετεκπαίδευση των δασκάλων
- ✓ Κεντρικό σχολείο το 1829 με σκοπό την εκπαίδευση των δασκάλων της δευτεροβάθμιας
- ✓ Προκαταρκτικό σχολείο το 1830
- ✓ Εκκλησιαστικό σχολείο το 1830
- ✓ Γεωργικό σχολείο 1829 στην Τύρινθα
- ✓ Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο στο Ναύπλιο 1828 (Κάτσικας και Θεριανός, 2007).

Κατά την περίοδο της Καποδιστριακής Επανάστασης και της επικράτησης της ιδεολογίας του Διαφωτισμού, οι αρχές της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου είχαν αρχίσει να εφαρμόζονται στη νεοελληνική εκπαίδευση. Ο Ιωάννης Καποδίστριας, ως πρώτος κυβερνήτης του νεοσύστατου Ελληνικού Κράτους, ανέλαβε να οργανώσει το σύστημα εκπαίδευσης της χώρας (Μπουζάκης, 2016). Καθώς ο Καποδίστριας ήταν ένθερμος υποστηρικτής της εκπαίδευσης και του Διαφωτισμού, προώθησε τη χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στα σχολεία. Σύμφωνα με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, οι μαθητές διδάσκονται όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους συμμαθητές τους. Έτσι, η μάθηση γίνεται πιο ενεργητική και αποτελεσματική, καθώς οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες και σκέψεις και δημιουργούν γνώσεις μαζί. Στην πράξη, ο Καποδίστριας εφάρμοσε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στα σχολεία μέσω της οργάνωσης ομάδων μαθητών σε 8 κλάσεις (Δημαράς, 2013; Καραφύλλης, 2002).

Έτσι λοιπόν, στα χρόνια του Καποδίστρια λειτουργούσαν 75 αλληλοδιδασκτικά σχολεία με 6.709 μαθητές και 39 ελληνικά σχολεία με 1.918 μαθητές.

2.2. Η εκπαίδευση στα χρόνια της Βασιλείας του Όθωνα

Κατά τη διάρκεια της Βασιλείας του Όθωνα, η εκπαίδευση στην Ελλάδα είχε μεγάλη ανάπτυξη σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Ο Όθωνας ήθελε να δημιουργήσει ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες της νεοσύστατης ελληνικής κοινωνίας. Ο πρώτος βασιλιάς της Ελλάδας, Όθωνας, προώθησε την δημιουργία σχολείων σε όλη τη χώρα και προσκάλεσε εκπαιδευτικούς από την Ευρώπη να διδάξουν στα ελληνικά σχολεία (Καραφύλλης, 2002). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν ήταν Γερμανοί, αλλά υπήρχαν και Έλληνες που εκπαιδεύθηκαν στο εξωτερικό και επέστρεψαν στην Ελλάδα για να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το εκπαιδευτικό σύστημα που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Όθωνα επέκτεινε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο που είχε αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της Καποδιστριακής Επανάστασης (Δημαράς, 2013).

Η διάρθρωση της Εκπαίδευσης κατά την περίοδο της αντιβασιλείας βασίστηκε σε τρία (3) πολύ βασικά νομοθετήματα:

- ❶ «Περί δημοτικών σχολείων» το 1834.
- ❷ «Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων» το 1836.
- ❸ «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομένου Πανεπιστημίου» το 1837.

Έτσι λοιπόν, με βάση τα τρία (3) νομοθετήματα της αντιβασιλείας το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώθηκε ως εξής:

- ✓ Επτατάξιο δημοτικό σχολείο
- ✓ Τριτάξιο ελληνικό σχολείο
- ✓ Τετρατάξιο Γυμνάσιο
- ✓ Πανεπιστήμιο

Σύμφωνα με τον διάταγμα του 1834 η φοίτηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο ήταν υποχρεωτική, ενώ σε περίπτωση που οι γονείς δεν έστελναν τα παιδιά σχολείο θα είχαν χρηματική ποινή. Οι βασικές γνώσεις που θα αποκτούσαν οι μαθητές από το δημοτικό ήταν στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική. Σημαντικό είναι ότι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν και πρακτικά μαθήματα, όπως φυτοκομία, κτηνοτροφία και μελισσοκομία. Η φοίτηση δεν ήταν δωρεάν, καθώς οι γονείς σύμφωνα με το άρθρο 26 του διατάγματος του 1834 έπρεπε να καταβάλουν χρηματικό αντίτιμο (Δημαράς, 2013; Κάτσικας & Θεριανός, 2007; Μπουζάκης, 2016).

Τα ελληνικά σχολεία είχαν ως κύριο στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την φοίτησή τους στα γυμνάσια, σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου του 1836. Οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να εγγραφούν στο ελληνικό σχολείο άνευ εξετάσεων. Η αξιολόγηση των μαθητών γινόταν μέσω εξετάσεων ανά εξάμηνο και οι οποίες ήταν δημόσιες, ενώ οι μαθητές έπρεπε να εγκαταλείψουν τη φοίτησή τους μετά από δύο συνεχόμενες αποτυχίες στις εξετάσεις (Δημαράς, 2013; Ξωχέλλης, 2018). Όσοι μαθητές αποφοιτούσαν με επιτυχία από το τριτάξιο ελληνικό σχολείο είχαν την δυνατότητα να εγγραφούν στο τετρατάξιο Γυμνάσιο μέσω εξετάσεων. Σύμφωνα με το άρθρο 88 του νόμου του 1836 οι εξετάσεις των μαθητών για εγγραφή στο Γυμνάσιο ήταν, είτε προφορικές είτε γραπτές ενώπιον των καθηγητών του σχολείου. Πρωταρχικός στόχος του Γυμνασίου ήταν η προετοιμασία των μαθητών για το Πανεπιστήμιο (Δημαράς, 2013; Καραφύλλης, 2002; Κιμουρτζής, 2007).

Το Οθώνιο Πανεπιστήμιο, το οποίο το 1862 ονομάστηκε Εθνικό Πανεπιστήμιο, ιδρύθηκε στις 14 Απριλίου 1837 με τέσσερις σχολές, την Ιατρική, τη Νομική, τη Θεολογική και τη Φιλοσοφική. Όσοι μαθητές ήταν απόφοιτοι και κάτοχοι απολυτηρίου γυμνασίου είχαν την δυνατότητα να εγγραφούν χωρίς εξετάσεις, σύμφωνα με το άρθρο 12 του νόμου του 1837 (Κιμουρτζής, 2007; Παπαδάκης, 2016).

2.3. Η επαγγελματική εκπαίδευση κατά τον 19^ο αιώνα

Κατά τον 19ο αιώνα, η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν περιορισμένη και συχνά ανεπαρκής. Οι περισσότεροι Έλληνες απασχολούνταν σε αγροτικές εργασίες ή στον τομέα του εμπορίου και της βιοτεχνίας. Η επαγγελματική εκπαίδευση διατίθετο σε πολύ λίγους τομείς, όπως η τεχνολογία, η ιατρική και η ναυτιλία (Παπακίτσος και συν., 1996). Οι περισσότερες επαγγελματικές σχολές στην Ελλάδα της εποχής αυτής ήταν ιδιωτικές, ενώ η κρατική υποστήριξη για την επαγγελματική εκπαίδευση ήταν περιορισμένη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πόροι και η εκπαιδευτική υποδομή ήταν ανεπαρκείς. Ωστόσο, υπήρχαν κάποιες προσπάθειες για τη βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα της εποχής αυτής (Κάτσικας & Θεριανός, 2007).

Η προσπάθεια συγκρότησης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ξεκίνησε ήδη από τον Καποδίστρια το 1828 με την δημιουργία του Εθνικού Ορφανοτροφείου της Αίγινας, τη Μέση Τεχνική Στρατιωτική Σχολή του 1829 και την Ανώτατη Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων το 1834. Το Ορφανοτροφείο της Αίγινας είχε συγκεντρώσει περίπου 500 αγόρια τα οποία ήταν ορφανά του του Αγώνα με βασικό στόχο να μάθουν τέχνες και επαγγέλματα (Παπακίτσος και συν., 1996). Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε αργότερα και το Ορφανοτροφείο του Γεωργίου και της Αικατερίνης

Χατζηκώνστα. Όσα σχολεία ιδρύθηκαν μετά την συγκρότηση του νέου κράτους και είχαν επαγγελματικό χαρακτήρα υπάγονταν και οι γεωργικές σχολές, τα εμπορικά σχολεία και τα ναυτικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Η πρώτη μεγάλη τομή στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ήταν το διάταγμα της 31ης Δεκεμβρίου 1836, επί βασιλείας του Όθωνα, καθώς ιδρύθηκε στην Αθήνα το Πολυτεχνείο λειτουργώντας ως δημόσιο σχολείο στοιχειωδούς τεχνικής εκπαίδευσης. Το Πολυτεχνείο Αθηνών ήταν για πολλές δεκαετίες το βασικότερο τεχνικό σχολείο στην Ελλάδα. Το 1837 έγινε προσπάθεια από την ελληνική κυβέρνηση να θεσπιστεί νόμος για την ενθάρρυνση της Εθνικής Βιομηχανίας (Καβαλάρη, 2018; Παπαδάκης, 2016). Το 1857 ξεκίνησε η πρώτη ουσιαστική συζήτηση για την ανάγκη να δημιουργηθεί επίσημη νομοθεσία για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Με διάταγμα του 1867 δημιουργήθηκαν ναυτιλιακές σχολές.

Οι πρώτες τεχνικές σχολές οι οποίες ήταν και πιο οργανωμένες ξεκίνησαν να λειτουργούν το 1870 στον Πειραιά καθώς την περίοδο εκείνη παρουσιάστηκε αύξηση του πληθυσμού στην περιοχή (Καραφύλλης, 2002; Καβαλάρη, 2018). Το 1874 ιδρύθηκε η σχολή των απόρων τεχνιτών του δήμου Πειραιά αλλά και η σχολή τεχνιτών του συλλόγου Μούσαι. Το 1883 ιδρύθηκε αντίστοιχη σχολή με την ονομασία Περικλής, ενώ το 1884 δημιουργήθηκε η σχολή τεχνιτών Α.Ν. Κάλφιου και Χ. Παπαϊωάννου. Ανάπτυξη παρόμοια είχαμε και στην Μαγνησία όπου το 1886 δημιουργήθηκε η Εμπορική Σχολή Βόλου, ενώ το 1888 η Κασσαβέτειος Σχολή. Το ίδιο έτος στην Αθήνα ιδρύθηκε η Απογευματινή Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή και η Διπλάρειος Κατώτερη Τεχνική Σχολή. Τέλος, το 1894 ιδρύθηκε η Ακαδημία του Ρουσόπουλου (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Στα τέλη του 19ου αιώνα υπήρξε ανάπτυξη της βιομηχανίας αλλά υπήρχε έλλειψη ειδικευμένων εργατικών χεριών. Τα όποια σχολεία ή σχολές είχαν δημιουργηθεί ήταν λίγα και δεν αποτελούσαν ένα ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης, αλλά ήταν ανεξάρτητες τεχνικές και επαγγελματικές μονάδες (Καβαλάρη, 2018).

2.4. Η Ελληνική εκπαίδευση τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα και κατά τις δύο περιόδους διακυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου

Στα πρώτα χρόνια του 20ου αιώνα, η εκπαίδευση στη Νέα Ελλάδα βρισκόταν ακόμα σε μια μεταβατική φάση. Οι προσπάθειες για την οργάνωση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος είχαν αρχίσει να γίνονται αισθητές από τον 19ο αιώνα, αλλά ήταν ακόμα αρκετά περιορισμένες και ανεπαρκείς. Η θεσμοθέτηση του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΑΕΙ) το 1904 στην Αθήνα ήταν μια σημαντική αλλαγή για τη νεοελληνική εκπαίδευση (Κιμουρτζής, 2007; Παπαδάκης, 2016). Το ΑΕΙ προσέφερε ακαδημαϊκή εκπαίδευση σε διάφορους τομείς της επιστήμης και της τέχνης και ανέδειξε πολλούς σπουδαίους επιστήμονες και διανοούς της εποχής. Παράλληλα, οι ιδιωτικές σχολές και οι φιλεκπαιδευτικές οργανώσεις συνέβαλαν στην προώθηση της εκπαίδευσης σε διάφορα επίπεδα και σε διάφορους τομείς, όπως η μουσική, ο χορός και η λογοτεχνία.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου (1910-1915), έγιναν σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Καρακατσάνη & Θεοδώρου, 2007). Ο Βενιζέλος θεωρούσε ότι η εκπαίδευση ήταν ουσιώδης για την ανάπτυξη της χώρας και θέλησε να επενδύσει σε αυτήν. Οι βασικές αλλαγές που έγιναν ήταν η θέσπιση του υποχρεωτικού δημοτικού σχολείου για όλα τα παιδιά, η ενίσχυση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η δημιουργία του Πανεπιστημίου της Αθήνας (Κιμουρτζής, 2007). Επίσης, δημιουργήθηκαν πολλά επαγγελματικά σχολεία, στα οποία διδασκόταν μια ευρεία γκάμα επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπως μηχανικοί, αρχιτέκτονες, γιατροί και δικηγόροι. Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εισήχθησαν νέα προγράμματα σπουδών και νέοι τρόποι διδασκαλίας. Ακόμα, ο Βενιζέλος θεωρούσε ότι ήταν σημαντικό να εκπαιδεύονται οι καθηγητές στο εξωτερικό και έτσι ιδρύθηκε ένα υποτροφικό πρόγραμμα για αυτό το σκοπό (Αθανασιάδης, 2007).

Κατά τη δεύτερη κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου (1928-1932), η εκπαίδευση απέκτησε ακόμη μεγαλύτερη σημασία και προσοχή από το κράτος. Στόχος ήταν η σύγχρονη και προοδευτική

αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2016). Καταρχάς, δημιουργήθηκαν οι πρώτες νομικές ρυθμίσεις για την υποχρεωτική εκπαίδευση και την παιδαγωγική επιμόρφωση των δασκάλων (Ξωχέλλης, 2018). Επίσης, διευρύνθηκε ο αριθμός των σχολείων και βελτιώθηκαν οι σχολικές εγκαταστάσεις, ενώ εισήχθη η δωρεάν παροχή σχολικών εγχειριδίων για τους μαθητές. Επιπροσθέτως, ο Βενιζέλος ιδρύει το Πανεπιστήμιο Αθηνών, με τον στόχο να προωθήσει την εκπαίδευση στο ανώτατο επίπεδο και να δημιουργήσει ένα επιστημονικό κέντρο για τη χώρα (Κιμουρτζής, 2007). Τέλος, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση των γυναικών και στην ισότητα των φύλων στην πρόσβαση στην εκπαίδευση (Αθανασιάδης, 2007).

2.5. Η επαγγελματική εκπαίδευση κατά τον 20ο αιώνα

Κατά τα πρώτα χρόνια του 20ου αιώνα, η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν αρκετά περιορισμένη και ανεπαρκής σε σχέση με τις απαιτήσεις της εποχής. Το κράτος δεν είχε ακόμη δημιουργήσει οργανωμένα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και οι εργαζόμενοι σε διάφορους τομείς, όπως η βιομηχανία και η γεωργία, εξακολουθούσαν να μαθαίνουν τα πάντα μέσω της πείρας. Σε ορισμένες πόλεις υπήρχαν εμπορικά και βιοτεχνικά σχολεία που πρόσφεραν επαγγελματική κατάρτιση σε νέους, αλλά ήταν αρκετά περιορισμένα σε αριθμό και σε προγράμματα σπουδών (Καβαλάρη, 2018). Επιπλέον, η πρόσβαση σε αυτά τα σχολεία ήταν περιορισμένη λόγω των υψηλών διδάκτρων. Παράλληλα, οι μικροί επαγγελματίες και βιοτέχνες μετέβαιναν σε μαθητεύματα, όπου μάθαιναν τα μυστικά των επαγγελμάτων από τους παλαιότερους συναδέλφους τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Το 1900 ιδρύθηκε η Εμπορική και Βιομηχανική Σχολή Αθηνών και η Σχολή Μηχανικών Εμπορικού Ναυτικού, ενώ το 1903 ιδρύθηκαν από το κράτος τα πρώτα εμπορικά σχολεία στην Αθήνα, στην Πάτρα και στη Σύρο. Το 1903 με το νόμο 7 η πολιτεία επιδίωξε την βελτίωση στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση μέσω του νόμου «περί συστάσεως εμπορικών σχολών». Μεταξύ 31 Μαρτίου με 4 Απριλίου 1904 πραγματοποιήθηκε το πρώτο εκπαιδευτικό συνέδριο με βασικό θέμα την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Το συνέδριο αυτό αναγνώρισε την παραμέληση της τεχνικής εκπαίδευσης και κατέθεσε ορισμένες προτάσεις για την ίδρυση επαγγελματικών σχολών (Καβαλάρη, 2018).

Μετά τις πιέσεις που ασκήθηκαν για την ίδρυση τεχνικών σχολών ιδρύθηκε στη Θεσσαλονίκη η Αμερικανική Γεωργική Σχολή. Το 1908 μέσω διατάγματος εγκρίθηκε νέος οργανισμός με την ονομασία Ακαδημία των Τεχνικών Σπουδών. Το 1910 υπήρχαν στη χώρα 10 δημόσιες επαγγελματικές σχολές μαζί τις όποιες εκκλησιαστικές. Το σύνολο των μαθητών αντιστοιχούσε στο 2.62% του συνόλου των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ το ίδιο έτος ιδρύθηκε η Σεβαστοπούλειος ιδιωτική σχολή η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ήταν εκτός της επίσημης εκπαιδευτικής δραστηριότητας με μόνη εξαίρεση το Πολυτεχνείο (Κιμουρτζής 2007; Παπαδάκης, 2016).

Η πρώτη προσπάθεια για την συγκρότηση εκπαιδευτικής πολιτικής για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση έγινε κατά την πρώτη περίοδο διακυβέρνησης της χώρας από τον Ελευθέριο Βενιζέλο το 1913 (Παπακίτσος και συν., 1996). Στις 8 Σεπτεμβρίου 1914 ιδρύθηκαν σχολεία τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης με διάρκεια τριών ετών. Στις 31 Δεκεμβρίου του ίδιου έτους με βάση το νόμο 572 ιδρύθηκε στην Αθήνα τριτάξιο διδασκαλείο της τεχνικής εκπαίδευσης. Το 1920 ξεκίνησαν να λειτουργούν υπό την αιγίδα του Πολυτεχνείου τα σχολεία Εργοδηγών, ενώ μέχρι και το 1922 η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ήταν υπό ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Καρακατσάνη & Θεοδώρου, 2007).

Με την έλευση των προσφύγων μετά την Μικρασιατική Καταστροφή ανοίχτηκαν νέες προοπτικές στην οικονομία και η τεχνική εκπαίδευση έγινε αναγκαία για την χώρα. Το σχολικό έτος 1926-1927 στην Ελλάδα υπήρχαν μόνο 15 γεωργικές σχολές στις οποίες φοιτούσαν 744 μαθητές και 38 τεχνικές σχολές στις οποίες φοιτούσαν 3.968 μαθητές. Το σχολικό έτος 1927-1928 από τους

96.214 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο οι 7.925 φοιτούσαν σε επαγγελματικά σχολεία. Το 1928 καταγράφονται 57 εμπορικές σχολές με 6.000 μαθητές και 31 τεχνικές επαγγελματικές σχολές με 3.239 μαθητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Κομβικό σημείο για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ήταν η μεταρρύθμιση του 1929 επί της δεύτερης κυβερνήσεως του Ελευθερίου Βενιζέλου. Με το νόμο 4397/1929 διακρίθηκαν ως σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία, δηλαδή τα γεωργικά, εμπορικά και ναυτικά. Με την μεταρρύθμιση του 1929 ιδρύθηκαν οι εξής σχολές:

- Σιβιτανίδειος
- Βαλλιάνειος
- Τριάντειος (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999)

Ο πρώτος νόμος για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ψηφίστηκε το 1931 επί Υπουργίας Γεωργίου Παπανδρέου, γνωστός ως 5197/1931 «περί επαγγελματικής εκπαίδευσεως». Μέσω της νομοθεσίας η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση διαβαθμίστηκε στην κατώτερη, μέση και ανώτερη εκπαίδευση. Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα ίδρυσης σχολείων στους δήμους, στις κοινότητες, τα επιμελητήρια και τα επαγγελματικά σωματεία. Επειδή όμως δεν υπήρχαν οι κατάλληλοι πόροι η μεταρρύθμιση για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση του 1929 απέτυχε (Καβαλάρη, 2018).

3. Συμπεράσματα

Η συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος μετά τον Αγώνα του 1821 στη Νεοελληνική ιστορία αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό κεφάλαιο στην ιστορία της χώρας. Από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του ελληνικού κράτους, η εκπαίδευση έπαιξε ένα καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της νεοελληνικής κοινωνίας και της πολιτιστικής της ταυτότητας. Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής, η εκπαίδευση πέρα από τον εκκλησιαστικό χαρακτήρα που είχε στο παρελθόν, αρχίζει να αποκτά πιο σύγχρονα χαρακτηριστικά με την εισαγωγή εκπαιδευτικών μεθόδων και αντικειμένων που απορροφήθηκαν από τη Δύση. Οι διαδοχικές κυβερνήσεις συνέβαλαν στην πρόοδο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προωθώντας νέες ιδέες και μεθόδους εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα επιχείρησαν να αναδιοργανώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Μετά την επανάσταση του 1821, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αποτέλεσε ένα από τα βασικά θέματα που αντιμετώπιζαν οι νέες ελληνικές αρχές. Με την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Αθήνας και των πρώτων σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης, άρχισε να διαμορφώνεται μια νέα προσέγγιση για την εκπαίδευση των νέων. Η τεχνική εκπαίδευση είχε ως στόχο την κατάρτιση εξειδικευμένων εργατών και τεχνιτών, που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της βιομηχανίας και της γεωργίας της χώρας. Προς αυτή την κατεύθυνση ιδρύθηκαν σχολές όπως η Σχολή Τεχνολογικών Επιστημών και η Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών. Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική εκπαίδευση είχε ως στόχο την παροχή γενικών και ειδικών γνώσεων που θα επέτρεπαν στους νέους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαφόρων επαγγελμάτων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Αθανασιάδης, Χ. (2007). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική (1928-1932), στο Εθνικό ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος & το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ): *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004, επιμ. Α. Δημαράς, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 133-141.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική: η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το ανακοπτόμενο άλμα. Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Καβαλάρη, Γ. (2018). *Η Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Η περίπτωση της Σιβιτανιδείου σχολής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καρακατσάνη, Δ. & Θεοδώρου, Β. (2007). Η Φιλελεύθερη πολιτική για την υγεία των παιδιών την περίοδο 1928-1932, στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθέριος Βενιζέλος *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου* Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004, επιμ. Α. Δημαράς, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 285-301.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση, δύο αιώνες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Κιμουρτζής, Π. (2007). Πανεπιστήμιο 1910-1917: Καθηγητές, σύμπνοια και έριδα, στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθέριος Βενιζέλος *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου* Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004, επιμ. Α. Δημαράς, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 175-189.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1998*. Γ' έκδοση αναθεωρημένη. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2016). *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η Ελληνική Εκπαίδευση. Από την Κρητική Πολιτεία (1898-1913) στις κυβερνητικές περιόδους στην Ελλάδα (1910-1920 και 1928-1932)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Ξωχέλλης, Π. (2018). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδάκης, Ν. (2016). Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση και πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα: ιστορική εξέλιξη και σημειώσεις για τη σύγχρονη κατάσταση των πραγμάτων. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τ. 13/14, 2015-2016. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Παπακίτσος, Χ., Μαργαρώνης, Κ. & Δήμου, Σ. (1996). *Η Νομοθεσία της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΗΒΟΣ

Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΟΥ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Ο «ΝΕΟΣ» ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ

Χουρδάκης Μαρίνος
Δρ Πολιτικής Επιστήμης
Έκτακτο Διδακτικό Προσωπικό ΕΛΜΕΠΑ
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι η εποχή μας χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές και αβεβαιότητα. Οι αλλεπάλληλες κρίσεις έχουν λειτουργήσει απολύτως επιδραστικά σε αυτή την εξέλιξη, δημιουργώντας νέα προβλήματα ή εντείνοντας τα ήδη υπάρχοντα. Πρόκειται για ζητήματα που ξεπερνούν τα όρια του κράτους και πλέον απαιτούν αντιμετώπιση σε υπερεθνικό επίπεδο. Εξέλιξη έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές ως προς τη διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής και λήψης αποφάσεων. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει τη μετατόπιση σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο, εστιάζοντας στον αυξημένο ρόλο των διεθνών οργανισμών, στην ταυτόχρονη αποδυνάμωση του «κράτους» και στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Παράλληλα, εστιάζει στην υπερεθνική πρωτοβουλία της Διαδικασία της Μπολόνιας

για την ανώτατη εκπαίδευση και στη νέα προσπάθεια για δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν οι υπερεθνικές πολιτικές που αναπτύσσονται και η δράση των υπερεθνικών οργανισμών έχουν περιορίσει την εθνική κυριαρχία του κράτους ή η αδυναμία του εθνικού κράτους να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις που δημιουργούν οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες είναι εμφανής και η αλλαγή του προσανατολισμού και του χαρακτήρα του είναι αναγκαία;

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, διεθνείς οργανισμοί, κράτος, δημόσια πολιτική, ευρωπαϊκή ένωση

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η εποχή μας χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές, αλληπάλλληλες κρίσεις, διακινδύνευση και ανασφάλεια. Παράλληλα, η γήρανση του πληθυσμού, η ταχύτατη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον και στην οργάνωση εργασίας, αναπόφευκτα επηρεάζουν το παρόν και ενδεχομένως το μέλλον σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Πρόκειται για ζητήματα που ξεπερνούν τα στενά όρια του κράτους, αποτελούν υπερεθνικά προβλήματα και απαιτούν υπερεθνικές λύσεις. Μαζί όμως με τις οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται, βιώνουμε σημαντικές αλλαγές ως προς τη διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής και λήψης αποφάσεων. Το στοιχείο αυτό έγινε ιδιαίτερα έντονο για την εκπαίδευση στα τέλη του περασμένου αιώνα και εντονότερο τις δύο πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα, καθώς «ευνοήθηκε» ιδιαίτερα από τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Οι διεθνείς οργανισμοί αλλά και οι εθνικές κυβερνήσεις έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της εκπαίδευσης και τον πρωταγωνιστικό ρόλο που μπορεί να παίξει στην ανάπτυξη της κοινωνίας και της οικονομίας και δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση ως στοιχείο που δημιουργεί καλύτερες προοπτικές για το ανθρώπινο δυναμικό, την κοινωνία και την οικονομία. Χαρακτηριστική είναι η συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου με την απασχολησιμότητα, όπως αποτυπώνεται μέσα και από τους στόχους που τίθενται στα πλαίσια της ΔτΜ αλλά και από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία της Eurostat και του ΟΟΣΑ.

Η ανάγκη για αντιμετώπιση των ανωτέρω ζητημάτων και η υιοθέτηση της άποψης ότι η γνώση θα αποτελέσει το κλειδί για την ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας και της ευρωπαϊκής οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης (European Council, 2000) έχουν μετατοπίσει το ενδιαφέρον στην εκπαίδευση, που αποτελεί ούτως ή άλλως το «όχημα» που έχει επιλέξει η ανθρωπότητα για τη μετάβαση στο μέλλον (Καλογιαννάκη & Καρράς, 2015).

Τα τελευταία χρόνια, «η ΕΕ έχει καταβάλει σοβαρές προσπάθειες για τη δημιουργία μίας υπερεθνικής πολιτικής στην εκπαίδευση» (Μοσχονάς, 2001: 697). Εξάλλου, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΕΠ) περνά ολοένα και περισσότερο από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο. Αφενός η ύπαρξη κοινών προβλημάτων και αφετέρου η αδυναμία των χωρών να τα αντιμετωπίσουν στο πλαίσιο των εθνικών τους συνόρων (European Commission, 2017), δημιούργησαν την ανάγκη για ένα νέο μοντέλο πολιτικής που βασίζεται σε διεθνείς-υπερεθνικές συνεργασίες. Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν οι Chang & Lee (2010), η ανάδειξη της έννοιας του υπερεθνικού οργανισμού συνδέεται με την αδυναμία που παρουσιάζουν οι χώρες να αντιμετωπίσουν μεμονωμένα ορισμένα διεθνή προβλήματα.

Η ανάδυση του υπερεθνικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται με τρεις παράγοντες που επηρέασαν αυτή την εξέλιξη. Πρώτον, με τον ενεργό ρόλο των διεθνών οργανισμών, οι οποίοι εισβάλλουν στα εθνικά περιβάλλοντα, προωθώντας συγκεκριμένες πολιτικές, δεύτερον με τον «νέο» ρόλο του κράτους, που μοιάζει αποδυναμωμένος σε σχέση με το παρελθόν, και τρίτον με τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η οποία φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε αυτό το πλαίσιο, στο παρόν άρθρο εξετάζονται τα ανωτέρω ζητήματα. Για την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία από την ποιοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν επίσημα κείμενα και αναφορές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των άλλων ευρωπαϊκών οργάνων, καθώς επίσης και εκθέσεις και αναφορές από διεθνείς οργανισμούς (OECD, UNESCO). Κεντρικό σημείο της μελέτης αποτελούν επίσης η Στρατηγική της Λισαβόνας (ΣτΛ) και η στρατηγική “Europe 2020” ως απόδειξη της εντεινόμενης μετατόπισης σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο. Παράλληλα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη Διαδικασία της Μπολόνια (ΔτΜ), ως προσπάθεια δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), η οποία σηματοδοτεί την έναρξη υπερεθνικής συνεργασίας για την ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και στην προσπάθεια δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (ΕΧΕ).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ο «νέος» ρόλος του κράτους

Στη διεθνή βιβλιογραφία είναι όλο και πιο συχνές οι αναφορές στην αποδυνάμωση του ρόλου του κράτους. Οι Dale και Robertson (2015) υποστηρίζουν ότι το κράτος έχει πάψει να θεωρείται ως αποκλειστικός δρών στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Από τη μία υποστηρίζεται ότι η αδυναμία του εθνικού κράτους να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις που δημιουργούν οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες καθιστά την αλλαγή του προσανατολισμού και του χαρακτήρα του αναγκαία. Από την άλλη, υπάρχει η άποψη ότι οι υπερεθνικές πολιτικές που αναπτύσσονται και η δράση των υπερεθνικών οργανισμών έχουν περιορίσει την εθνική κυριαρχία του κράτους, καθορίζοντας ζωτικά σημεία της πολιτικής εντός της εθνικής του επικράτειας (Σεραφετινίδου, 2004). Το βέβαιο είναι ότι η μετάβαση από το εθνικό στο υπερεθνικό είναι πλέον γεγονός και αυτό αποτελεί από μόνο του πεδίο επιστημονικής έρευνας.

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες μαζί με τις οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται, βιώνουμε σημαντικές αλλαγές ως προς τη διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής και λήψης αποφάσεων. Η άσκηση πολιτικής ήταν παραδοσιακά ταυτισμένη με την εθνική κυριαρχία (Μούτσιος, 2007), ενώ *«η αυτονομία ή αυτοδυναμία του έθνους-κράτους για το μεγαλύτερο μέρος του 20ου αιώνα ήταν δεδομένη»* (Σεραφετινίδου, 2004: 311). Ωστόσο, σήμερα η εθνική κυριαρχία φαίνεται να έχει απολέσει τη δυναμική της και η επιρροή της στην άσκηση πολιτικής να έχει περιοριστεί. Σύμφωνα με άλλες μελέτες, το ίδιο το κράτος αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα και *«κλωνίζεται»* ως θεσμός, καθώς *«η έννοια του κράτους βρίσκεται υπό συνεχή πίεση ή ακριβέστερα υπό εντεινόμενη αμφισβήτηση τις τελευταίες δεκαετίες, με αποτέλεσμα να αμφισβητούνται η μορφή, ο ρόλος και οι λειτουργίες του»* (Hay, Lister, Marsh, 2011: 24). Όπως παρατηρεί ο Σταμέλος (2009: 54-55), *«το εθνικό κράτος, χωρίς να καταργείται, παύει να είναι ο μοναδικός δρών»*, επιβεβαιώνοντας την άποψη περί αποδυνάμωσης της κρατικής κυριαρχίας και ενίσχυσης του υπερεθνικού μοντέλου διακυβέρνησης (Κελπανίδης, 2007) ή *«διεθνούς διακυβέρνησης χωρίς κυβέρνηση»* (Βρυνιώτη, 2017). Αναμφίβολα, η διακυβέρνηση έχει ξεπεράσει τα στενά όρια του κράτους και πλέον συνιστά μία διεθνή-υπερκυβερνητική δραστηριότητα (Sorensen, 2011).

Η μεταφορά σχεδιασμού πολιτικής από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, οι διεθνείς οργανισμοί, *«έχουν αναπτύξει τη διεισδυτικότητά τους στα εθνικά περιβάλλοντα, που μέχρι τότε θεωρούνταν αδιάβρωτα στα θέματα τουλάχιστον που σχετίζονταν με το εκπαιδευτικό τους σύστημα»* (Σταμέλος, 2009: 54-55) και πλέον παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτικών στο χώρο της εκπαίδευσης.

2.2. Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην ανάδυση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε υπερεθνικό ζήτημα

Από το 1950 και μετά οι διεθνείς οργανισμοί απέκτησαν μεγαλύτερη σημασία για τα κράτη-μέλη (Sorensen, 2011). Σύμφωνα με τον Τσαούση, «τα αίτια ενασχόλησης των Διεθνών Οργανισμών με την εκπαίδευση θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρεις βασικούς παράγοντες. Πρώτον, στην ύφεση που ακολούθησε μετά το τέλος του ψυχρού πολέμου και την απελευθέρωση της εκπαίδευσης, δεύτερον, στην παγκοσμιοποίηση και τις ευρύτερες διαστάσεις της και τρίτον, στη συνειδητοποίηση ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνίας και είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της ζήτησης για μέση και ανώτερη εκπαίδευση» (Τσαούσης, 2007: 75-76). Έτσι, αναπόφευκτα η άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής δέχεται ισχυρές επιρροές από διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι σταδιακά αναπτύσσουν εκπαιδευτικό λόγο και επιχειρούν να επηρεάσουν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Ζμας, 2007).

Η δράση των Διεθνών Οργανισμών το επιβεβαιώνει. Οι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εξέλιξή της, συμβάλλοντας καθοριστικά με την οικονομική ενίσχυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Σταμέλος, 2009) και την τεχνική βοήθεια (Τσαούσης, 2007).

Από τη σύστασή τους επεδίωξαν τη σύνδεση της ανάπτυξης με την εκπαίδευση. Μπροστά στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και στις νέες τεχνολογικές απαιτήσεις, «αντιμετώπισαν την εκπαίδευση ως αναπτυξιακό παράγοντα πρώτης προτεραιότητας» (Βруνιώτη, 2017: 123), θέτοντας κοινούς στόχους και αξίες τους οποίους οι συμμετέχουσες χώρες καλούνται να υπηρετήσουν. Χαρακτηριστική είναι η πρωτοβουλία της UNESCO για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τους ανθρώπινους πόρους και την απασχόληση (Symposium on Educational Planning, Human Resources and Employment) που πραγματοποιήθηκε της 20-24 Σεπτεμβρίου 1976 και αναφερόταν στα προβλήματα και τις πολιτικές για την εκπαίδευση και την απασχόληση στα πλαίσια αναπτυξιακής στρατηγικής.

Οι μελέτες των διεθνών οργανισμών για την εκπαίδευση, όπως η «Δια Βίου Μάθηση για Όλους» (1996) του ΟΟΣΑ, η «Εκπαίδευση για Όλους» (2000) της UNESCO¹ και οι διεθνείς πρωτοβουλίες, όπως η Λευκή Βίβλος (1995), το εμβληματικό κείμενο της ΕΕ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς και η χρηματοδότηση προγραμμάτων επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα προαναφερθέντα και αποτυπώνουν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως διαμορφώνεται εκείνη την περίοδο.

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον έγινε εντονότερο και «μετουσιώθηκε» σε διακρατικές συνεργασίες, αποφάσεις, κείμενα και οδηγίες με καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και δεικτών². Οι τομείς ενδιαφέροντος των διεθνών οργανισμών αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική καλύπτουν όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και εκτείνονται από την προσχολική ηλικία μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εμπλοκής των διεθνών οργανισμών σε τέτοιου είδους ζητήματα αποτελεί η Διαδικασία της Μπολόνια. Η ΔτΜ είναι πρωτοβουλία των κρατών-μελών, η οποία ξεπερνά τα όρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης³ και προωθείται με τη συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO. Μάλιστα, «υιοθετεί δείκτες και επίπεδα αναφοράς που διαμορφώθηκαν με τη συνεργασία της UNESCO, του ΟΟΣΑ και της ΕΕ» (Τσαούσης, 2007: 23). Η έκθεση PISA του ΟΟΣΑ αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα δεικτών και στόχων που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί για την εκπαίδευση. Ενώ και οι πρωτοβουλίες, όπως η Στρατηγική της Λισσαβόνας και η στρατηγική “Europe 2020” θέτουν τιμές-στόχους, οι οποίοι μάλιστα συμπίπτουν σε αρκετές περιπτώσεις με της στόχους που έχουν τεθεί στα πλαίσια της ΔτΜ.

Μάλιστα, για τον ενεργό ρόλο των διεθνών οργανισμών, υποστηρίζεται ότι σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν τις εθνικές κυβερνήσεις στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και εν πολλοίς τις

¹ Βλ. UNESCO, 2000.

² Για μερικά από τα σημαντικότερα κείμενα των διεθνών οργανισμών που αφορούν σε τομείς της εκπαίδευσης βλ. Παπαδάκης, 2003: 196-198.

³ Οι συμμετέχουσες στη Διαδικασία της Μπολόνια Χώρες έχουν φτάσει τις 48.

καθορίζουν πια οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί, οι οποίοι «*δρουν ουσιαστικά ως συγκοινωνούντα δοχεία*» (Archer, 1992, Σταμέλος, 2009: 53).

2.3. Η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Για να κατανοήσει κανείς την ανάδυση του υπερεθνικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής, πρέπει να εξετάσει παράλληλα με το ρόλο των διεθνών οργανισμών, τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Η πορεία συγκρότησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν συγχρονίζεται απόλυτα με τη διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης από την αρχή⁴. Σε καμία από τις ιδρυτικές συνθήκες των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων δεν υπάρχει αναφορά σε θέματα εκπαίδευσης, που ως τότε παραμένουν «*εθνική υπόθεση*» (Ασδεράκη, 2008: 150). Είναι η περίοδος κατά την οποία, «*η εκπαίδευση δεν βρίσκεται ακόμη στις προτεραιότητες της Ένωσης*⁵, σε αντίθεση με τους διεθνείς οργανισμούς και κυρίως τον ΟΟΣΑ που έχει αρχίσει να αναπτύσσει παρεμβατικό ρόλο στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα» (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 375).

Η καθυστέρηση που σημειώθηκε στην ανάπτυξη ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση οφείλεται μάλλον στην αντίφαση που παρατηρείται. Από τη μία οι διακηρύξεις της Κοινότητας για ανάπτυξη εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας και από την άλλη η απροθυμία των κρατών-μελών για αποεθνικοποίηση ζητημάτων εκπαίδευσης (Μοσχονάς, 2001). Έτσι, «*η διαδικασία συγκρότησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιείται με αργά, σχεδόν διστακτικά βήματα*» στα πρώτα της τουλάχιστον στάδια (Ζμας, 2007: 22). Παρά το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, «*η πορεία συγκρότησης μίας εκπαιδευτικής πολιτικής στους κόλπους της Ε.Ε. ήταν και παραμένει μία διαδικασία αργού ρυθμού, ασυνεχειών και ποιοτικών αλμάτων*» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 10). Εξάλλου και η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ούτε απλή ούτε ουδέτερη υπήρξε (Ταλιούρης & Χουρδάκης, 2017).

Η δεκαετία του 1990 είναι καθοριστική για την εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς σηματοδοτεί μία νέα εποχή για την εκπαίδευση κυρίως για τρεις κυρίως λόγους. Πρώτον, λόγω της εξέλιξης της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η οποία διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των κ-μ στον τομέα της εκπαίδευσης, δεύτερον λόγω της μετατόπισης του ενδιαφέροντος της Ένωσης από την κατάρτιση στην εκπαίδευση και τρίτον επειδή τα κ-μ αρχίζουν να εκχωρούν αρμοδιότητες στην Ένωση, συνειδητοποιώντας ότι για να αντιμετωπιστούν οι νέες προκλήσεις απαιτείται συνεργασία, σχεδιασμός και εφαρμογή συνεκτικής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) εκτός του ότι έχει κομβικό ρόλο στην πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, αποτέλεσε σταθμό στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς «*η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως επίσημος τομέας άσκησης πολιτικής της Ένωσης*» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 15), δημιουργώντας έτσι «*μία νέα κατάσταση για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της*» (Τσαούσης, 1998: 9). Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ η εκπαιδευτική πολιτική και συγκεκριμένα οι τομείς εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί και εντάσσονται στην ευρωπαϊκή ατζέντα. Το 1995, η Επιτροπή, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ, δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «*Διδασκαλία και Μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης*»⁶. Πλέον έχει γίνει σαφές ότι εκτός από την οικονομική ανάπτυξη και ολοκλήρωση επιδιώκεται η πολιτική και κοινωνική ολοκλήρωση, αναδεικνύοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε ζητήματα πρωτεύουσας σημασίας. Η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση έχει ως αφετηρία την επένδυση στη γνώση, παρατηρώντας ότι «*η θέση των ατόμων στην*

⁴ Για την οικοδόμηση της Ευρώπης και την «*προϊστορία της πολιτικής Ευρώπης*, βλ. Jean-Louis Quermonne, 2005: 19-49.

⁵ Με τη λέξη Ένωση εννοούνται οι πρώτες Κοινότητες: ΕΚΑΧ, ΕΟΚ, ΕΚΑΕ που μετεξελίχθηκαν σε Ευρωπαϊκή Ένωση.

⁶ European Commission, Directorate General Education, Training and Youth, Teaching and Learning, 1995.

κοινωνία θα εξαρτάται ολοένα και περισσότερο από τη γνώση που θα έχουν τα ίδια αποκτήσει»⁷ (EC, 1993: 1, όπως παρατίθεται στο Παπαδάκης, 2006: 60-61).

Παράλληλα, είναι η εποχή κατά την οποία αναγνωρίζεται η ανάγκη για μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και το αίτημα για καθολική πρόσβαση (Teichler, 1998), ενώ «έχει αρχίσει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εξασφάλιση της πρόσβασης στη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου» (Τσαούσης, 2007: 284-289), αναδεικνύοντας σταδιακά τη δια βίου μάθηση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την προσαρμογή του ατόμου στη συνεχώς μεταβαλλόμενη και πιο απαιτητική αγορά εργασίας.

Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ⁸ (1997) επιβεβαιώνεται το ευρωπαϊκό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και ενδεχομένως ισχυροποιείται ο ρόλος της. Συγκεκριμένα, «τα άρθρα 149 και 150 του Κεφαλαίου III «Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Νεολαία» αποτελούν πλέον (σύμφωνα με τη νέα αρίθμηση) τις βάσεις για τη δράση της Κοινότητας στον τομέα της γενικής παιδείας και της επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 1998: 16-17).

Την ίδια χρονιά, ανακοινώνονται τα συμπεράσματα του Συμβουλίου για τη Λευκή Βίβλο⁹, στα οποία τονίζεται η σημασία της εκπαίδευσης στη νέα «κοινωνία της γνώσης». Παράλληλα μέσω εκθέσεων, διακηρυκτικών κειμένων και άλλων πρωτοβουλιών του ΟΟΣΑ και της UNESCO αναδεικνύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία και τίθενται τα ζητήματα που θα απασχολήσουν την εκπαιδευτική πολιτική τα επόμενα χρόνια, όπως η προοπτική της δια βίου μάθησης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, η ποιότητα στην εκπαίδευση, ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας, η διασφάλιση πρόσβασης στην εκπαίδευση σε όλους, κ.ά.¹⁰.

Η Διακήρυξη της Σορβόνης (1998) επιβεβαιώνει τη «στροφή» της εκπαιδευτικής πολιτικής στα Πανεπιστήμια και σηματοδοτεί την ωρίμανση της ιδέας για ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης. Η ΔτΣ αποτέλεσε τον προπομπό της Διακήρυξης της Μπολόνια (ΔτΜ) (1999) και έθεσε τα θεμέλια για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Η έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια τον Ιούνιο του 1999 αποτέλεσε τη σημαντικότερη πρωτοβουλία για ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, στην προσπάθεια απόκτησης συνεκτικής ευρωπαϊκής πολιτικής με στόχο τη δημιουργία ενός κοινού και ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα κ-μ που συμμετέχουν έχουν συνειδητοποιήσει ότι αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα και προκλήσεις και καλούνται να συνεργαστούν για την επίλυσή τους.

Τα παραπάνω εξηγούν σε μεγάλο βαθμό την απόφαση της Ένωσης, όπως διατυπώθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας τον Μάρτιο του 2000¹¹, να θέσει ως στόχο «να καταστεί η Ευρώπη η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου» (EC, 2000), με χρονικό ορίζοντα το 2010, αναγνωρίζοντας έτσι τον ρόλο της εκπαίδευσης «ως μέσου ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης παγκοσμίως και ως εγγύησης της συνοχής των κοινωνιών και της πλήρους προσωπικής ολοκλήρωσης των πολιτών» (Νικολάου, 2008: 28-29).

Η περίοδος από το 2000 και μετά χαρακτηρίστηκε από μία σειρά ευρωπαϊκών συμβουλίων και άλλων πρωτοβουλιών για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στο πλαίσιο της ΣτΛ και αφορούσαν στην εκπαίδευση και στην προώθηση της δια βίου μάθησης, επιβεβαιώνοντας ότι η εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικής σημασίας παράγοντας για τη θέση του ατόμου στην κοινωνία και τη γενικότερη ανάπτυξή της.

⁷ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Τσαούσης, 1998 σελ. 292-293

⁸ (97 /C 340/01) Συνθήκη του Άμστερνταμ, 10.11.1997

⁹ European Commission, 1997.

¹⁰ Βλ. OECD, 1998.1

¹¹ Για τους στόχους της ΣτΛ, βλ. European Council, 2000

Η απόφαση για την υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης «Education & Training 2010» και «Education & Training 2020», με θεμελιώδη αρχή τη δια βίου μάθηση, επιχειρούν να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της ΔτΜ και της ΣτΛ.

Το 2017, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε ανακοίνωσή της παρουσίασε το όραμα για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης (EC, 2017), επισημαίνοντας ότι «η εκπαίδευση αποτελεί μέρος της λύσης για να εξασφαλίσουμε αξιοπρεπείς θέσεις εργασίας για περισσότερους ανθρώπους, για να ανταποκριθούμε καλύτερα στις ανάγκες της οικονομίας για δεξιότητες και για να ενισχύσουμε την ανθεκτικότητα της Ευρώπης σε ένα πλαίσιο ταχέων και ριζικών αλλαγών λόγω της τεχνολογικής επανάστασης και της παγκοσμιοποίησης» (EC, 2021). Η πρωτοβουλία βασίστηκε στην εμπειρία της δημιουργίας του ΕΧΑΕ που ξεκίνησε με τη ΔτΜ (1999) και σε αρκετά σημεία (αναγνώριση τίτλων σπουδών, κινητικότητα, απασχολησιμότητα, κ.ά.) ευθυγραμμίζεται με τους στόχους της ΔτΜ για αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ, μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και αύξηση των ατόμων ηλικίας 16-74 με ψηφιακές δεξιότητες, κ.ά. (EC, 2017).

Οι παραπάνω υπερεθνικές πρωτοβουλίες ουσιαστικά έρχονται να υπενθυμίσουν τις βασικές ανάγκες για τα κ-μ της ΕΕ, στην εποχή των κρίσεων και της αβεβαιότητας, για αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση, μείωση των νέων που μένουν εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (Young people – Not in Education Employment or Training), μείωση της σχολικής διαρροής και αύξηση των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης, ως στοιχεία που συνδέονται με την απασχολησιμότητα.

3. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Το ενδιαφέρον για υπερεθνική συνεργασία πηγάζει αφενός από τη συνειδητοποίηση της ανάγκης λήψης μέτρων για την αντιμετώπιση κοινών οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων (ανεργία, φτώχεια, κ.ά.) που σχετίζονται με την εκπαίδευση και αφετέρου με τη δυναμική που αποκτά η εκπαίδευση και το ρόλο που μπορεί να παίξει στο μέλλον. Παράλληλα, τα κράτη και οι διεθνείς οργανισμοί συνειδητοποίησαν τη δυναμική της εκπαίδευσης και τον πολυδιάστατο ρόλο που μπορεί να παίξει στο υπό διαμόρφωση διεθνές περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται.

Όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και η πρόθεση για κοινή αντιμετώπιση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ζητημάτων που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και των αναδυόμενων προκλήσεων της εποχής οδήγησαν σε έντονη «κινητικότητα» της Ένωσης και των διεθνών οργανισμών και συνακόλουθα στην ανάδυση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε υπερεθνικό ζήτημα.

Η «συγκυρία» της ευρωπαϊκή ενοποίησης έμοιαζε ιδανική. Στα τέλη της δεκαετίας του '90 οι χώρες της ΕΕ είχαν αναπτύξει πολιτικούς, οικονομικούς και εμπορικούς δεσμούς, η ΕΕ αποτελεί πραγματικότητα και η θεσμική της συγκρότηση έδωσε άλλη δυναμική για να ξεκινήσει η συζήτηση περί ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Ήταν η ευκαιρία τα κράτη να συνεργαστούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις κοινές προκλήσεις για την εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών έγινε εντονότερο και «μετουσιώθηκε» σε διακρατικές συνεργασίες, αποφάσεις, κείμενα και οδηγίες με καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και δεικτών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εμπλοκής των διεθνών οργανισμών σε τέτοιου είδους ζητήματα αποτελεί η ΔτΜ, η οποία ξεπερνά τα όρια της ΕΕ και προωθείται με τη συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO. Η Διαδικασία της Μπολόνια (1999) συνδέθηκε με την έναρξη για ευρύτερη ευρωπαϊκή συνεργασία¹² σε ζητήματα ανώτατης εκπαίδευσης και ουσιαστικά με τη σταδιακή μετάβαση χάραξης πολιτικής από το εθνικό

¹² Χρησιμοποιείται ο όρος «ευρύτερη ευρωπαϊκή» συνεργασία για να αποτυπώσει τις διαστάσεις της ΔτΜ, η οποία ξεπερνά τα όρια της ΕΕ.

στο υπερεθνικό επίπεδο (Huisman, 2014). Αυτή η μετατόπιση συνέβαλε καθοριστικά στην ανάδειξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε υπερεθνικό ζήτημα.

Η έκθεση PISA του ΟΟΣΑ αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα δεικτών και στόχων που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί για την εκπαίδευση. Ενώ, η έκθεση του ΟΟΣΑ, “Education at a glance”, παρέχει πλήρη εικόνα της παρούσας κατάστασης, αναφορικά με την εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι πρωτοβουλίες της ΣτΛ και της στρατηγικής “Europe 2020” θέτουν τιμές-στόχους, οι οποίοι συμπίπτουν με τους στόχους που έχουν τεθεί στα πλαίσια της ΔτΜ.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι διεθνείς οργανισμοί επηρεάζουν τις εθνικές πολιτικές και οι πολιτικές της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης ταυτίζονται στα βασικά σημεία με τις θέσεις των διεθνών οργανισμών και τους στόχους που έχουν τεθεί στις σημαντικότερες πρωτοβουλίες στους τομείς της εκπαίδευσης, θυμίζοντας ότι πρόκειται για «συγκοινωνούντα δοχεία». Έτσι, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μοιάζει να διέπεται από κάποιες βασικές αρχές οι οποίες αποτυπώνονται στις σημαντικότερες πρωτοβουλίες υπερεθνικής-ευρωπαϊκής συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η προώθηση της δια βίου μάθησης, η βελτίωση και διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση, η αύξηση της απασχολησιμότητας, αποτελούν τους βασικούς στόχους κάθε ευρωπαϊκής πρωτοβουλίας που αφορά στην εκπαίδευση. Βρισκόμαστε ήδη στην εποχή, όπου οι στόχοι των διεθνών οργανισμών, της ΕΕ και των κ-μ για την εκπαιδευτική πολιτική ευθυγραμμίζονται.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Hay, C., Lister, M. & Marsh, D. (επιμ.) (2011). *Το κράτος: θεωρίες και προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Quermone, J-L. (2005). *Το πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Παπαζήση: Αθήνα.
- Sorensen, G. (2011). Ο μετασχηματισμός του κράτους. Στο Hay C, Lister M. & Marsh D. (επιμ.) *Το κράτος: Θεωρίες και προσεγγίσεις*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 318
- Ασδεράκη, Φ. (2008). *Ευρώπη και Παιδεία. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Βρυνιώτη, Κ. (2017). *Διεθνής διακυβέρνηση της εκπαίδευσης: όραμα και πραγματικότητα-ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκόβαρης, Χρ. & Ρουσσάκης Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης: ενδυνάμωση των πανεπιστημίων ώστε να εξασφαλισθεί η πλήρης συμβολή τους στη στρατηγική της Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες, 20.4.2005 COM(2005) 152 τελικό. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0152&from=EN>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1995). *Απόφαση αριθ. 2493/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Οκτωβρίου 1995 για την καθιέρωση του 1996 ως «Ευρωπαϊκού έτους διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης»*. Επίσημη εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=EL>
- Ζμας, Αρ. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλογιαννάκη, Π., Καρράς, Γ.Κ., Wolhuter, C.C., Chiang, T.H., Tendo, M. Κοντογιάννη, Δ. (2015). *Κρίση στην Εκπαίδευση. Σύγχρονες Τάσεις και Ζητήματα*. Λευκωσία: Studies and Publishing.

- Κελπανίδης, Μ. (2007). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο σταυροδρόμι ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στον εξευρωπαϊσμό. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 321-338.
- Μοσχονάς, Α. (2001). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο Δημόπουλος, Μπαλάς, Χασιόδ (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές (τόμος Β')* Οικονομική Ολοκλήρωση και πολιτικές. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 697-732.
- Μούτσιος, Στ. (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 339-350.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2008). *Οι πολιτικές της ΕΕ για την εκπαίδευση και οι ενέργειες για την Ελλάδα (2000-2008)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (:)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»*; Αθήνα: Σάκκουλα.
- Πασιάς, Γ, & Φλουρής, Γ. (2005), «Η “Ευρώπη της Γνώσης” ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 367-397.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2004). *Εισαγωγή στην πολιτική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Σταμέλος Γ., (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Ταλιούρης, Ε. & Χουρδάκης, Μ. (2017). Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ολοκλήρωση: το ζήτημα της πολιτειακής παιδείας και διακυβέρνησης. Στο *Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία: 3ο Συνέδριο ΙΑΚΕ, 5-7 Μαΐου 2017: Πρακτικά (σ. 353-360)*. Τόμος Γ'. Ηράκλειο: ΙΑΚΕ.
- Τσαούσης, Δ. (1998). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών, παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενογλώσση

- Archer, C. (1992). *International Origins of Educational Systems*. London: Routledge.
- Arriazu, R. & Solari, M. (2015). The role of education in times of crisis: A critical analysis of the Europe 2020 Strategy, *KEDI Journal of Education Policy* 12 (2): 129-149.
- Bergen Communiqué (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Bergen 19-20/05/2005.
- Berlin Communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19.09.2003.
- Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Retrieved from http://www.ehea.info/cid_100210/ministerial-conference-bologna-1999.html
- Bologna Working Group (2009b). *The European Higher Education Area (EHEA) in a global context: Report on overall developments at the European, national and institutional levels*. Approved by BFUG at its meeting in Prague, 12-13 February 2009.
- Bucharest Communiqué (2012). *Making the most of our potential: consolidating the European Higher Education Area*. 26-27.04.2012. Retrieved from http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf.
- Budapest-Vienna Declaration (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Budapest-Vienna, 12.03.2010. Retrieved from

- http://eha.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf
- Chang, C-P & Lee C-C (2010). Globalization and Economic Growth: A Political Economy Analysis for OECD Countries. *Global Economic Review* 39(2): 151-173 June 2010.
- Commission of European Communities (CEC) (1993). Growth, competitiveness, employment – the challenges and ways forward into the 21st century (white paper). Publications Office of the EU. Available at <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e6ecfb6-471e-4108-9c7d-90cb1c3096af/language-en>
- Commission of the European Communities (1994). *Growth, Competitiveness, Employment: The challenges and Ways Forward into the 21st century-White Paper*. Parts A and B, COM (93) 700 final/A and B. Luxemburg: Bulletin of the European Communities.
- Dale, R. & Robertson, S. (2015). Comparing Policies in a Globalising Word: Methodological Reflections στο Hadjar A- Cross C. (edit), *Education systems and inequalities*. Bristol: Policy press.
- EUA (2002). Trends II: Towards the European Higher Education Area: survey of main reforms from Bologna to Prague. Summary and conclusions by Guy Haug and Christian Tauch.
- EURASHE (2015). *Making European Professional Higher Education a key player in the development of a fastly and unpredictably changing society*. Recommendations from Professional Higher Education. 2015 Yerevan Ministerial Conference, Brussels. Available at http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/74/2/EURASHE_Making_European_PHE_a_Key_Player_Apr2015_613742.pdf
- Eurofound (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Luxemburg: Publication Office of the European Union. Available at <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2016/labour-market-social-policies/exploring-the-diversity-of-neets>
- European Commission (1993). *Green Paper on European dimension on education*. COM (93) 457 final, 29 September 1993.Brussels.
- European Commission (1996). *Teaching and Learning Towards a Learning Society* (White Paper on Education and Training). COM 95(90). Brussels.
- European Commission (1997). Review of Reactions to White Paper, DG XXII, Brussels.
- European Commission (2002a). *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2009). Progress towards the Lisbon objectives in Education & Training. Indicators & benchmarks. Brussels: EC/DG/EAC (SEC (2009)1616).
- European Commission (2010). Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM (2010) final. Brussels.
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>
- European Commission (2017). *Reflection Paper on Harnessing Globalisation*. 10.5.2017 COM (2017) 240 final. Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions (23-24 March)*. Retrieved from www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

- Eurostat (2019). *Unemployment Statistics*. Available at https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics#Recent_%20developments
- Eurostat, Unemployment rates of the population aged 25-64 by educational attainment level at <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00066/default/table?lang=en>
- Eurostat, Youth Unemployment Rate (last update 06-03-2020) at https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=yth_empl_100&lang=en
- Eurydice (2009). *Higher education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Huisman, J. (2014). Europeanisation and higher education: Comfortable bedfellows? In: P. Mattei (ed. 2014). *University adaptation in difficult economic times*. pp. 118-136.
- London Communique (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Communique of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. London, 18.05.2015.
- Louvain-la-Neuve Communique (2009). *The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade*. Communique of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. Louvain-la-Neuve, 28-29.04.2009.
- OECD (1996), *Lifelong Learning for all*, Paris: OECD.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (2019). *Education at a Glance*. Paris: OECD. Available at <http://www.oecd.org/education/>
- Sorbonne Communique (2018). Communique of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education Paris, 25.05.2018.
- Sorbonne Declaration (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998. Retrieved by http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- Teichler, U. (1998). Massification: A challenge for institutions of higher education, *Tertiary Education and Management*. Vol. 4, No 1, pp. 17-27 DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02679393>
- The Budapest/Vienna Declaration (2010). Retrieved from <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>
- UNESCO (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Report of the International Commission on the Development of Education. UNESCO, Paris. Available at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- UNESCO (1975). Meeting of Senior Officials of the Ministers of Education of the Twenty Five Least Developed Countries. Paris, 8-16 September, 1975
- UNESCO (1976). Symposium on Educational Planning, Human Resources and Employment. Paris, 20-24 September 1976
- UNESCO (1996). *Learning: Treasure within*; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
- UNESCO (1998). *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*. Paris, 1998. Final report. Available at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>.
- UNESCO (2002). *Policy-making, strategic planning, and management of higher education*. By Taylor John & Adrian Miroiu. Bucharest. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129524>
- UNESCO (2003), "Quality in Higher Education", Final Report, Paris

- UNESCO (2009). World Conference on Higher Education: reacting to new dynamics. Final Report. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2010). Communique of World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5-8 July 2009). Available at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189242>
- UNESCO-CEPES/European University Association (EUA) (2003). *Conclusions and Recommendations on Conference on “The External Dimension of the Bologna Process: South-East European Higher Education and the European Higher Education Area in a Global World”* Bucharest, Romania, 6 - 8 March 2003.

ΣΕ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Χουρδάκης Μαρίνος
Δρ Πολιτικής Επιστήμης
Έκτακτο Διδακτικό Προσωπικό ΕΛΜΕΠΑ
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

Περίληψη

Στην εποχή των κρίσεων και του ψηφιακού μετασχηματισμού έχει γίνει αντιληπτό ότι η γνώση αποτελεί επένδυση για το ανθρώπινο δυναμικό της κοινωνίας και για το λόγο αυτό αναπόφευκτα συνδέεται η εκπαίδευση με την απασχολησιμότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η ομαλή μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση και η ενίσχυση της απασχολησιμότητας αποτελούν κεντρικούς στόχους των κρατών-μελών (κ-μ) της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) σε κάθε εκπαιδευτική πρωτοβουλία που αναλαμβάνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ φαίνεται να παγιώνεται η εξάρτηση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και απασχόλησης. Από την άλλη, η προσπάθεια για σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση, δημιουργεί εύλογα το ερώτημα αν επηρεάζεται ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης από αυτή τη στόχευση και ανακινεί τη συζήτηση για την κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η επισκόπηση των ανωτέρω ζητημάτων, δίνοντας έμφαση στο πρόβλημα της σχολικής διαρροής, στην αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και των ποσοστών απασχόλησής τους, ως παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη κοινωνικής διάστασης στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική διάσταση, ανώτατη εκπαίδευση, απασχολησιμότητα, Διαδικασία της Μπολόνια.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας είναι αδιαμφισβήτητη η ανάγκη για σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Το αυξημένο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων με σκοπό τη δημιουργία συγκριτικών πλεονεκτημάτων στον κλιμακούμενο παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό υπογραμμίζει τη σημασία που αποδίδεται σήμερα στο ανθρώπινο κεφάλαιο και τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει στη νέα παγκόσμια οικονομία, η οποία βασίζεται στη γνώση (Μπονίκος, 1998: 93). Καθοριστικά επιδραστική στην ενισχυμένη εστίαση στη μάθηση, υπήρξε η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz, 1961), μέσα από την οποία προέκυψε εντονότερο

ενδιαφέρον για την επένδυση στην εκπαίδευση. Η παραπάνω μετατόπιση σηματοδοτεί ενδεχομένως το μετασχηματισμό του κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης, με όρους Durkheim¹³.

Η συζήτηση για την απώλεια του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στα τέλη του προηγούμενου αιώνα αναζωπυρώθηκε. Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από την απώλεια της κοινωνικής διάστασης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γράβαρης, 2005: 33), καθώς το καθολικό δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση, αμφισβητείται έντονα. Η ύπαρξη ανισοτήτων λόγω ταξικών διαφορών, ιδιαίτερα τις προηγούμενες δεκαετίες, επηρέαζε τόσο την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και την παρακολούθηση (Banks, 2007: 97-118).

Από τα τέλη του περασμένου αιώνα, αρχίζει να παρατηρείται προσπάθεια για αλλαγή της κατάστασης. Για το λόγο αυτό, τα κ-μ ενδιαφέρονται για κάθε είδους ευρωπαϊκή συνεργασία που αποβλέπει στην καλύτερη αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων και στη διευκόλυνση της μετάβασης των νέων ατόμων από την εκπαίδευση στην εξαρτημένη απασχόληση (Lowe, 1992: 258, όπως παρατίθεται στο Μοσχονάς, 2001: 729).

Η βελτίωση και ενίσχυση της απασχολησιμότητας αποτελεί πλέον, ιδιαίτερα μετά τη Διαδικασία της Μπολόνια (1999), κεντρικό στόχο σε κάθε εκπαιδευτική πρωτοβουλία που αναλαμβάνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο (όπως στη ΣτΛ και στη Europe2020), ενώ είναι σαφής η σύνδεση που επιχειρείται μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και απασχολησιμότητας. Παράλληλα, οι πρωτοβουλίες των Διεθνών Οργανισμών και κυρίως του ΟΟΣΑ και της UNESCO, δείχνουν τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για επαναδιαπραγμάτευση του όρου της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης, επιδιώκοντας τόσο τη διεύρυνση πρόσβασης στην εκπαίδευση και την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής στη δια βίου μάθηση όσο και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση ή ακριβέστερα με την απασχολησιμότητα, επιβεβαιώνοντας την εστίαση στην άποψη ότι η εκπαίδευση είναι ο ασφαλέστερος τρόπος για κοινωνική κινητικότητα.

Με βάση τα προαναφερθέντα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να εστιάσει στην αναζήτηση της κοινωνικής διάστασης της εκπαιδευτικής πολιτικής, δίνοντας έμφαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η προσέγγιση του προαναφερθέντος ζητήματος απαιτεί ένα συνδυασμό μεθοδολογικών εργαλείων. Τα ποσοτικά δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν (Εικόνες 1,2,3,4) αποτυπώνουν την κατάσταση και επιβεβαιώνουν την ανάγκη για συνέχιση ενίσχυσης της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τα υψηλά ποσοστά των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση (Εικόνα 1), τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση (Εικόνα 2), και τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης, επιβεβαιώνουν την ανάγκη συνέχισης της προώθησης της κοινωνικής διάστασης στην (ανώτατη) εκπαίδευση (εικόνα 3). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία από την ποιοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν επίσημα κείμενα και αναφορές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, καθώς επίσης και εκθέσεις και αναφορές από διεθνείς οργανισμούς (OECD, UNESCO). Κεντρικό σημείο της μελέτης αποτελεί η Διαδικασία της Μπολόνιας, ως υπερεθνική προσπάθεια σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικών ανώτατης εκπαίδευσης και δημιουργίας του EXAE. Η εστίαση της Διαδικασίας της Μπολόνιας (1999) για τη δημιουργία του EXAE και το ενδιαφέρον επικεντρώνονται σε τρία σημεία:

- στη διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση,
- στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για ολοκλήρωση των σπουδών,
- στη σύνδεση ανώτατης εκπαίδευσης με την απασχολησιμότητα.

Τέλος, οι αναφορές στη Στρατηγική της Λισαβόνας (ΣτΛ) και στη στρατηγική “Europe 2020” έχουν στόχο να επιβεβαιώσουν τη δυναμική της ΔτΜ στο βαθμό που επηρέασε την ανώτατη εκπαίδευση και τους στόχους της αλλά και την ανάγκη για ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης στην εκπαίδευση.

¹³ Για την αναζήτηση του κοινωνικού ρόλου που επιτελεί ένας θεσμός και δη η εκπαίδευση, βλ. Banks, 2007: 16.

2. Η κοινωνική διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση

2.1. Η ανώτατη εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση ως μέσα ανάπτυξης της κοινωνικής διάστασης στην εκπαιδευτική πολιτική

Η σημασία που αποδίδεται σήμερα διεθνώς στη συμβολή της (ανώτατης) εκπαίδευσης στην πρόοδο των σύγχρονων κοινωνιών (κοινωνική, οικονομική, τεχνολογική και πολιτισμική ανάπτυξη) και στον ευρύτερο διεθνή αναπτυξιακό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει (Peters, 2007: 133), την τοποθετεί στο επίκεντρο του επιστημονικού αλλά και του πολιτικού ενδιαφέροντος. Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής έρευνας είναι οι μεταβολές που υφίσταται λόγω των ραγδαίων εξελίξεων που συντελούνται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Το Πανεπιστήμιο «ως θεσμός και ιστορικό υποκείμενο δεν μπορεί να αποσυσχετισθεί από τις ευρύτερες εξελίξεις που συντελούνται στην κοινωνία, την οικονομία και την παραγωγή» (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 2016: 71).

Σήμερα, ο κεντρικός ρόλος των Πανεπιστημίων στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη αποτελεί κοινό τόπο διεθνώς (Λάβδας, 2009: 231). Στις περισσότερες χώρες, η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί βασικό ζήτημα της ατζέντας για την οικονομική ανάπτυξη, η οποία εξαρτάται εν μέρει από την παρουσία του μορφωμένου και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού (OECD, 2014).

Κινούμενες προς αυτή την κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια, οι περισσότερες χώρες σχεδιάζουν αλλαγές στα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Αρκετές από αυτές δαπανούν σημαντικό μέρος του ΑΕΠ τους και στοχεύουν στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών, με σκοπό τη διεύρυνση της πρόσβασης και τη μαζική συμμετοχή των πολιτών στην ανώτατη εκπαίδευση. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι η λογική της ισότητας ερχόταν πάντα αντιμέτωπη με την σκληρή πραγματικότητα των ανισοτήτων (Dahl, 2001: 43).

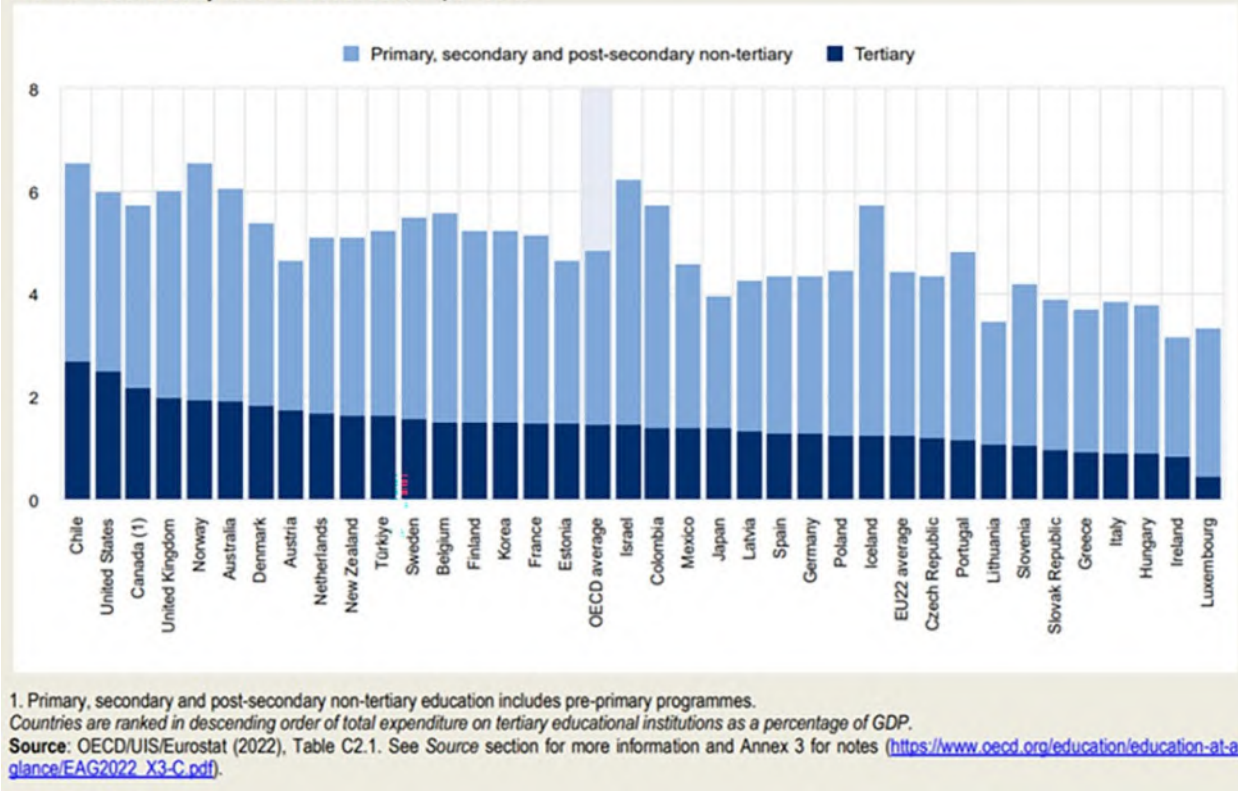
Όπως αποτυπώνεται στην Εικόνα 1, παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ, ως προς το ποσοστό του ΑΕΠ που δαπανήθηκε για την (ανώτατη) εκπαίδευση. Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ανισοτήτων μεταξύ των χωρών ως προς τις ευκαιρίες πρόσβασης στα Πανεπιστήμια αλλά και ως προς την παρεχόμενη εκπαίδευση. Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, συγκρίνοντας τις περιπτώσεις της Φινλανδίας και της Ελλάδας, δεν είναι δυνατόν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και το ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης οι νέοι των δύο χωρών, όταν οι δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση ξεπερνούν το 1,7% του ΑΕΠ στη Φινλανδία και στην Ελλάδα αγγίζουν το 0,7% (Εικόνα 1).

Παράλληλα, το Πανεπιστήμιο καλείται να καλύψει τις ανάγκες των νέων φοιτητικών πληθυσμών και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, προσφέροντας προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά) και επαγγελματικά μαθήματα που στοχεύουν στην προσέλκυση ενήλικων πληθυσμών. Η τάση αυτή ενισχύεται από τις αλλαγές των προτύπων της αγοράς εργασίας και από την ανάγκη επανεκπαίδευσης των ενηλίκων, μέσω της δια βίου μάθησης, προκειμένου να παραμείνουν ανταγωνιστικοί και να αυξήσουν την απασχολησιμότητά τους οι ενήλικοι πληθυσμοί (OECD, 2014). Άρα, όταν αναφερόμαστε στην προώθηση της κοινωνικής διάστασης στην εκπαιδευτική πολιτική και δη στις πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και αυτή τη διάσταση.

Όλες αυτές οι σημαντικές εξελίξεις αλλάζουν τη φυσιογνωμία του Πανεπιστημίου. Η ισορροπία μεταξύ ισότητας (στην πρόσβαση και στις ευκαιρίες) αποδοτικότητας και ποιότητας αποτελεί ίσως και τη σημαντικότερη πρόκληση. Η βελτίωση και διασφάλιση της ποιότητας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, όπως αποτυπώνεται μέσα από τη ΔτΜ, προκειμένου τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να γίνουν ελκυστικότερα και ανταγωνιστικότερα, προετοιμάζοντας παράλληλα τους φοιτητές για τις μελλοντικές προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν τόσο ως εργαζόμενοι όσο και ως πολίτες αποτελεί κεντρικό ζήτημα για τις πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης, προωθώντας παράλληλα επιμέρους στόχους για διασφάλιση της κοινωνικής διάστασης και ενίσχυση της απασχολησιμότητας (Bologna Declaration, 1999).

Figure C2.1. Total expenditure on educational institutions as a share of GDP (2019)

From all sources, by level of education, in per cent



Εικόνα 1. Συνολικές δαπάνες για τα εκαιδευτικά ιδρύματα σε ποσοστό του ΑΕΠ

Παράλληλα, η εκτίμηση ότι η ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την αντιμετώπιση τόσο των υφιστάμενων όσο και των αναδυόμενων προκλήσεων (βλ. οικονομική κρίση, ανεργία, φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός, δημογραφικό, προσφυγικό, κ.ά.) καθιστά την ανάπτυξή της και τη σύνδεσή της με την απασχόληση μείζονα προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει τις πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης σε σχέση με την απασχόληση, ως χαρακτηριστικό που θα προσδώσει κοινωνική διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική εν γένει.

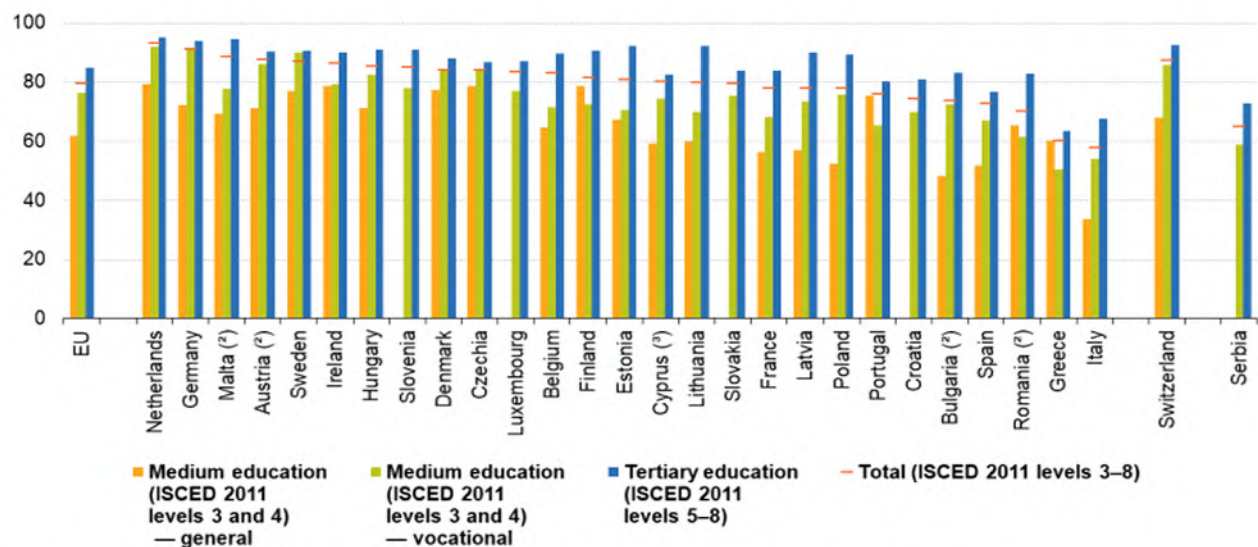
Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες αναγνωρίζουν την ανάγκη για ανοιχτή πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι η περιορισμένη πρόσβαση που εξυπηρετούσε ίσως κάποτε το βιομηχανικό μοντέλο δεν εξυπηρετεί τις επιταγές της σύγχρονης εποχής (ιδιαίτερα σε συνθήκες κρίσης) που τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού για απόκτηση εξειδικευμένων και επικαιροποιημένων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Έτσι, κινούμενες προς αυτή την κατεύθυνση, επιδιώκουν την αύξηση συμμετοχής των νέων στην ανώτατη εκπαίδευση (OECD, 2018), με σκοπό οι νεότερες γενιές να εφοδιαστούν με νέες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες στην προσπάθειά για ένταξη στην αγορά εργασίας, ακολουθώντας το πρότυπο της κοινωνίας της γνώσης.

Στην Ευρώπη των 28, το 2021, πρόγραμμα ανώτατης εκπαίδευσης (tertiary education), είχε ολοκληρώσει το 40% των νέων ηλικίας 25-34 ετών (Eurostat, 2022). Τα παραπάνω στοιχεία αποτυπώνουν την τάση που υπάρχει για αύξηση των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης σε σχέση με το παρελθόν.

Αρκεί όμως η αύξηση πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση για να επιλύσει τα προβλήματα που σχετίζονται ή εκτιμάται ότι σχετίζονται με την ανώτατη εκπαίδευση; Είναι η διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση η απάντηση στην αναζήτηση της κοινωνικής διάστασης. Η

απάντηση είναι προφανής. Από μόνη της η αύξηση του αριθμού των φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης ή ακόμα και των αποφοίτων δεν αποτελεί λύση και σε καμία περίπτωση δεν είναι ικανή συνθήκη για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα στην ανώτατη εκπαίδευση ούτε φυσικά το μείζον πρόβλημα της ανεργίας. Εξάλλου, τα ποσοτικά στοιχεία επιβεβαιώνουν δυστυχώς τον ισχυρισμό, ιδίως για την ελληνική περίπτωση, ότι ελλείπει σχεδιασμού για την ανώτατη εκπαίδευση και διάγνωσης αναγκών στην αγορά εργασίας, η απασχόληση των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης δεν βρίσκεται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τα στοιχεία του 2021, η Ελλάδα έχει το χαμηλότερο ποσοστό απασχόλησης νέων πτυχιούχων μεταξύ των Κ-Μ, μόλις (Εικόνα 2), επιβεβαιώνοντας την απουσία σύνδεσης ανώτατης εκπαίδευσης και απασχόλησης και τη σημαντική καθυστέρηση στην απορόφηση των πτυχιούχων.

Employment rates of recent graduates (aged 20–34) not in education and training, by level of educational attainment, 2021 (%)



(*) Graduates: having graduated within one to three previous years. Medium: Upper secondary & post-secondary non-tertiary education.

(*) Medium education (ISCED 2011 levels 3 and 4) — general: low reliability.

(*) Medium education (ISCED 2011 levels 3 and 4) — vocational: low reliability.

Source: Eurostat (online data code: edat_ifse_24)

eurostat

Εικόνα 2. Employment rates of recent graduates, 2021

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, εξακολουθεί να παρατηρείται το φαινόμενο, η ανεργία να μαστίζει τους αποφοίτους ανώτατης εκπαίδευσης, κυρίως του πρώτου κύκλου σπουδών, οι οποίοι σε μερικές περιπτώσεις θεωρούνται «με παραπάνω προσόντα» (overqualified) και σε άλλες με «ελλιπή προσόντα» για συγκεκριμένες θέσεις απασχόλησης (Teichler, 2011).

Ωστόσο, τα στοιχεία του ΟΟΣΑ και της Eurostat δείχνουν ότι οι πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης διατηρούν καλύτερες προοπτικές στην αγορά εργασίας. Τα ποσοστά απασχόλησης για άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (ανώτατη εκπαίδευση) είναι υψηλότερα σε σχέση με τα ποσοστά πτυχιούχων των κατηγοριών μέσης ή υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Εικόνα 2).

Ένα άλλο ζήτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η ανάγκη για προώθηση της ΔΒΜ και η ανάγκη αύξησης των ποσοτών συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Αναγνωρίζοντας τα κ-μ την αξία της συμμετοχής στη μάθηση, όχι μόνο κατά την παιδική ηλικία αλλά καθόλη τη διάρκεια του βίου, στοχεύουν στην αύξηση του ποσοστού συμμετοχής ενηλίκων στη δια βίου μάθηση και της συχνότητας συμμετοχής τους. Από το 2000, η ΔΒΜ, εκφράζεται και θεμελιώνεται μέσα από τη ΣτΛ και αποτελεί τον κύριο στόχο των διεθνών οργανισμών και της ΕΕ, στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προκλήσεων της εποχής. Ο στρατηγικός στόχος που τέθηκε για

την ΕΕ στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας τον Μάρτιο του 2000 «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000), σηματοδοτεί αφενός τη μετατόπιση του βάρους στην εκπαίδευση και δη στη δια βίου μάθηση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και αφετέρου την ανάγκη για μία διαφορετική προσέγγιση, ως ζήτημα που αφορά την Ευρώπη συνολικά και όχι κάθε κράτος-μέλος ξεχωριστά.

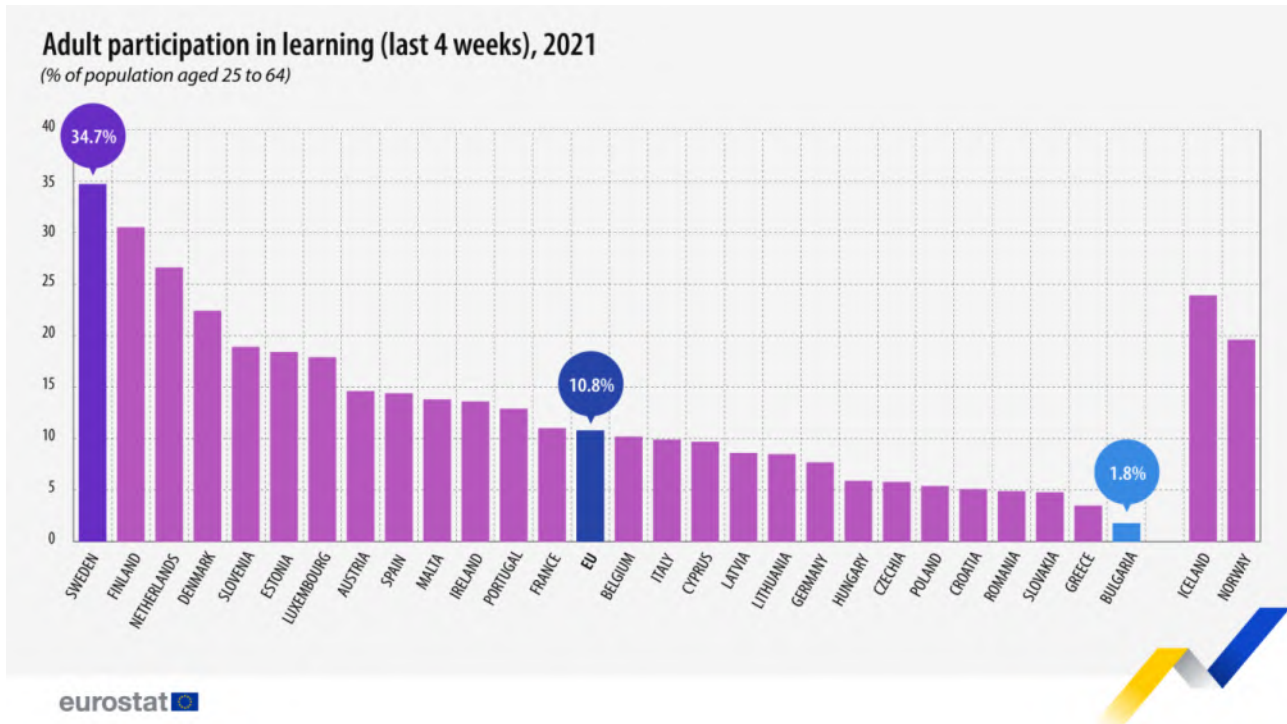
Η ΣτΛ καθόρισε σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ στη δεκαετία του 2000, που υλοποιείται διαμέσου του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 (Education and Training 2010)». Η περίοδος από το 2000 και μετά χαρακτηρίστηκε από μία σειρά ευρωπαϊκών συμβουλίων και άλλων πρωτοβουλιών για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στο πλαίσιο της ΣτΛ και αφορούσαν στην εκπαίδευση και στην προώθηση της ΔΒΜ, επιβεβαιώνοντας ότι η εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικής σημασίας παράγοντας για τη θέση του ατόμου στην κοινωνία και τη γενικότερη ανάπτυξη. Παράλληλα, παρατηρείται ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται μετά το 2000 χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια σύνδεσης της ανώτατης εκπαίδευσης με τη ΔΒΜ και των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την απασχόληση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ΣτΛ «τρέχει» παράλληλα με τη ΔτΜ και την προσπάθεια δημιουργίας του ΕΧΑΕ και αναπόφευκτα υπάρχουν συνδέσεις μεταξύ των δύο, και συνακόλουθα μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και ΔΒΜ. Οι στόχοι που ενσωματώνονται στην εξέλιξη της ΔτΜ, από τη διάσκεψη της Πράγας (2001) μέχρι το Παρίσι (2018) επιβεβαιώνουν τα προαναφερθέντα. Το 2009 αποφασίστηκε η υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης «Education & Training 2020», το οποίο διαδέχθηκε το προηγούμενο πρόγραμμα «E&T2010».

Το νέο πρόγραμμα καθορίζει τους στόχους για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με χρονικό ορίζοντα το 2020, θέτοντας ως θεμελιώδη αρχή τη ΔΒΜ. Το νέο διευρυμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση (τυπική, μη τυπική, άτυπη) σε όλα τα επίπεδα (από την προσχολική έως την ανώτατη εκπαίδευση), «εξυπηρετώντας» τόσο τους στόχους που τέθηκαν στη ΔτΜ και όσο και αυτούς της ΣτΛ. Το Μάρτιο το 2010, εν μέσω οικονομικής κρίσης παρουσιάζεται η Στρατηγική «Ευρώπη 2020», στα πλαίσια της οποίας τίθενται συγκεκριμένοι ποσοτικοί στόχοι για τη μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, την αύξηση συμμετοχής ΔΒΜ, την αύξηση του ποσοστού αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης, τα οποία συνδέονται με τα ευρωπαϊκά σημεία αναφοράς (benchmarks) που τέθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος “ET 2020”.

Όπως δίνουν τα στοιχεία (Εικόνα 3), το ποσοστό ενηλίκων που συμμετέχουν στη μάθηση (εκπαίδευση και κατάρτιση) το 2021 αγγίζει το 10,8%, επιβεβαιώνοντας την απόσταση από τις τιμές-στόχους που τέθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» για το 15%.

Η στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση και η έμφαση που δόθηκε στην ανάπτυξη του κοινωνικού χαρακτήρα της ανώτατης εκπαίδευσης οφείλεται εν πολλοίς στη Διαδικασία της Μπολόνιας και στο έντονο ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών.



Εικόνα 3. Συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση (εκπαίδευση και κατάρτιση)

2.2. Η συμβολή της Διαδικασίας της Μπολόνιας στην ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Η συνειδητοποίηση ότι οι νέοι πρέπει να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στην ανώτατη εκπαίδευση και ότι το διαρκώς κλιμακούμενο ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον απαιτεί υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες φανερώνει την ανάγκη μετατόπισης της αναζήτησης κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση και στη σύνδεσή της με την απασχόληση. Η έκθεση του ΟΟΣΑ “Education at a glance (1998)” μαρτυρά τις τάσεις της εποχής και επιβεβαιώνει τις ανάγκες για διεύρυνση πρόσβασης στην εκπαίδευση και τη σημασία παροχής υψηλού επιπέδου μόρφωσης στους νέους (OECD, 1998).

Παράλληλα, γίνεται αντιληπτό ότι η Ευρώπη έχει ανάγκη για υπερεθνική συνεργασία στην ανώτατη εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπίσει κοινά προβλήματα, τα οποία τα κ-μ αδυνατούν να αντιμετωπίσουν. Η προσπάθεια δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης στοχεύει μέσα από τα υπουργικά ανακοινωθέντα αλλά και μέσα από σεμινάρια και δράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά την εξέλιξη της Διαδικασίας επιχειρεί να προσδώσει κοινωνικό χαρακτήρα στην ανώτατη εκπαίδευση.

Κι ενώ στη Διακήρυξη που υπέγραψαν οι 29 Υπουργοί στη Μπολόνια απουσίαζε η αναφορά στην κοινωνική διάσταση, στην Πράγα (2001) τίθεται για πρώτη φορά το ζήτημα της κοινωνικής διάστασης στην ατζέντα της ΔτΜ (Κλάδης, 2005: 179), σηματοδοτώντας έτσι την κοινωνική στροφή στη ΔτΜ. Οι αναφορές στην κοινωνική διάσταση είναι ρητές και αυτό ίσως αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο. Τονίζεται ότι η «ανώτατη εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό και αποτελεί δημόσια ευθύνη» (Prague Communiqué, 2001), στοιχείο που μαρτυρά τον καθολικό χαρακτήρα που θέλουν να προσδώσουν στην ανώτατη εκπαίδευση.

Πρόκειται για «κοσμογονική αλλαγή», η οποία σηματοδοτεί την κοινωνική στροφή της ΔτΜ και μετατοπίζει το βάρος από την αγορά στην κοινωνία (Κλάδης, 2001). Παράλληλα, όμως γίνεται σαφής αναφορά στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων, συνδέοντας την ανώτατη εκπαίδευση με την απασχόληση, ως στοιχείο κοινωνικής διάστασης.

Το 2007 στο Λονδίνο, επιβεβαιώθηκε ο στόχος της ΔτΜ για ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της ανώτατης εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη

εκπαίδευση, στη μείωση του ποσοστού των φοιτητών που εγκαταλείπουν πρόωρα τις σπουδές τους και στην ευελιξία παρακολούθησης των σπουδών τους, ενώ παράλληλα συμφώνησαν στην ανάγκη παρακολούθησης της προόδου των χωρών που συμμετέχουν και στον ορισμό συγκρίσιμων δεδομένων και δεικτών (London Communiqué, 2007).

Στο Λουβαίν, δύο χρόνια αργότερα, αφού οι συμμετέχουσες χώρες δεν είχαν πετύχει τους στόχους στον επιθυμητό βαθμό, οι Υπουργοί συμφώνησαν να τεθούν μετρήσιμοι στόχοι για την πρόσβαση των υποεκπροσωπούμενων ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση (Leuven/Louvain-La-Neuve, 2009). Η συνάντηση στο Λουβαίν σηματοδοτεί την έναρξη παρακολούθησης προόδου, μετρησιμων δεικτών και σχεδίων δράσης σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, με στόχο να εντοπιστούν τα εμπόδια και να βρεθούν οι λύσεις για την προώθηση της κοινωνικής διάστασης. Από το 2009 και μετά, φαίνεται το αυξημένο ενδιαφέρον των Υπουργών για την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης. Η οικονομική κρίση και ακολούθως η ύφεση ανέδειξαν εγγενείς αδυναμίες των εκπαιδευτικών συστημάτων και οι προσπάθειες για βελτίωση της πρόσβασης και ολοκλήρωσης των σπουδών εντάθηκαν.

Η κοινωνική διάσταση διατρέχει όλη τη ΔτΜ κατά την εξέλιξή της. Ωστόσο, αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη συνάντηση των αρμόδιων για την ανώτατη εκπαίδευση Υπουργών, που πραγματοποιήθηκε στο Βουκουρέστι (2012). Εκεί, αποφασίστηκε να προωθηθεί η στρατηγική για την κοινωνική διάσταση και τη δια βίου μάθηση, με σκοπό την υλοποίηση εθνικών σχεδίων δράσης για τη διασφάλιση μεγαλύτερης πρόσβασης σε ποιοτική τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα για φοιτητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα (Bucharest Communiqué, 2012).

Στη συνάντηση στο Γιέρεβαν (2015), τέθηκε ως στόχος η ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της διασφάλισης της ισότητας των φύλων και της διεύρυνσης των ευκαιριών πρόσβασης και ολοκλήρωσης των σπουδών, συμπεριλαμβανομένης της διεθνούς κινητικότητας, για φοιτητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα (Yerevan Communiqué, 2015).

Στην υπουργική συνάντηση του Παρισιού (2018), αναγνωρίστηκε η ανάγκη για περαιτέρω προσπάθεια ενίσχυσης της κοινωνικής διάστασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορέσουν οι συμμετέχουσες χώρες να ανταποκριθούν στις δεσμεύσεις τους απέναντι στους φοιτητές για βελτίωση της πρόσβασης και της ολοκλήρωσης σπουδών των υποεκπροσωπούμενων και ευάλωτων ομάδων.

Τέλος, στη συνάντηση των Υπουργών στη Ρώμη (2020), στα πλαίσια της ΔτΜ, εστιάζει σε δύο σημεία. Πρώτον, στην υιοθέτηση των «Αρχών και κατευθυντήριων γραμμών για την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ» και στην ανάγκη εφαρμογής τους σε εθνικό επίπεδο, μέσω της προώθησης των αρχών στα Ιδρύματα, κατανοώντας την ανάγκη κάλυψης του κενού εφαρμογής από το σχεδιασμό στην εφαρμογή (implementation gap).

3. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες το ενδιαφέρον των κ-μ για την εκπαίδευση εντάθηκε. Η συνειδητοποίηση ότι η εκπαίδευση συνδέεται με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και της κοινωνίας, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή της. Παράλληλα, το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών έγινε εντονότερο και «μετουσιώθηκε» σε διακρατικές συνεργασίες, αποφάσεις, κείμενα και οδηγίες με καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και δεικτών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εμπλοκής των διεθνών οργανισμών σε τέτοιου είδους ζητήματα αποτελεί η ΔτΜ, η οποία ξεπερνά τα όρια της ΕΕ.

Η Διαδικασία της Μπολόνια (1999), επαναπροσδιορίζοντας τους αρχικούς στόχους αναφορικά με τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναφοράς της ανώτατης εκπαίδευσης, που θα διευκολύνει την κινητικότητα και θα διασφαλίζει την προώθηση προσαρμοσμένων στην αγορά εργασίας προσόντων, την αναγνώριση περιόδων σπουδών και τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Bologna Declaration, 1999), άρχισε να προωθεί την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, στοχεύοντας στη διασφάλιση της ισότητας και στην ενίσχυση της

απασχολησιμότητας. Έτσι, οι αρχικοί στόχοι για προώθηση της «κοινωνικής συνοχής, μείωσης των ανισοτήτων, αύξησης του επιπέδου των ικανοτήτων στην κοινωνία και μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των ατόμων όσον αφορά την προσωπική τους ανάπτυξη και τη συμβολή σε μια βιώσιμη και δημοκρατική κοινωνία της γνώσης» (Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension, 2009-2012) δεν υπηρέτησαν μόνο την ενίσχυση της ελκυστικότητας και ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης αλλά και την προώθηση της κοινωνικής διάστασης για την ανώτατη εκπαίδευση, όπως διαμορφώθηκε από την έναρξη της ΔτΜ μέχρι σήμερα, ανταποκρινόμενη στις αλληπάλληλες κρίσεις.

Η «ανώτατη εκπαίδευση δεν μπορεί να εγγυηθεί την απασχόληση αλλά μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την απασχολησιμότητα του ατόμου» (Structural Reforms Working Group, 2014: 5), ως στοιχείο που μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από τη διασφάλιση μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση, στοιχείο που επιβεβαιώνεται σε ένα βαθμό από την παγείωση της συσχέτισης του υψηλού μορφωτικού επιπέδου με τα ποσοστά απασχόλησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Banks, O. (2007). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Dahl, R. (2001). *Περί δημοκρατίας*. Αθήνα: Ψυχογιός
- Ασδεράκη, Φ. (2008). *Ευρώπη και Παιδεία. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Γράβαρης, Δ. και Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) (2005). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς*. Επίμετρο Robert Cowen. Αθήνα: Σαβάλλας
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης: ενδυνάμωση των πανεπιστημίων ώστε να εξασφαλισθεί η πλήρης συμβολή τους στη στρατηγική της Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες, 20.4.2005 COM(2005) 152 τελικό. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0152&from=EN>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1995). *Απόφαση αριθ. 2493/95/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Οκτωβρίου 1995 για την καθιέρωση του 1996 ως «Ευρωπαϊκού έτους διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης»*. Επίσημη εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=EL>
- Ζμας, Αρ. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κλάδης, Δ. (2001). Το Κοινό Ανακοινωθέν των Υπουργών Παιδείας των Ευρωπαϊκών Χωρών στην Πράγα (19 Μαΐου 2001) Κείμενα-Σχόλια-Ανάλυση. Αθήνα. Δια Ανακτήθηκε από https://dsep.uop.gr/attachments/Anakoinwseis/eisagwgi_stin_ekpaideutiki_politiki_k3.pdf
- Κλάδης, Δ. (2005). Η κοινωνική διάσταση της Διαδικασίας της Μπολόνια και η πορεία από τη Μπολόνια στην Πράγα και από την Πράγα στο Βερολίνο, στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς*. Εκδόσεις Σαβάλλας, σσ. 177-184.
- Λάβδας, Κ. (2009) Δύο πρότυπα δημόσιου πανεπιστημίου: αξίες, νόρμες και μεταρρύθμιση, στο Μ. Γ. Παπάζογλου (επιμ.), *Στρατηγική για την Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Παπαζήσης, σσ. 231-246.
- Μοσχονάς, Α. (2001). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο Δημόπουλος, Μπαλλάς, Χασιός (επιμ.), *Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές (τόμος Β΄) Οικονομική Ολοκλήρωση και πολιτικές*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 697-732.

- Μπονίκος, Δ. (1998). *Το μέλλον του Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (:)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»*; Αθήνα: Σάκκουλα.
- Πυργιωτάκης, Ι. & Παπαδάκης, Ν. (2016). Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση και Πολιτική για την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα: ιστορική εξέλιξη και σημειώσεις για τη σύγχρονη κατάσταση των πραγμάτων. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τευχ. 13- 14, 2015-2016, σσ. 35- 78.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών, παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση

- Bergen Communiqué (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Bergen 19-20/05/2005.
- Berlin Communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19.09.2003.
- Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Retrieved from http://www.ehea.info/cid_100210/ministerial-conference-bologna-1999.html
- Bologna Working Group (2012). Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension.
- Bologna Working Group (2009b). The European Higher Education Area (EHEA) in a global context: Report on overall developments at the European, national and institutional levels. Approved by BFUG at its meeting in Prague, 12-13 February 2009.
- Bucharest Communiqué (2012). *Making the most of our potential: consolidating the European Higher Education Area*. 26-27.04.2012. Retrieved from http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_6_10673.pdf.
- Budapest-Vienna Declaration (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Budapest-Vienna, 12.03.2010. Retrieved from http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_5_98640.pdf
- Chang, C-P & Lee C-C (2010). Globalization and Economic Growth: A Political Economy Analysis for OECD Countries. *Global Economic Review* 39(2): 151-173 June 2010.
- Commission of European Communities (CEC) (1993). Growth, competitiveness, employment – the challenges and ways forward into the 21st century (white paper). Publications Office of the EU. Available at <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e6ecfb6-471e-4108-9c7d-90cb1c3096af/language-en>
- Commission of the European Communities (1994). *Growth, Competitiveness, Employment: The challenges and Ways Forward into the 21st century-White Paper*. Parts A and B, COM (93) 700 final/A and B. Luxemburg: Bulletin of the European Communities.
- EUA (2002). Trends II: Towards the European Higher Education Area: survey of main reforms from Bologna to Prague. Summary and conclusions by Guy Haug and Christian Tauch.
- EURASHE (2015). *Making European Professional Higher Education a key player in the development of a fastly and unpredictably changing society*. Recommendations from Professional Higher Education. 2015 Yerevan Ministerial Conference, Brussels. Available at http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/74/2/EURASHE_Making_European_PHE_a_Key_Player_Apr2015_613742.pdf
- European Commission (1993). *Green Paper on European dimension on education*. COM (93) 457 final, 29 September 1993.Brussels.

- European Commission (1996). *Teaching and Learning Towards a Learning Society* (White Paper on Education and Training). COM 95(90). Brussels.
- European Commission (1997). Review of Reactions to White Paper, DG XXII, Brussels.
- European Commission (2002a). *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2009). Progress towards the Lisbon objectives in Education & Training. Indicators & benchmarks. Brussels: EC/DG/EAC (SEC (2009)1616).
- European Commission (2010). Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM (2010) final. Brussels.
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>
- European Commission (2017). *Reflection Paper on Harnessing Globalisation*. 10.5.2017 COM (2017) 240 final. Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions (23-24 March)*. Retrieved from www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Eurostat (2019). *Unemployment Statistics*. Available at https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics#Recent_%20developments
- Eurostat (2022). Eurostat regional yearbook. 2022 edition at https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Eurostat_regional_yearbook
- Eurydice (2009). *Higher education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Huisman, J. (2014). Europeanisation and higher education: Comfortable bedfellows? In: P. Mattei (ed. 2014). *University adaptation in difficult economic times*. pp. 118-136.
- London Communique (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Communique of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. London, 18.05.2015.
- Louvain-la-Neuve Communique (2009). *The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade*. Communique of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. Louvain-la-Neuve, 28-29.04.2009.
- Lowe, J. (1992). Education and European Integration, in *International Review of Education*, 38(6), 579-590.
- OECD (1996), *Lifelong Learning for all*, Paris: OECD.
- OECD (1998), *Education at a Glance 1998: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-1998-en>.
- OECD (2014), *The state of Higher Education*, Paris: 2014. Available at <http://www.oecd.org/education/imhe/StateofHigherEducation2014.pdf>
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (2019). *Education at a Glance*. Paris: OECD. Available at <http://www.oecd.org/education/>
- Peters, M. (2007). *Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education*. Published by Sense Publishers

- Sorbonne Communiqué (2018). Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education Paris, 25.05.2018.
- Sorbonne Declaration (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998. Retrieved by http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital, *In American Economic Review*, 51, pp. 1–17.
- Teichler U. (2011). Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates?, at H. Schomburg and U. Teichler (Eds.). *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe Key Results of the Bologna Process*. Sense Publishers, p. 3-42.
- The Budapest/Vienna Declaration (2010). Retrieved from <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>
- UNESCO (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Report of the International Commission on the Development of Education. UNESCO, Paris. Available at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- UNESCO (1975). Meeting of Senior Officials of the Ministers of Education of the Twenty Five Least Developed Countries. Paris, 8-16 September, 1975
- UNESCO (1976). Symposium on Educational Planning, Human Resources and Employment. Paris, 20-24 September 1976
- UNESCO (1996). *Learning: Treasure within*; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
- UNESCO (1998). *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*. Paris, 1998. Final report. Available at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>.
- UNESCO (2002). *Policy-making, strategic planning, and management of higher education*. By Taylor John & Adrian Miroiu. Bucharest. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129524>
- UNESCO (2003). “Quality in Higher Education”, Final Report, Paris
- UNESCO (2009). World Conference on Higher Education: reacting to new dynamics. Final Report. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2010). Communiqué of World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5-8 July 2009). Available at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189242>
- UNESCO-CEPES/European University Association (EUA) (2003). *Conclusions and Recommendations on Conference on “The External Dimension of the Bologna Process: South-East European Higher Education and the European Higher Education Area in a Global World”* Bucharest, Romania, 6 - 8 March 2003.

ΣΤΥΛ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ-ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Καφαντάρη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Χουσεΐν Τζενέτ

Εκπαιδευτικός ΠΕ 71

Περίληψη

Οι σύγχρονες θεωρήσεις και έρευνες καταδεικνύουν ότι η σχολική ηγεσία και ειδικότερα τα στυλ ηγεσίας επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και ταυτόχρονα επιδρούν σημαντικά στη διαχείριση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στα πλαίσια λειτουργίας τους.

Η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί μια προσέγγιση των εννοιών της ηγεσίας και του τρόπου με τον οποίο τα διαφορετικά στυλ αυτής ανταποκρίνονται στην υπηρεσία διαχείρισης προβλημάτων. Αναλυτικά, παρουσιάζεται μία Μελέτη Περίπτωσης Σχολικής Μονάδας, όπου εξετάζονται οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν από την πλευρά της Διοίκησης, η αποτελεσματικότητα αυτών και παρατίθενται εναλλακτικές λύσεις προσέγγισης του ζητήματος που δημιουργήθηκε. Στη Μελέτη Περίπτωσης αναλύεται ο ηγέτης-υπηρέτης και ως εναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας προτείνεται ο συνδυασμός του ηγέτη που υπηρετεί με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας και τον αποτελεσματικό Διευθυντή.

Τέλος, γίνεται αναφορά στο ρόλο του σχολικού ηγέτη μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους περιορισμούς που έχει λόγω του έντονου συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας.

Λέξεις κλειδιά: στυλ ηγεσίας, διαχείριση, σχολικός ηγέτης

1. Εισαγωγή

Η διαχείριση προβλημάτων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας αποτελεί καθημερινό φαινόμενο της σχολικής πραγματικότητας, που τις περισσότερες φορές διαταράσσει την ισορροπία του συστήματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση των πρακτικών που ακολουθούνται από την πλευρά των ηγετικών στελεχών, όπως και ο ρόλος τους στην διαχείριση των επικείμενων ζητημάτων. Από την βιβλιογραφική επισκόπηση, είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι ανάμεσα στις πολυάριθμες μελέτες γύρω από τις μορφές και τα μοντέλα ηγεσίας ξεχωρίζουν δύο έρευνες. Αρχικά, η έρευνα των Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), η οποία μέσα από μία λεπτομερή επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατηγοριοποίησε τα μοντέλα ηγεσίας σε 6 μορφές, την παιδαγωγική ηγεσία (instructional Leadership), την μετασχηματιστική (transformational), την διοικητική (managerial), τη συμμετοχική (participative), την ηθική (moral) και την ενδεχομενική (contingent). Στα επόμενα χρόνια οι έρευνες των Bush & Glover (2003) και Bush(2011) συμπλήρωσαν και ανέβασαν τον αριθμό των μοντέλων σε 10 (Κουτούζης, 2012). Ανάμεσα στα μοντέλα που προστέθηκαν ήταν της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional), της διαπροσωπικής (interpersonal) της μεταμοντέρνας ηγεσίας (postmodern leadership), ενώ έχουμε και την ηγεσία που υπηρετεί (servant leadership). Αναφορικά με τα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούνται από τα ηγετικά στελέχη διακρίνουμε τα εξής: το αυταρχικό μοντέλο, το δημοκρατικό μοντέλο, το παθητικό-αποφευκτικό στυλ και το εξουσιοδοτικό. Συμπερασματικά, το προφίλ των ηγετών της εκπαίδευσης, οι δεξιότητες συντονισμού της ομάδας πνεύμα, οι γνώσεις χειρισμού και υποκίνησης

της ομάδας διδασκόντων, όπως και οι τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας, αποτελούν βασική προϋπόθεση στην διεκπεραίωση των ζητημάτων συγκρούσεων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διαχείριση κρίσεων σε σχέση με την ηγεσία

Η έννοια της ηγεσίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην θεωρία της επιστήμης της Διοίκησης και αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια που είναι όμως καθοριστική για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού (Brauckmann & Pashiardis, 2008). Το σχολείο, ως σχολικός οργανισμός, αποτελείται από άτομα, διαθέτει δομή και επιδιώκει την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του. Ως χώρος εργασίας περιέχει και τους ανάλογους επαγγελματικούς κινδύνους, φυσικούς και ψυχοκοινωνικούς, με πολλά απρόοπτα γεγονότα να συμβαίνουν στο πλαίσιο του. Η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων στην αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι η γόνιμη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και υφιστάμενων εκπαιδευτικών, η συνεχής και καλή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με γονείς και μαθητές και ένα ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον εργασίας. Προσπαθώντας να προσεγγιστεί εννοιολογικά η σχολική ηγεσία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο ως κατευθυντήρια αντίληψη της ηγεσίας, ο Fullan (2001) αναφέρει πως η Λυδία λίθος της είναι αν ο σχολικός ηγέτης μπορεί να κινητοποιήσει τη δέσμευση των ανθρώπων, ώστε αυτοί να βάζουν όλη την ενέργειά τους σε δράσεις που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώνουν τις καταστάσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική ηγεσία έχει μία διττή έκφανση, καθώς από τη μία πλευρά είναι μία ατομική δέσμευση αλλά πάνω από όλα είναι μία συλλογική κινητοποίηση, η οποία μάλιστα δημιουργεί ένα πρότυπο ηγεσίας. Τα πρότυπα συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ένας ηγέτης όταν εργάζεται με άλλα άτομα αποτελούν το στυλ ηγεσίας του.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης καλείται να αντιμετωπίσει τόσο εξελικτικές όσο και περιστασιακές κρίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, με το στυλ ηγεσίας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί, να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση ή μη του εκάστοτε προβλήματος. Λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις, διασφαλίζει την ομαλή διαδικασία λήψης αποφάσεων και αποτελεί το κυρίαρχο πρόσωπο στη διαδικασία αντιμετώπισης μιας κρίσης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό λοιπόν, να δημιουργεί ένα περιβάλλον εργασίας που θα είναι ασφαλές για την ομάδα και θα επικρατεί κλίμα εμπιστοσύνης. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι σε θέση να καθιερώσει μία επαγγελματική κοινότητα που χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα, συνεργασία, καινοτομικότητα και προσανατολισμό προς την έρευνα, για την ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης των σχολικών προβλημάτων και τη δημιουργία μίας κουλτούρας συνεχούς αλλαγής (Leithwood & Jantzi, 2005).

Σύμφωνα με τον Bass (1985) ο μετασχηματιστικός ηγέτης διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά που ευνοούν την αποτελεσματική αντιμετώπιση διαφόρων κρίσεων μέσα σε μια σχολική μονάδα. Διαθέτει χάρισμα (charisma) παρακινώντας τους υφιστάμενους να νιώσουν πίστη, σεβασμό και έμπνευση. Διαθέτει επίσης συναισθηματική νοημοσύνη (EQ), χαρακτηριστικό ιδιαίτερα σημαντικό στο πρόσωπο ενός ηγέτη που πρόκειται να αντιμετωπίσει μια κρίση. Ένας ικανός ηγέτης πρέπει να γνωρίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να τα διατηρεί υπό έλεγχο και να παραμένει ψύχραιμος σε ευμετάβλητες καταστάσεις. Μέσω των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης διαθέτει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των άλλων (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών) και να βοηθά να ρυθμιστούν προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι (Polychroniou, 2009). Το «κλειδί» για την διαχείριση κρίσεων και αποφυγή δυσάρεστων συνεπειών σύμφωνα με τον Coombs (2007), είναι μια σειρά από οργανωτικές δεξιότητες όπως η εγρήγορση, η διάθεση για συνεργασία, η εξωστρέφεια και η μετριοπάθεια.

Ένας εναλλακτικός τρόπος ηγεσίας, αυτός της ηγεσίας που υπηρετεί, έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην λειτουργία και αποδοτικότητα των σχολείων όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη και την δημιουργικότητά τους (Hebert, 2004). Στο πρόσωπο του ηγέτη-

υπηρετή (αν και φαινομενικά αποτελούν έννοιες αντίθετες) συναντώνται χαρακτηριστικά γνωρίσματα που είναι απόλυτα συνυφασμένα με την οργάνωση, την προσφορά και την άσκηση εξουσίας. Ο ηγέτης που υπηρετεί, έχοντας πλήρη επίγνωση των αναγκών και των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, θέτει κατά κανόνα το συλλογικό συμφέρον πάνω από το προσωπικό, δίνοντας προτεραιότητα στην κάλυψη των επιθυμιών των εργαζομένων (Laub, 2004). Με μια φαινομενικά πρώτη ματιά, παραγκωνίζονται με αυτόν τον τρόπο τα συμφέροντα και οι ανάγκες του σχολικού οργανισμού. Ωστόσο, ο ηγέτης- υπηρετής διαθέτει ως βασική του αρχή την εστίαση της προσοχής του στους εργαζομένους, έχοντας πίστη πως έτσι, τα άλλα κρίσιμα ζητήματα όπως η παραγωγικότητα, η ομαδικότητα και η αντιμετώπιση κρίσεων θα έχουν θετικότερη έκβαση μέσω της μεγιστοποίησης του δυναμικού του κάθε εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό.

Από την άλλη, ο ρόλος του διευθυντή στο πλαίσιο της διανεμημένης ηγεσίας δεν περιορίζεται μόνο στην επίλυση προβλημάτων, αλλά εστιάζεται και στην ενίσχυση της μάθησης όλων των μελών και ανάπτυξης του οργανισμού. Οι πληροφορίες, οι αρμοδιότητες, οι στόχοι και τα ενδιαφέροντα του σχολικού οργανισμού αφορούν τον οργανισμό στο σύνολό του και δεν αποτελούν προνόμιο των λίγων. Έτσι όλοι είναι πιο αποδοτικοί και συντονισμένοι, ενώ ταυτόχρονα τα αποτελέσματα είναι τα μέγιστα συγκριτικά με το άθροισμα των επιμέρους ατομικών ενεργειών (Gronn, 2002). Σύμφωνα με τους Spillane et al. (2001), ο ηγέτης που προωθεί στο σχολικό οργανισμό μία κατανεμημένη μορφή ηγεσίας, αναζητά τον τρόπο δράσης αυτών που ασκούν ανεπίσημους ηγετικούς ρόλους, είτε ατομικά είτε σε ομάδες, τις επιμέρους γνώσεις, προηγούμενες εμπειρίες ή δεξιότητες και τον υπεύθυνο συντονισμού του έργου τους. Τον τρόπο δηλαδή που διεκπεραιώνουν πλήθος καθημερινών καθηκόντων, αλλά και πώς συμβάλλουν στην πραγματοποίηση μακροπρόθεσμων στόχων. Το σχολείο ακολουθώντας την κατανεμημένη μορφή ηγεσίας προσαρμόζεται πιο εύκολα στις αλλαγές, αφού η ηγεσία απλώνεται σε όλο το σύστημά του, επειδή η βελτίωση μπορεί να διατηρηθεί ανεξάρτητα από αλλαγές στο προσωπικό (Fullan, 2001). Ουσιαστικά, δεν είναι ο διευθυντής εκείνος που διανέμει ρόλους, αλλά οι ίδιοι προκύπτουν μέσα από δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και μέσα από τη συλλογική δράση. Όταν πορεύεται μόνος του ο διευθυντής, εξαντλείται στην προσπάθεια να ανταποκριθεί. Παράλληλα, οι διοικητικές υποχρεώσεις δεν του επιτρέπουν να ασχοληθεί με δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη του σχολείου (Copland, 2003).

Τέλος, στο αυταρχικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης είναι ο αποκλειστικά υπεύθυνος για τον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας, ενώ οι υφιστάμενοι δεν συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων, αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων. Ο ηγέτης δε δίνει εξηγήσεις για τις αποφάσεις του, διατάζει και συνήθως οι διαταγές του στηρίζονται στο φόβο των κυρώσεων (Κατσαρός & Σαΐτης 2008). Αυτό το στυλ ηγεσίας ονομάζεται και καταπιεστικό, επειδή βασίζεται στις διαταγές και απαιτεί άμεση υπακοή και εφαρμογή των εντολών που προέρχονται από τον προϊστάμενο.

Η διαχείριση συγκρούσεων εντοπίζεται τόσο στην προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών του οργανισμού όσο και των ίδιων των ατόμων. Έτσι, σύμφωνα με τον Thomas (1976), διακρίνονται πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων: το στυλ αποφυγής, κατά το οποίο ο διευθυντής αγνοεί τις συγκρούσεις, ελπίζοντας ότι με την αναβολή της επίλυσής τους, αυτές θα διαλυθούν από μόνες τους, το ανταγωνιστικό στυλ, στο οποίο δίνεται έμφαση στην ικανοποίηση κυρίως των αναγκών του οργανισμού και στα αποτελέσματά του, ενώ παραγκωνίζει το ίδιο το άτομο, το υποχωρητικό στυλ, όπου υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, εντοπίζεται μικρότερο ενδιαφέρον για τον οργανισμό και τα αποτελέσματά του και ο διευθυντής υποχωρεί στις απαιτήσεις των υφισταμένων. Ακόμη, το συνεργατικό στυλ, όπου το ενδιαφέρον είναι μεγάλο ταυτόχρονα και για τον οργανισμό και για το άτομο. Οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται ως προκλήσεις και στόχος είναι η εξεύρεση συμβιβαστικών λύσεων για την ικανοποίηση και των δύο, χωρίς όμως να υπάρχει πλήρης ικανοποίηση. Τέλος, συναντάται το συμβιβαστικό στυλ, όπου το ενδιαφέρον μετριάζεται τόσο για τις ανάγκες του οργανισμού, όσο και του ατόμου. Δίνεται έμφαση

στη διαπραγμάτευση, ώστε να βρεθεί η μέση λύση που θα ικανοποιεί όλους ή θα είναι αποδεκτή από όλους.

2.2. Μελέτη Περίπτωσης

Σκοπός της συγκεκριμένη εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης και της επίδρασης του στυλ σχολικής ηγεσίας με τον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων στη σχολική μονάδα. Η θεωρητική προσέγγιση των εννοιών γύρω από τη σχολική ηγεσία και τα στυλ ηγεσίας που διαμορφώνονται αλλά ταυτόχρονα και οι μέθοδοι διαχείρισης προβλημάτων στην κοινότητα του σχολείου, οδηγούνται σε μια προσπάθεια ανάλυσης τους μέσα από μια μελέτη περίπτωσης. Η συγκεκριμένη Μελέτη Περίπτωσης (Πλατάρος, 2011) παρουσιάζει την περίπτωση εκπαιδευτικού, ο οποίος αρνήθηκε να συνοδεύσει τους μαθητές του σύμφωνα με το πρόγραμμα εκδηλώσεων της Περιφερειακής Διοίκησης για την 25η Μαρτίου, προφασισζόμενος ότι η ημέρα αυτή είναι αργία, παρόλο που είχε οριστεί ως υπεύθυνος από το Σύλλογο Διδασκόντων με πράξη του συλλόγου στην αρχή της σχολικού έτους και με τη σύμφωνη γνώμη και την υπογραφή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής για να μην δημιουργηθεί μεγαλύτερο θέμα όπως είπε, συνόδευσε ο ίδιος τους μαθητές του σχολείου.

Ο διευθυντής πρότεινε να συνοδεύσει ο ίδιος τους μαθητές, σκεπτόμενος το συμφέρον του εκπαιδευτικού και των παιδιών, με αποτέλεσμα να παραβιάσει την απόφαση του Συλλόγου που είχε παρθεί το Σεπτέμβριο αδικώντας τους υπόλοιπους συναδέλφους. Με άλλα λόγια, ως ηγέτης πρώτα υπηρετεί τις προσδοκίες και τις ανάγκες των υπόλοιπων μελών της ομάδας, αφήνοντας στην άκρη το προσωπικό του συμφέρον. Στην ηγεσία που υπηρετεί (servant Leadership) περιλαμβάνονται οι άνθρωποι που επιθυμούν πρώτα να υπηρετούν τους άλλους, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στους υψηλότερους στόχους που υπερβαίνουν το προσωπικό τους όφελος και ύστερα ηγούνται. Αυτό το είδος ηγεσίας εστιάζεται στην δημιουργία ηθικής κουλτούρας και ενδιαφέροντος για τους άλλους, ανάπτυξη της αλληλεξάρτησης και ισχυρής δέσμευσης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας με βασικό παράγοντα την ενσυναίσθηση, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και την δέσμευση για υποστήριξη και ενίσχυση των συνεργατών (Greenleaf, 1977· Bass & Avolio 1994). Επιπλέον, επικεντρώνεται στην κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας και δεσμεύεται να συνεισφέρει στην βελτίωση της γενικότερης εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα με την παραδοσιακή πεποίθηση στην οποία ο ηγέτης ικανοποιεί πρώτα τις ανάγκες του οργανισμού, χωρίς να λαμβάνει καθόλου υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες των υφισταμένων του, ο ηγέτης-υπηρέτης προσπαθεί να ικανοποιήσει και τις ανάγκες των μελών της ομάδας του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο διευθυντής του σχολείου αποφάσισε ο ίδιος να συνοδέψει τα παιδιά στην εθνική εορτή παρά να πείσει τον εκπαιδευτικό να συνοδέψει εκείνος.

Ο διευθυντής παράλληλα, δεν αξιοποίησε από όλες τις πλευρές την αρχή της ενσυναίσθησης για να μπορέσει να αντιληφθεί και τη θέση και των υπολοίπων εκπαιδευτικών αλλά έκρινε την κατάσταση μόνο από τη θέση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να δει και να κατανοήσει το ζήτημα από άλλη οπτική (Goleman, 1999), ενώ στην περίπτωση του ηγέτη σημαίνει την ικανότητα να δει τα πράγματα από τη θέση των υφισταμένων του. Με την πολύπλευρη οπτική του θέματος, ο σχολικός Διευθυντής αποδέχεται τον άλλο ως άτομο και ξεφεύγει από τη δική του στενή οπτική, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο καλύτερη άποψη των καταστάσεων.

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής δεν προσπάθησε να πείσει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό για να υλοποιήσει την απόφαση του Συλλόγου, αλλά κατέφυγε στην ευκολότερη λύση, καταπατώντας ίσως και την πιο βασική αρχή της θέσης του. Σύμφωνα με την ηγεσία που υπηρετεί, η πειθώ είναι η απαραίτητη πηγή της δύναμης (Taylor, 2002) αντίθετα με την ισχύ της άρχουσας θέσης της παραδοσιακής ηγεσίας, ενώ η πειθώ συνδυάζεται με τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τονίζει ως βασική αρχή της πειστικότητας την κατανόηση του άλλου.

Παράλληλα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν κατάφερε να συγκρατήσει τις ισορροπίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά πήρε την «ευθύνη» ο ίδιος. Σε έναν οργανισμό με ηγεσία που

υπηρετεί, όλοι είναι μέρος μιας ομάδας, ανεξάρτητα από τις θέσεις τους και η συνεργασία εντός της ομάδας υποστηρίζεται από το χτίσιμο της κοινότητας. Η κοινότητα είναι μια ενότητα που στηρίζεται σε πνευματικούς δεσμούς και σε μια κοινή ιδεολογία. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, ωστόσο, ενέργησε ατομικά προσπερνώντας την ομόφωνη απόφαση του συλλόγου που είχε οριστεί ο ίδιος υπεύθυνος για την συγκεκριμένη ημέρα.

Όσον αφορά την κίνηση του διευθυντή αρχικά έπραξε πολύ σωστά για να υπάρχει συνοδός των μαθητών. Όφειλε όμως να θυμίσει στον εκπαιδευτικό, παρόλο που είναι αργία αυτή η μέρα, ότι τα σχολεία συμμετέχουν στις εκδηλώσεις κανονικά και ένας καθηγητής συνοδεύει τα παιδιά με τη σειρά του. Δεν διαχειρίστηκε σωστά τον τρόπο που πήρε αυτήν την απόφαση. Ως ένας αποτελεσματικός διευθυντής θα έπρεπε να διαλέξει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας κατά περίπτωση. Οι Johnson, Moller, Jacobson, & Wong (2008) συμπέραναν πως ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει είναι να εργάζεται ομαδικά με όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού και, κυρίως να λαμβάνει προσεκτικά υπόψη το τοπικό συγκείμενο, δηλαδή να επιλέγει τις διάφορες πρακτικές ηγεσίας σύμφωνα με τον τοπική και σχολική κουλτούρα. Τον συνδυασμό των διαφόρων στυλ ηγεσίας που χαρακτηρίζει τους επιτυχημένους διευθυντές, κατέδειξαν επίσης, τα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας Διεύθυνσης (Πασιαρδής, 2012)

Στο σημείο αυτό θα έπρεπε να τονιστεί ότι κατά το μήνα Σεπτέμβριο συνεδριάζει ο Σύλλογος Διδασκόντων και αποφασίζει και διανέμει αρμοδιότητες αναφορικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, όπως ο ορισμός υπευθύνων σχολικών εορτών. Προφανώς για την συμμετοχή του σχολείου την 25η είχε οριστεί υπεύθυνος ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός και είχε συνυπογράψει το ανάλογο πρακτικό. Αν υπήρχε κάποια αντίδραση από τον ίδιο εκπαιδευτικό θα έπρεπε να την είχε εκφράσει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Σε αυτό το σημείο είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι ο Διευθυντής αν ενεργούσε ως μετασχηματιστικός ηγέτης θα είχε εμπνεύσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς τα όρια και το σεβασμό στις αποφάσεις του συλλόγου Διδασκόντων και θα παρακινούσε με την ίδια του τη συμπεριφορά του στο αίσθημα εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του και στην τήρηση των αποφάσεων που παίρνονται στη σχολική μονάδα.

Επιπλέον, σε μια προχωρημένη σκέψη για πιο κατανοητή μορφή ηγεσίας, θα μπορούσε να ενισχύσει την αίσθηση δύναμης του συλλόγου διδασκόντων τόσο στην λήψη αποφάσεων, όσο και στην ενίσχυση δραστηριοτήτων οδηγώντας σε μία μορφή ανακατανομής ηγεσίας προς τους υφιστάμενους, όπου οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των ηγετών, όπως χαρακτηριστικά γίνεται αναφορά στον Spillane (2006)

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός δεν έχει κατανοήσει τη λανθασμένη συμπεριφορά του και υπάρχει πιθανότητα επανάληψης αυτής, ο Διευθυντής στα πλαίσια της αγωγικής συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να καταφύγει στον συγκερασμό μιας σειράς μέτρων που χαρακτηρίζονται τόσο από το προφίλ ενός ηγέτη-υπηρέτη όσο και ενός Μετασχηματιστικού Ηγέτη. Οι Spillane, Halverson & Diamond (2001) επισημαίνουν πως το σχολικό πλαίσιο για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή θα πρέπει να επιτελεί τις εξής λειτουργίες: την προώθηση του εκπαιδευτικού οράματος, την ανάπτυξη μίας σχολικής κουλτούρας που δημιουργεί πρότυπα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, την παροχή συλλογικού και διαμορφωτικού ελέγχου και την καθιέρωση ενός σχολικού κλίματος που συνδυάζει τα πειθαρχικά με τα εκπαιδευτικά θέματα.

Με αυτόν τον τρόπο ο Διευθυντής θα δημιουργούσε μία κουλτούρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και θα υπήρχε ένα κοινό όραμα για το σχολείο. Σύμφωνα με την Törnsén (2009), ο επιτυχημένος διευθυντής, συνήθως εφαρμόζοντας ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, θέτει στόχους και τους προωθεί στην κοινότητα, υποστηρίζει τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, αναπτύσσει μία συνεργατική κουλτούρα. Η συνεργασία προϋποθέτει σεβασμό στις αποφάσεις που παίρνονται από τους εκπαιδευτικούς συλλογικά και αυτό

το συγκεκριμένο σημείο είναι ανάγκη να τονιστεί και να καλλιεργηθεί από τον Διευθυντή προς το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αλλά και σε όλο το σύλλογο δοδασκόντων του σχολείου.

Επιπλέον, το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται από τον ίδιο τον διευθυντή οφείλει να χαρακτηρίζεται από ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και κατανομή των καθηκόντων όσο είναι δυνατόν πιο δίκαιη προκειμένου να εξασφαλιστεί το καλό εργασιακό κλίμα και η αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Σε αντίθετη περίπτωση θα επηρεαστεί η λειτουργία του σχολείου στην καθημερινότητά της. Σε άμεση συνάρτηση της αποτελεσματικής ηγεσίας, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι υπάρχει πλέον μία δυναμική τάση σύνδεσης της ηγεσίας με την κοινωνική δικαιοσύνη και μάλιστα μία σειρά ερευνών ασχολείται με το συγκεκριμένο θέμα της προσπάθειας των σχολικών ηγετών να επιτύχουν κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό οργανισμό (Anderson, 2004· Foster, 1998· Marshall, 2004· Sackney & Mitchell, 2002· Smyth, 1996 όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2012) όπως και η σημαντικότητα που δίνεται πλέον στην αυθεντική ηγεσία, δηλαδή σε έναν σχολικό ηγέτη που δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολικό οργανισμό με την αυθεντικότητα του (Πασιαρδής, 2012). Είναι ανάγκη όμως να τονιστεί ότι οι όποιες ενέργειες του Διευθυντή για μορφές μετασχηματιστικής ή κατανεμημένης ηγεσίας για να οδηγήσουν στην σωστή διαχείριση των ζητημάτων και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας θα πρέπει να υπερκεράσουν τις δυσκολίες και τη γραφειοκρατία της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

3. Συμπεράσματα

Τις τελευταίες δεκαετίες οι διευθυντές έχουν αναγνωρισθεί ως βασικοί συντελεστές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι η ηγεσία αποτελεί το κλειδί για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Από το στυλ ηγεσίας που θα υιοθετήσει ο εκάστοτε Διευθυντής, εξαρτώνται η ομαλή, αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού και η αντιμετώπιση τυχόν ζητημάτων και κρίσεων που θα προκύψουν.

Μία γενική παραδοχή εστιάζει στην πεποίθηση ότι ανάλογα με τις περιστάσεις, ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να εξετάζει όλες τις παραμέτρους, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, να προσαρμόζεται και να επιλέγει το καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο στυλ ηγεσίας για την επίλυση του εκάστοτε ζητήματος. Σε όλα τα στυλ ηγεσίας που προαναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία, συναντώνται χαρακτηριστικά γνωρίσματα στο πρόσωπο του ηγέτη που τα υιοθετεί, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν δραστικά ή μη στην αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων. Σίγουρα σε όλα τα στυλ ηγεσίας σκιαγραφούνται θετικά και αρνητικά σημεία, ενώ κάποιες μορφές ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική και η συμμετοχική μορφή διοίκησης αποδίδουν καλύτερα αποτελέσματα στη σχολική μονάδα. Επιπλέον όλο και περισσότερο προτείνεται μια μορφή ηγεσίας με έντονο αίσθημα δικαιοσύνης που αποτελεί βασικό παράγοντα για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση και επίλυση ζητημάτων καθώς και στην δημιουργία κοινών στόχων και οράματος.

Επιπρόσθετα, ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος είναι καθοριστικός ώστε να προάγονται οι καλές ανθρώπινες σχέσεις, η επικοινωνία και η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτών και γενικότερα των παραγόντων που δρουν σε μια σχολική μονάδα.

Στην ελληνική πραγματικότητα όμως, η πλειοψηφία των διευθυντών των σχολικών μονάδων χαρακτηρίζονται διεκπεραιωτικοί διοικητικοί ηγέτες. Ο ρόλος τους στις περισσότερες περιπτώσεις είναι καθαρά διεκπεραιωτικός, καθώς οι ίδιες οι δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με έντονα στοιχεία συγκεντρωτισμού και γραφειοκρατίας (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 2012) δεν τους αφήνουν περιθώρια αυτονομίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα : Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο : Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σελ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων
- Πλατάρος, Γ. (2011). 120 Μελέτες περίπτωσης για ημιδομημένη συνέντευξη υποψήφιων Διευθυντών, όπως παρουσιάζεται στην ιστοσελίδα <http://plataros.blogspot.com/2017/06/120-2011.html>, τελευταία πρόσβαση 30/11/19.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Ξενόγλωσση

- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2008). New educational governance and educational leadership: Investigating the foundations of a new relationship. Paper presented in Conference Proceedings of the Greek Pedagogical Institute, Athens, Greece
- Bush, T. (2011) *Theories of Educational Management* (4th ed). London: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College For School Leadership.
- Coombs, W.T. (2007). *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing and Responding*. Second Edition Thousand Oaks: Sage Publications.
- Copland, M. A. (2003). *Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 25(4), 375-395.
- Fullan M., (2001a). *Leading In A Culture Of Change*. Jossey-Bass Publishers.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Gronn, P. (2002). *Distributed Leadership*. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. FurmanBrown, P. Gronn, W. Mulford & K. Riley (eds) Second International Handbook of Educational Leadership & Administration. Dordrecht: Kluwer, 653-696.
- Hebert, S. C. (2004). *The relationship of perceived servant leadership and job satisfaction from the follower's perspective*. Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences, 11(1), 685- 697.
- Johnson, L., Moller, J., Jacobson, S., & Wong, K. (2008). *Cross-sectional comparisons in the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway and China*. Scandinavian Journal of Educational Research, 52(4), 407-422
- Laub, J. A. (2004). *Defining Servant Leadership: A Recommended Typology for Servant Leadership Studies*. School of Leadership Studies, Regent University. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research. Servant Leadership Research Roundtable.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999) *Changing Leadership For Changing Times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: DfES.
- Polychroniou P. (2009) *Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership of Supervisors: The impact on Team Effectiveness, Team Performance Management*, Vol. 15, No. 7, p.p
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). *Investigating school leadership practice: a distributed perspective*, Educational Research. 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Diamond J. B. & Jita, L. (2003). *Leading instruction: The distribution of leadership for instruction*. Journal of Curriculum Studies 35(5): 533-43).
- Spillane, P. (2006) *Distributed leadership*. San Francisco: Josey-Bass
- Taylor, T. (2002). *Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders*. Dissertation Abstracts International, 63 (05), 1661. (UMI No. 3052221).
- Thomas, K. (1976). *Conflict and conflict management*. In M. D. Dunnette (Ed.). Handbook of industrial and organizational psychology (889-936). Chicago: Rand McNally.
- Törnsén, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes*. University UMEA

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΔΥΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΧΩΡΩΝ ΠΟΛΩΝΙΑ-ΣΛΟΒΑΚΙΑ

Χουσεΐν Τζενέτ

Εκπαιδευτικός ΠΕ71

Καφαντάρη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Ο σύγχρονος κόσμος με τις συνεχείς αλλαγές και τις νέες απαιτήσεις έχει αναμφισβήτητα επηρεάσει και το πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου καλούνται να ανταποκριθούν στην πίεση που ασκείται για οικονομική, κοινωνική, επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και σε μία διαρκή συνεργασία και επικοινωνία όλων των χωρών μεταξύ τους.

Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται μία σύντομη αναφορά στο ρόλο του ευρωπαϊκού θεσμού στο πέρασμα των χρόνων, στη σταδιακή ένταξη χωρών σε αυτό και την επίδρασή του λόγω της εξέλιξης και της δυναμικής που αποκτά στον τομέα της εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών.

Αναφέρεται επίσης, ο ορισμός του πλαισίου προσόντων των ευρωπαϊκών χωρών και στη συνέχεια αναλύονται τα εθνικά πλαίσια προσόντων της Πολωνίας και της Σλοβακίας.

Ακολουθεί η σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και των πλαισίων προσόντων των δύο συγκεκριμένων χωρών. Διαπιστώνεται ότι πλέον τα εκπαιδευτικά συστήματά τους είναι προσαρμοσμένα στις σύγχρονες απαιτήσεις για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και για συνεχιζόμενη και διά βίου μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκός θεσμός, πλαίσιο προσόντων, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή - Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαιδευτικά Συστήματα

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ως θεσμός καθιερώθηκε μετά από μία σειρά διεργασιών πολιτικών και οικονομικών. Οι δυσάρεστες εμπειρίες του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου αποτέλεσαν τη βάση για μία ριζική αλλαγή της πολιτικής σκηνής και της επιδίωξης ενός ειρηνικού περιβάλλοντος, όπου τα έθνη-κράτη της Ευρώπης θα μπορούσαν να συνυπάρξουν ειρηνικά. Έτσι το 1949 ιδρύθηκε το Συμβούλιο της Ευρώπης, όπου συμμετείχαν όλα τα κράτη της Ευρώπης και το 1951 συστάθηκε η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ). Μετά από τη συγκρότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ), της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Ατομικής Ενέργειας (ΕΚΑΕ ή Euroatom) και μετά την υπογραφή των Συνθηκών της Ρώμης το 1957 ολοκληρώθηκε το όραμα για μία ενωμένη Ευρώπη, στερεωμένη σε γερά θεμέλια και σε μη αναστρέψιμες αξίες.

Με την πάροδο του χρόνου ο θεσμός αυτός εξελίχθηκε και σε άλλα επίπεδα πέρα από το πολιτικό παρασκήνιο και τη διευθέτηση οικονομικών προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα με τις συνθήκες του 1986, του 1992 και του 1997 σημειώθηκαν θεσμικές εξελίξεις που άγγιζαν και τον τομέα της εκπαίδευσης. Η γενική παιδεία μετά την επαγγελματική εκπαίδευση ήρθε στο επίκεντρο μαζί με τα θέματα νεολαίας, πολιτισμού και δημόσιας υγείας. Με τη σταδιακή εξέλιξη και αλλαγή του θεσμού τα ζητήματα πολιτισμού και εκπαίδευσης απέκτησαν μεγαλύτερη σημασία. Η πορεία της σύστασης μία συγκεκριμένης πολιτικής στην παιδεία βρίσκεται υπό το μικροσκόπιο των ειδικών και κινείται με αργούς, αλλά σταθερούς ρυθμούς (Γκοβάρης Χ., & Ρουσάκης Ι., 2008). Αναφερόμενοι στον τομέα της εκπαίδευσης, στο θέμα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να ενταχθεί το «Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων», με πιο απλά λόγια ένα πλαίσιο ταξινόμησης προσόντων, δηλαδή των τίτλων που κατέχει ο καθένας πολίτης. Οι τίτλοι αυτοί αποκτήθηκαν μετά από μία διαδικασία μάθησης. Αρμόδιος φορέας του προγράμματος είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π), όπου συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι, οι εργαζόμενοι, οι άνεργοι, οι εργοδότες, οι πάροχοι εκπαίδευσης και κατάρτισης, φορείς πιστοποίησης προσόντων και οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού (CEDEFOP, *European Centre for the development of vocational Training*)

2. Κυρίως μέρος

2.1. Πλαίσιο προσόντων στην Ευρώπη

Ποια ακριβώς είναι η συνεισφορά των πλαισίων προσόντων στις ευρωπαϊκές χώρες στην πολιτική της εκπαίδευσης που ακολουθούν. Κατά πόσο θεωρούνται χρήσιμα για τους εκπαιδευόμενους.

Η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα μπορούν να απαντηθούν, εφόσον έχουν εφαρμοστεί αρκετά χρόνια σε κάποιες χώρες. Συγκεκριμένα, στις 39 χώρες που έχουν εφαρμόσει το εθνικό πλαίσιο προσόντων έχουν αναπτυχθεί 43 εθνικά πλαίσια προσόντων. Πέρα από τις 28 ευρωπαϊκές χώρες, στο πλαίσιο συμμετέχουν η Αλβανία, η Βοσνία- Ερζεγοβίνη, η Π.Γ.Δ.Μ, η Ισλανδία, το Κοσσυφοπέδιο, το Λίχτενσταϊν, το Μαυροβούνιο, η Νορβηγία, η Σερβία, η Ελβετία και η Τουρκία. Το πρόγραμμα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των εκπαιδευτικών συστημάτων αυτών των χωρών, ενώ η επίδρασή τους είναι αισθητή και σε άλλους τομείς. Μπορεί το πρόγραμμα να αφορά κατά βάση την εκπαίδευση, όμως πολλοί το χρησιμοποιούν ως μέσο για να συνδέσουν τη μάθηση με την επαγγελματική αποκατάσταση.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος κατά τα τέλη του 2016 έδειξαν, στην έγκριση του ΕΠΠ εργάστηκαν 6 χώρες. Ενώ η Ισπανία, η Ιταλία, η Φινλανδία δεν έχει προσχωρήσει ακόμα σε τέτοια διαδικασία. Στην περίπτωση της Φινλανδίας το 2017 θα υπήρχαν περαιτέρω εξελίξεις.

Στην περίπτωση της Ιταλίας είχε θεσπιστεί ένα μητρώο προσόντων, καθώς και ένα εθνικό πλαίσιο περιφερειακών προσόντων. Η Ισπανία είχε ολοκληρώσει το πρόγραμμα δια βίου μάθηση. Από την άλλη η Αλβανία, η Βοσνία- Ερζεγοβίνη και η Σερβία, οι οποίες έχουν ενταχθεί στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα προσόντων (EQF), αναμένουν επίσημη έγκριση.

Από τις χώρες που συμμετέχουν επίσημα ή ανεπίσημα, αυτές που έχουν νόμιμη είσοδο με νομική και πολιτική έγκριση ήταν η Αυστρία (Μάρτιος 2016), η Πολωνία (Ιανουάριος 2016), η Σλοβενία (Δεκέμβριος 2015) και η Σουηδία (Οκτώβριος 2015). Σε αυτές τις χώρες η εφαρμογή του προγράμματος είναι επίσημη, ενώ στην Αυστρία, Κροατία, Κύπρο, Ελλάδα, Π.Γ.Δ.Μ., Ουγγαρία, Ισλανδία, Κοσσυφοπέδιο, Λουξεμβούργο, Μαυροβούνιο, Σουηδία, Πολωνία και Τουρκία βρίσκονται ακόμα στη διαδικασία της έγκρισης. Για την αποδοχή τους χρειάζονται κάποιες βελτιώσεις στις ικανότητες των αρμόδιων φορέων, όπως βάσεις δεδομένων και κανόνες διασφάλισης ποιότητας ή να θεσπίσουν εσωτερικούς κανονισμούς ή να ολοκληρώσουν τη χαρτογράφηση των προσόντων του πλαισίου.

Επιπροσθέτως, το Βέλγιο και η Βουλγαρία έχουν επίσημα εγκριθεί, όμως η εφαρμογή τους βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο. Πολλές άλλες χώρες, όπως το Βέλγιο, η Γαλλία, η Γερμανία, η Δανία, η Ελβετία, η Εσθονία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ιρλανδία, οι Κάτω Χώρες, η Μάλτα, η Νορβηγία, η Πορτογαλία και η Σλοβενία έχουν εισέλθει σε πιο ώριμο επιχειρησιακό στάδιο. Τα πλαίσιά τους έχουν πλέον ενταχθεί στα εθνικά τους συστήματα προσόντων, ενώ έχουν προβάλει έναν ολοκληρωμένο χάρτη εθνικών προσόντων βάσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους. Ακόμη, 35 χώρες προετοιμάζονται για μία ολοκληρωμένη ανάπτυξη των ΕΠΠ προσαρμοσμένα στα επίπεδα προσόντων της εκάστοτε χώρας. Από την άλλη, 28 χώρες, επιθυμώντας να προσαρτηθούν στο ΕΠΠ εξέθεσαν ομοιότητες των εθνικών πλαισίων προσόντων τους με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό. Τέλος, 26 χώρες συνδέθηκαν με το πλαίσιο προσόντων του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι 17 χώρες στο πλαίσιο ενιαίας διαδικασίας με την αντίστοιχη ένταξή τους στο ΕΠΠ (Anweiler, Kuebart, Liegle, Schafer, Sussmuth, 1987).

2.2. Προβολή των εθνικών πλαισίων προσόντων

Η χρησιμότητα της αντιστοίχισης των τίτλων σπουδών ενός πολίτη μίας χώρας και σε μία ευρύτερη εμβέλεια, όπως αυτή της Ευρώπης είναι κάτι που αξίζει να αναφερθεί. Σε πολλές χώρες αυτή η διαδικασία αναγνώρισης πτυχίων και πιστοποιήσεων έχει πραγματοποιηθεί. Είναι σημαντικό οι πληροφορίες να παρέχονται και να αναγνωρίζονται όχι μόνο σε εθνικό πλαίσιο, αλλά και σε ευρωπαϊκό. Η Δανία και η Λιθουανία είναι οι πρώτες χώρες που ανέγραψαν την αντιστοίχιση εθνικού-ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων σπουδών το 2012. Το Νοέμβριο του 2016, 20 χώρες είχαν καθιερώσει την αναγραφή του επιπέδου στους εθνικούς τίτλους σπουδών, όπως η Δανία, Τσεχία, Εσθονία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λιθουανία, Λετονία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Μαυροβούνιο, Νορβηγία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Σλοβενία, Ελβετία και Ηνωμένο Βασίλειο. Ενώ αρκετές χώρες δήλωσαν την πρόθεσή τους να καθιερώσουν την αναγραφή, όπως η Αυστρία, το Βέλγιο, η Βουλγαρία, η Ουγγαρία και η Πολωνία.

Παρόλα αυτά, επίσημη έγκριση για ολιστική αναγραφή του επιπέδου εθνικού-ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων δεν έχει καθιερωθεί. Μόνο σε τίτλους επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει θεσπιστεί, όπως και σε τίτλους σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μικρότερο βαθμό. Το δικαίωμα για αναγνώριση ακαδημαϊκών τίτλων πέρα από τα σύνορα της χώρας εναπόκειται και στο δικαίωμα που έχει εκχωρήσει το ίδιο το ίδρυμα σπουδών.

Ως προς την αποτελεσματικότητα των εθνικών πλαισίων προσόντων είναι αισθητό πως έχει συντελέσει σημαντικά σε μία ολοκληρωμένη εκπαίδευση, αλλά και σε άλλους τομείς κατάρτισης. Σε αρκετές χώρες, όπως η Αυστρία, η Ισλανδία και η Πολωνία οι εθνικές πολιτικές διά βίου μάθησης στηρίζονται πλέον στην προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, γεγονός που εκφράζει τη σαφή βούληση σύνδεσης της αρχικής με τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση με πιο αποτελεσματικό και πιο ευέλικτο τρόπο. Σε άλλες περιπτώσεις, όπως αυτή της Σουηδίας, η διά βίου μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση μέσω σχολείου, αλλά στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων μέσω ποικίλων μαθησιακών δραστηριοτήτων που θα τους επιτρέψουν να εμπλακούν στην αγορά εργασίας.

2.3. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων

Μιλώντας για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων εννοούμε την αντιστοίχιση των επιπέδων των εθνικών πλαισίων προσόντων με τα επίπεδα του EQF (European Qualifications Framework). Στα άμεσα σχέδια της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η συνολική εφαρμογή του προγράμματος και σε άλλες χώρες.

Πιο συγκεκριμένα το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων είναι ένα πλαίσιο αναφοράς που λειτουργεί ως μηχανισμός που επιτρέπει την αναγνώριση προσόντων άλλων χωρών σε διεθνές επίπεδο. Η ύπαρξη ενός τέτοιου προγράμματος ξεκίνησε από την προώθηση της κινητικότητας των πολιτών από χώρα σε χώρα και τη διευκόλυνση της δια βίου μάθησης.

Το EQF έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριλάβει την ποικιλία των εθνικών συστημάτων κάθε χώρας και έτσι η σύγκριση των προσόντων και η ερμηνεία τους να είναι εύκολη και εφικτή. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό το πλαίσιο μεταβαίνει και σε ένα μετα-πλαίσιο. Κατά τη διαδικασία υλοποίησης του EQF και της εισαγωγής μίας χώρας σε αυτό πρέπει κάθε χώρα να προσαρμόσει τα εθνικά προσόντα της στα οχτώ στάδια του EQF.

Τα 8 επίπεδα αναφοράς ορίζονται από τα μαθησιακά αποτελέσματα στη βάση των γνώσεων θεωρητικών ή αντικειμενικών, των δεξιοτήτων γνωστικών ή πρακτικών, της υπευθυνότητας και αυτονομίας στην εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων. Εν ολίγοις το δίνεται κύρια σημασία στα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι τόσο στη διάρκεια του μαθήματος και τον τύπο του ιδρύματος (Στάμελος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α., 2004).

2.4 Η περίπτωση της Πολωνίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Πολωνίας έχει εντυπωσιακή άνοδο μετά τις δύο μεγάλες μεταρρυθμίσεις, του 1999 και του 2000. Η κρατική εποπτεία στις σχολικές βαθμίδες έχει καθιερωθεί ακόμα από το 1773. Το μοντέλο εποπτείας άλλαξε συνεχώς αλληλεπιδρώντας με τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, εστιάζοντας άλλοτε στο ψυχολογικό κομμάτι της και άλλοτε στο ιδεολογικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικά το 2009 τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο είδος εποπτείας, όπου τα εξωτερικά στοιχεία, όσο και τα εσωτερικά στοιχεία αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης καθορίζεται από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της. Η εξωτερική αξιολόγηση σχεδιάστηκε ως ένα υποστηρικτικό μέτρο ανάπτυξης των σχολείων, του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών. Ευθύνη της εξωτερικής αξιολόγησης είναι μία ομάδα εποπτών, ενώ τα αποτελέσματα δημοσιεύονται διαδικτυακά.

Τα βασικότερα σημεία των μεταρρυθμίσεων της Πολωνίας είναι:

- Η σταδιακή αποκέντρωση
- Αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού
- Προγράμματα σπουδών που προσδιορίζουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα για κάθε βαθμίδα, αλλά αφήνοντας περιθώριο βελτίωσης για κάθε βαθμίδα.
- Οι εξετάσεις που διεξάγονται λειτουργούν ως μηχανισμοί που ελέγχουν τη λειτουργία των σχολείων
- Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόζονται στις αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών.

Το σύστημα αξιολόγησης της Πολωνίας είναι ελεγχόμενο με τάσεις ανεξαρτητοποίησης. Το 1999 ξεκίνησε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία επρόκειτο να αλλάξει τον τρόπο αξιολόγησης του που μόνο εστίαζε στην θεωρία. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 99 κατείχε εξίσου και εσωτερικό και εξωτερικό έλεγχο. Σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση κατείχε το Υπουργείο Παιδείας, το Περιφερειακό Σώμα Επιθεωρητών, ο φορέας που είναι υπεύθυνος για την εξωτερική αξιολόγηση των διοικητικών στόχων των σχολικών μονάδων και μέσα στις σχολικές τάξεις ευθύνοντα ρόλο κατέχουν οι διευθυντές των σχολείων. Η παιδαγωγική εποπτεία των σχολικών μονάδων ασκείται από τις περιφερειακές αρχές, καθώς και από την Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή, ενώ η γενικότερη

εποπτεία ασκείται από φορείς των δήμων και των τοπικών κοινοτήτων ή από φορείς της ευρύτερης περιφέρειας.

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι ευθύνη των διευθυντών σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και από έναν Παιδαγωγικό Σύμβουλο. Κατά τη διάρκεια της εποπτείας, ο διευθυντής του σχολείου προετοιμάζει ένα σχέδιο παιδαγωγικής εποπτείας, το οποίο θα είναι οργανωμένο με βάση ενός χρονοδιαγράμματος και της καταλληλότητας των αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ο διευθυντής παρουσιάζει τα αποτελέσματα των δοκιμασιών στο παιδαγωγικό συμβούλιο.

Από το 2007, κάθε περιφερειακή αρχή είναι υποχρεωμένη να παρουσιάσει μία λίστα κριτηρίων για την **εξωτερική αξιολόγηση** των σχολείων, του οποίου η εποπτεία διεξάγεται από κοινού με το Περιφερειακό Σώμα Επιθεωρητών. Μερικές φορές συμβαίνει να δημοσιοποιούνται τα αποτελέσματα στο κοινό από το περιφερειακό συμβούλιο. Το περιφερειακό συμβούλιο έχει ορίσει συμβούλους που ασκούν την παιδαγωγική εποπτεία και τον έλεγχο της ποιότητας της διδακτικής διαδικασίας.

Για τη διατήρηση της ακεραιότητας και της υψηλής ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της Πολωνίας έχει θεσπιστεί αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους. Ενώ, σε περίπτωση αιτήματος προαγωγής από τους εκπαιδευτικούς υπάρχει η ανάλογη αξιολόγηση από τους διευθυντές.

Αξιοσημείωτο είναι κάποια κύρια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακού επιπέδου με έστω ένα βασικό τίτλο σπουδών, ενώ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στις επαγγελματικές σχολές πρέπει να είναι κάτοχοι και ενός μεταπτυχιακού. Η πρόσληψη τους από την άλλη πλευρά γίνεται από τον ίδιο τον διευθυντή του σχολείου μετά από πρόσκληση, ενώ μετά την επιλογή τους διανύουν μία δοκιμαστική περίοδος ενός έτους. Κατά τη διάρκεια της πρόσληψής τους περνάνε από στάδια: πρώτα, προσλαμβάνονται μέσω σύμβασης συμβολαίου. Έπειτα, η πρόσληψη γίνεται μέσω διορισμού, αφού περάσουν επιτυχώς τις εξετάσεις. Τα δικαιώματα που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερα από τους δημόσιους υπαλλήλους, γι' αυτό και δεν συγκαταλέγονται σε αυτή την κατηγορία.

Κάθε σχολείο έχει ένα συμβούλιο που αποτελούνται από τρεις εκπαιδευτικούς και με πρόεδρο τον διευθυντή του σχολείου. Ο κύριος ρόλος του συμβουλίου είναι η έγκριση του σχεδίου δράσης του σχολείου, όπως και τη δημιουργία επαγγελματικού περιβάλλοντος εργασίας των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια των μαθημάτων είναι λιγότερη, καθώς σπαταλούν περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος μαζί με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Μετά από μεταρρυθμίσεις τους εκπαιδευτικού συστήματος, το 2008 εφαρμόστηκε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν το δικό τους τρόπο διδασκαλίας και να αξιοποιήσουν τους πόρους που κρίνουν εκείνοι κατάλληλοι, ενώ εντάσσονται καινοτόμες μέθοδοι. Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα ποσοστά συμμετοχής είναι ιδιαίτερα υψηλά, ενώ με βάση αυτό ιδρύθηκε και το Κέντρο Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

Το νέο σύστημα αμοιβών για τους εκπαιδευτικούς, έχει ως κριτήριο την ποιότητα διδασκαλίας, την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, τα επαγγελματικά προσόντα και τη διδασκαλία. Έτσι πετυχαίνουν εξαιρετικά αποτελέσματα, ενώ δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη (Cedefop, 2018).

2.5. Η περίπτωση της Σλοβακίας

Πέρα από την καθαρότητα που κυριαρχεί στην καθημερινότητά της, την προσεγμένη οικολογία της, η εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύ δυνατό χαρτί στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον της Σλοβακίας.

Η εκπαίδευση της χώρας διέπεται από κάποια καιρία χαρακτηριστικά. Πρώτο και κύριο είναι η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση ελεύθερα από όλους. Η εκπαίδευση για τους μαθητές-εκπαιδευόμενους είναι δωρεάν, ταυτοχρόνως απολαμβάνουν τη δυνατότητα της αμοιβής, ενώ

φοιτούν ακόμα. Η επιλογή πληρωμής δίνεται μόνο σε καταστάσεις κατάρτισης, όπου οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους που θέλουν να εξειδικευτούν και μόνο σε αυτή την περίπτωση πληρώνουν. Η επιλογή επαγγελμάτων είναι ποικίλη, διευρύνεται σε επαγγέλματα πιο λαϊκά αλλά και σε επαγγέλματα κύρους. Οι εκπαιδευτικοί είναι εξειδικευμένοι και επαρκώς καταρτισμένοι.

Η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν και υποχρεωτικά για την προσχολική αγωγή, την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πρώτο επίπεδο εκπαίδευσης, η προσχολική αγωγή ξεκινά από την ηλικία των 3 έως και των 6 χρόνων, το νηπιαγωγείο. Η ανταπόκριση παρακολούθησης στο νηπιαγωγείο είναι τεράστια.

Το Δημοτικό Σχολείο από την ηλικία των 6-7 ετών, ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών, χωρίζεται σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαρκεί 4 χρόνια, ενώ οι γονείς αποφασίζουν αν το παιδί θα συνεχίσει στο ίδιο σχολείο για 5^η χρονιά ή αν θα αλλάξει σχολείο. Ο λόγος που γίνεται αυτό είναι η διαχώριση των σχολείων σε ενιαίο (Γυμνάσιο) και τις επαγγελματικές σχολές. Στο ενιαίο σχολείο οι ειδικότητες διαιρούνται σε μαθήματα γλώσσας, μαθηματικών και επιστήμης, ενώ οι επαγγελματικές σχολές χωρίζονται ανάλογα με την ειδικότητα. Η πλειονότητα συνεχίζει στο ενιαίο σχολείο και μεταβαίνει στα πανεπιστήμια. Η βασική εκπαίδευση των παιδιών ολοκληρώνεται 18-19 χρονών. Μετά την αποφοίτηση, οι μαθητές είτε πηγαίνουν στο πανεπιστήμιο για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, είτε εντάσσονται στο εργατικό δυναμικό.

Με την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο, οι εν δυνάμει εισαχθέντες πρέπει να περάσουν από εξετάσεις της σλοβακικής γλώσσας, καθώς είναι απαραίτητη η κατάρτιση της. Ο κύκλος σπουδών αποτελείται από τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι φοιτητές λαμβάνουν το πτυχίο τους Bachelor, ενώ στο δεύτερο στάδιο τους δίνεται ο τίτλος του Master, μηχανικός ή MD και στο τέλος του τρίτου σταδίου ο φοιτητής λαμβάνει διδακτορικό δίπλωμα Doctorate. Είναι σημαντικό με την ολοκλήρωση του κάθε σταδίου να υποβάλλουν αίτηση για τη μετάβασή του στο επόμενο.

Το πανεπιστήμιο διαρκεί 4 χρόνια, ανάλογα με την ειδικότητα, ενώ ο μηχανικός 5 χρόνια. Το επάγγελμα του μηχανικού χρήζει υψηλής αποδοχής και θεωρείται ισοδύναμο με ένα μεταπτυχιακό. Παρόλα αυτά, συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους και σε άλλα πανεπιστήμια της Δυτικής Ευρώπης ή της Αμερικής (Cedefop 2011, 2012, 2013, 2014 και 2016).

Το επόμενο στάδιο της εκπαίδευσης που είναι η εύρεση εργασίας είναι ένα θέμα λυμένο, καθώς η εκπαίδευση με την εργασία είναι αλληλένδετα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σλοβακίας. Οι μαθητές επιλέγουν 4 ώρες την ημέρα, για να βγουν στην αγορά εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο με την απόκτηση ενός πτυχίου από Σλοβακικό πανεπιστήμιο οι φοιτητές μπορούν να βρουν δουλειά όχι μόνο στην ενδοχώρα, αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη ευρωπαϊκή χώρα (Anweiler, Kuebart, Liegle, Schafer, Sussmuth, 1987).

Αξιοσημείωτο είναι το πρόγραμμα Prined που δημιουργήθηκε για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών και μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η ενίσχυση της επιτυχούς ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες του προγράμματος είναι παιδιά και μαθητές από οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων από 50 συμμετέχοντα νηπιαγωγεία και 100 δημοτικά σχολεία. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα εργάζονται γονείς, επιστημονικό προσωπικό όπως, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί ενισχυτικής διδασκαλίας.

Η αρχική ιδέα της δημιουργίας αυτού του προγράμματος προήλθε από τη χαμηλή απόδοση των μαθητών και την έλλειψη κινήτρων για μάθηση. Έτσι σε στενή συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό αναζήτησε διάφορους τρόπους παρέμβασης που αποτέλεσαν τη βάση για τα κίνητρα που θα μπορούσαν να παρακινήσουν τα παιδιά και τους μαθητές να αποκτήσουν όρεξη για μάθηση και για ανέλιξη. Για την πραγματοποίηση του προγράμματος τα σχολεία εφοσδιάστηκαν με πρόσθετο διδακτικό υλικό, αθλητικό εξοπλισμό, μουσικά όργανα, καλλιτεχνικά εργαλεία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, είδη κηπουρικής και άλλα, ενώ σε μερικά σχολεία προσφέρθηκαν στις μειονεκτούσες οικογένειες προϊόντα υγιεινής και βασικές υγειονομικές υπηρεσίες.

Μετά τη λήξη των σχολικών μαθημάτων, τα απογεύματα προσφέρονται τα τμήματα, όπου πραγματοποιούνται δραστηριότητες σε αναλογία με μίας ώρας διδακτική ενισχυτικής διδασκαλίας για κάθε δύο ώρες παιχνιδιού και άλλων δομημένων δραστηριοτήτων. Με τη συγκεκριμένη προσέγγιση το προσωπικό είχε τη δυνατότητα να παρέμβει και να διαμορφώσει έναν χώρο διδασκαλίας αρεστό σε όλους. Με την παρέμβαση αυτή έχει γίνει αισθητός ο περιορισμός των αιτιών που μείωναν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών.

Το 2014-15 λειτούργησαν 20.535 απογευματινά μαθήματα μετά το σχολείο, στα οποία συμμετείχαν 19.500 μαθητές, μεταξύ οποίων των 6.600 μαθητές με χαμηλό εισόδημα. Με τη χρήση νέων μεθοδολογιών και τρόπων διδασκαλίας οι διευθυντές των σχολείων ενσωμάτωσαν διάφορες πρακτικές για την επίτευξη ενός ικανοποιητικού αποτελέσματος. Έτσι μέσω του προγράμματος αυτού, της ενισχυτικής διδασκαλίας και του ολοήμερου σχολείου κατέφεραν να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Το πρόγραμμα επιβεβαίωσε το θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις της ατομικής μάθησης, ιδιαίτερα στα παιδιά από οικονομικά ασθενείς οικογένειες. Βέβαια η διάρκεια του προγράμματος ήταν ελάχιστη, μόνο 20 μήνες, όμως είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές και έχρισε ευρείας αποδοχής από τους υπεύθυνους (Cedefop, 2018, *National qualifications framework developments in Europe 2017*).

2.6. Σύγκριση των δύο ευρωπαϊκών χωρών

Αφού έγινε μία λεπτομερής αναφορά του εκπαιδευτικού συστήματος που έχει καθιερωθεί τόσο στην Πολωνία, όσο και στη Σλοβακία, παρατηρείται ότι υπάρχουν ορισμένες ομοιότητες όσο και διαφορές.

Ως προς τα σημεία ομοιότητας των δυο χωρών αυτό που παρατηρούμε είναι η σημασία που δίνουν στο επίπεδο μόρφωσης όχι μόνο των εκπαιδευομένων, όσο και των εκπαιδευτών. Στις εκατέρωθεν χώρες είναι αισθητό το σημείο ανώτερης μόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς δεν υφίσταται να κατέχει κάποιος μία τέτοια θέση σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο χωρίς την κατοχή ενός μεταπτυχιακού. Γενικά η ανέλιξη στη μόρφωση είναι ένα προσόν που βοηθά στην εύρεση εργασίας, όπως και στην απόκτηση κύρους στην κοινωνία.

Από την άλλη πλευρά το θέμα της ανεργίας είναι ένα λυμένο θέμα και στις δύο χώρες. Η εκπαίδευση των παιδιών στα πανεπιστήμια συνάδει με την εισαγωγή τους στην αγορά εργασίας. Δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι μπορούν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους να κάνουν πρακτική εξάσκηση σε κάποια επιχείρηση με κανονικό μισθό και με την παροχή ασφάλειας στην περίπτωση της Σλοβακίας, ενώ στην Πολωνία τους προετοιμάζουν καλύτερα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους για την εύρεση εργασίας μετέπειτα με την παροχή περισσότερων προσόντων στο βιογραφικό τους.

Και οι δύο χώρες έχουν θεσπίσει με τέτοιο τρόπο το επιμορφωτικό τους σύστημα, ώστε να σχετίζεται άμεσα με τον ορισμό «δια βίου μάθηση». Οι ειδικότητες όλες έχουν άμεση αποκατάσταση τόσο στην ίδια την χώρα όσο και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Παρόλα αυτά και οι δύο προσφέρουν κάποια πλεονεκτήματα σε δύο διαφορετικά επαγγέλματα.

Από τη μία πλευρά, η Πολωνία εκτιμά περισσότερο το ρόλο ενός εκπαιδευτικού, καθώς όλες οι ειδικότητες περνάν από τη βασική εκπαίδευση για να βγουν στην αγορά. Επομένως, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο εκπαιδευτικό τους σύστημα τόσο για την πρωτοβάθμια, όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τόσο το επίπεδο των δασκάλων, όσο και των καθηγητών βρίσκεται σε βαθμό υψηλό που μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθητών, αλλά κυρίως του Υπουργείου Παιδείας της χώρας τους. Από την άλλη πλευρά η Σλοβακία δίνει την ίδια βαρύτητα σε όλες τις εργασίες, χωρίς περιορισμούς και διακρίσεις. Όμως, η μηχανική αποτελεί μία ειδικότητα βαρύνουσας σημασίας, καθώς είναι ο μόνος τομέας, όπου το πτυχίο του ισοδυναμεί με ένα μεταπτυχιακό με αναγνώριση πανευρωπαϊκά.

Επίσης, ενώ η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι δωρεάν στη Σλοβακία και στην Πολωνία αλλά και σε άλλες χώρες, η Σλοβακία εφάρμοσε ένα πρόγραμμα επονομαζόμενο ως Prined, με σκοπό να

ενισχύσει οικονομικά ασθενείς κοινωνικές ομάδες να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η καινοτομία αυτή της Σλοβακίας αύξησε αισθητά το μορφωτικό επίπεδο των νέων και παράλληλα μείωσε την ανεργία σε μεγάλο βαθμό.

Οι δύο χώρες έχουν εξίσου ένα αξιοσέβαστο επιμορφωτικό πρόγραμμα με άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Κύριος στόχος τους είναι η εύρεση εργασίας όλων των πολιτών και η ευρεία αποδοχή τους από άλλα κράτη, όχι μόνο των ίδιων των πολιτών, όσο και του συστήματος που ακολουθούν. Γι' αυτό η συστηματική αξιολόγηση που εφαρμόζουν και οι μεταρρυθμίσεις είναι ουσιαστικές και εξυπηρετούν καθολικά τους νέους και εκκολλημένους εργαζόμενους.

3. Συμπεράσματα

Το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας είναι προσαρμοσμένο στις μεταβλητές κάθε κοινωνίας. Έτσι, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και η παροχή υψηλής ποιότητας αποτελεί μία απαραίτητη συνθήκη. Για την καλύτερη μαθησιακή αποτελεσματικότητα πρέπει να εστιάσουμε στην ποιοτική πρόσληψη των εκπαιδευτικών και την προώθηση της μάθησης.

Κατά κύριο λόγο, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων σχετίζεται με τον διορισμό καλά εκπαιδευμένων ατόμων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και της τοποθέτησης μίας σωστής τακτικής μάθησης έχει καίριο λόγο και βοηθά στη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, η διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου στηρίζεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτών και του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου αποτελεί πρωταρχική ανάγκη. Οι παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι συστηματικές, οργανωμένες, ώστε να μπορούν να αλλαγές να αξιοποιηθούν και να φέρουν αλλαγές (Στάμελος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α., 2004)

Η πρόοδος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και η σύνδεσή του με τη δια βίου μάθηση αποτελεί σημαντικό θεμέλιο της κάθε κοινωνίας και επηρεάζεται από τις πτυχές της. Επιπλέον, η άνοδος μίας κοινότητας στηρίζεται εξ ολοκλήρου από το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και από τις ευκαιρίες που δίνει. Θα λέγαμε ότι η μάθηση είναι ο καθρέφτης μίας κοινωνίας, οπότε η τακτικότερη φροντίδα της μας φέρνει ένα βήμα πιο κοντά στο αναμενόμενο αποτέλεσμα που είναι μία καλοκουρδισμένη κοινωνία και ένα μορφωμένο και επαγγελματικά αποκατεστημένο σύστημα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γκοβάρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι., (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Θωίδης, Ι., Δ., (2003). *Εκπαιδευτικά Συστήματα στην Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί
- Πρόγραμμα: Προώθηση Νέων και Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Προσεγγίσεων σε Βασικές Τεχνολογίες Γενικής εφαρμογής Bracket* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://bracket.erasmus.site/wp-content/uploads/2019/11/Definition-of-learning-outcomes_GR.pdf Ανακτήθηκε 25-01-2020
- Στάμελος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

- Anweiler, Kuebart, Liegle, Schafer, Sussmuth, (1987). *Bildungssysteme In Europa*.
- Cedefop, (2016). *Ενημερωτικό σημείωμα με θέμα τα πλαίσια προσόντων στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε στις 20-01-2020 από το διαδικτυακό τόπο https://www.cedefop.europa.eu/files/9117_el.pdf
- Cedefop, (2013). *Ενημερωτικό σημείωμα με θέμα Πλαίσια προσόντων στην Ευρώπη: δημιουργώντας τους σωστούς δεσμούς*. Ανακτήθηκε στις 22-01-2020 από το διαδικτυακό τόπο https://www.cedefop.europa.eu/files/9083_el.pdf
- Cedefop, (2017) *European Centre for the development of vocational Training*. Ανακτήθηκε στις 20-01-2020 από το διαδικτυακό τόπο <https://www.cedefop.europa.eu/el>

Cedefop, (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Ανακτήθηκε στις 23-01-2020 από το διαδικτυακό τόπο https://www.cedefop.europa.eu/files/4163_en.pdf

ΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ «ΜΕΛΙΝΑ» ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΤΟΥ J. KOTTER ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΤΑ ...

Τερεζάκη Γ. Χρύσα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)-Καθηγήτρια Σύμβουλος ΕΑΠ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι μία πρότερη εκπαιδευτική πολιτική να ιδωθεί κριτικά υπό το πρίσμα του θεωρητικού μοντέλου του J. Kotter για την οργανωσιακή αλλαγή. Αρχικά παρουσιάζεται το Μοντέλο κι εν συνεχεία επιχειρείται μία συγκριτική ματιά διαπίστωσης της απόκλισης μεταξύ θεωρίας και πράξης για την βαθύτερη κατανόηση των ποιοτικών στοιχείων και των αδυναμιών της συγκεκριμένης πολιτικής.

Η Μελίνα Μερκούρη ως Υπουργός Πολιτισμού, μπροστά στην πρόκληση της Προεδρίας της Ελλάδας στην Ε.Ε (1994-1995), δεδομένου ότι η βαριά βιομηχανία της χώρα μας είναι ο Πολιτισμός, συνέλαβε το γνωστό εκπαιδευτικό όραμα της σύζευξης της Εκπαίδευσης με τον Πολιτισμό. Η πολιτική «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» κινήθηκε στη βάση: α) της αναγκαιότητας διάδοσης του ελληνικού Πολιτισμού και β) της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του μετασχηματισμού τους σε φορείς αλλαγής. Κρίνεται η συγκεκριμένη αναστοχαστική αναφορά, δεδομένου ότι οι όποιες πολιτικές για τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση εξακολουθούν να θεωρούνται, όχι μόνο επίκαιρες, μα και επιβεβλημένες στις μέρες μας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική πολιτική, Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ», οργανωσιακή αλλαγή, Μοντέλο «Kotter», επιμόρφωση εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό τα Υπουργεία Παιδείας-Θρησκευμάτων και Πολιτισμού συστρατεύτηκαν με τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και μέσω του εθνικού προϋπολογισμού έθεσαν σε εφαρμογή μία πρωτόγνωρη εκπαιδευτική-επιμορφωτική καινοτομία, το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΛΕ, 1995).

Η Λογική της Επιμόρφωσης και η επιστημονική της βάση

Η Μελίνα Μερκούρη διετέλεσε Υπουργός Πολιτισμού της Ελλάδας από το 1993 έως το 1994 που απεβίωσε. Ωστόσο πρόλαβε κατά την περίοδο της Προεδρίας της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1994-1995) να δει ως πρόκληση το Όραμα για τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση, δεδομένου ότι η «βαριά βιομηχανία» της Ελλάδας ήταν ανέκαθεν ο Πολιτισμός της. Υπό το πρίσμα της αναγκαιότητας εξαγωγής και διάδοσης του πολιτισμικού προϊόντος και τον περιορισμό της δυνατότητας των εθνικών δαπανών για την Εκπαίδευση, που καθιστούσαν τη χώρα αδύναμη να υιοθετήσει το μοντέλο των οικονομικά εύρωστων ευρωπαϊκών χωρών σχετικά με την εκπαίδευση μουσειοπαιδαγωγών για όλα τα Σχολεία της επικράτειας (Τερεζάκη, 2008), η επίλυση του προβλήματος φάνηκε να βρίσκεται στην ανάγκη αλλαγής της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας στα

σχολεία με πρωταγωνιστές όλους τους εκπαιδευτικούς της χώρας υπό το ακόλουθο μόντο (ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΛΕ, 1995/7):

«Εάν επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση του παιδιού στον Πολιτισμό, τότε θα δημιουργηθεί μία άλλη κοινωνία, μια άλλη νοοτροπία, μια άλλη πολιτική» (Μελίνα Μερκούρη)

Η επιτυχία του παραπάνω οράματος απαιτούσε ένα μετασχηματιστικό μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα τους καθιστούσε ικανούς να δημιουργούν ευκαιρίες, να ενισχύουν κανόνες μέσα από την ελεύθερη έκφραση, να προωθούν τη συμμετοχή στο διάλογο και στη δημοκρατική-κοινωνική και πολιτιστική ζωή, να μεταβιβάζουν σταδιακά την εξουσία τους στην ομάδα και να γίνονται όσο το δυνατόν πιο σύντομα συνεργατικοί μανθάνοντες (Mezirow, κ.ά, 2006, 67, Τερεζάκη, 2010, 87-109). Επρόκειτο για τη γνήσια έκφραση μιας Δημοκρατικής-Κριτικής-Επικοινωνιακής επιμόρφωσης όπου, παρότι η αλλαγή θα ξεκινούσε από το Υπουργείο, θα αποζητούσε μια ουσιαστική συνάντηση με τις δημιουργικές-απελευθερωτικές δυνάμεις των εκπαιδευτικών της βάσης (Χρυσ αφίδης, 2000, Freire, 1977^α, Πηγιάκη, 2006,).

«ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός» στην Πράξη. Βασικές πτυχές

Η πειραματική εφαρμογή του «ΜΕΛΙΝΑ» κράτησε ένα χρόνο (1995-1996), ενώ με την ολοκλήρωση της εξαετούς πιλοτικής του εφαρμογής (1995-2001) -σε ενενήντα τρία (93) σχολεία της Ελλάδας και δύο (2) της Κύπρου- είχαν εμπλακεί σ' αυτό: 105 Προϊστάμενοι Διευθύνσεων & Γραφείων, 95 Σχολικοί Σύμβουλοι, 244 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, 2.139 εκπαιδευτικοί, 19.840 Μαθητές και Μαθήτριες. Η εθνική πολιτική στο πλαίσιο του Προγράμματος υλοποιήθηκε μέσω της σύζευξης των επιστημονικών πεδίων της Εκπαίδευσης, του Πολιτισμού και της ενήλικης εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (στη θεσμική τους έκφραση). Το «ΜΕΛΙΝΑ» είχε εργαστηριακή μορφή κι αρθρώθηκε σε επάλληλους επιμορφωτικούς κύκλους. Η επιμόρφωση ήταν συνεχής με πολύπλευρο και πολύτεχνο χαρακτήρα και η θεματολογία της αφορούσε στην εμφύχωση των εκπαιδευτικών μέσω (Τερεζάκη, 2008):

- Εργαστήριων τέχνης
- Της μεθόδου Project - Σχεδίων Εργασίας
- Της εμπάθυνσης στο εκπαιδευτικό-πολιτισμικό υλικό
- Της αξιοποίησης δυνατοτήτων όπως: οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι προσκλήσεις ειδικών στην τάξη
- Της Τοπικής ιστορίας και των ιστορικών πηγών
- Της Δυναμικής των Σχέσεων και της Ομάδας

4. Οι αρμόδιοι για την υλοποίηση του Προγράμματος υπό το πρίσμα της εθνικής στρατηγικής

Την ευθύνη σχεδιασμού και υλοποίησης της δράσης είχαν η Κεντρική Επιτροπή Συντονισμού (ΚΕΣ) του Προγράμματος (Συντονιστής του Προγράμματος, εκπρόσωποι Καλλιτέχνες, εκπρόσωποι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, των Υπουργείων ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ και της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης) σε συνεργασία με τις ομάδες ειδικευσης των παραπάνω εκπροσώπων και τις κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης των νομών της χώρας (ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΛΕ, 1995). Στην ΚΕΣ δεν συμμετείχαν ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, ούτε εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων, προκειμένου η επιμόρφωση να μην χάσει τον πρωτοποριακό βιωματικό-εργαστηριακό της προσανατολισμό λόγω αναλυτικών «ακαδημαϊκών εισηγήσεων» ή και «θεωριών συνομοσίας». Γεγονός, που αποδείχτηκε ως σημείο «κλειδί» για την αδυναμία γενίκευσης του Προγράμματος στα Σχολεία της χώρας στη συνέχεια. Κι αυτό αφού η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ενός εθνικού Προγράμματος βάσει των αρχών και των πρακτικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναδείχτηκε ως μείζον ζήτημα κι έριδα μεταξύ αντικρουόμενων ομάδων συμφερόντων (σχεδιασμού και χάραξης εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών), με αποτέλεσμα την άτυπη διακοπή του Προγράμματος. Ωστόσο, προκειμένου να διαμορφωθεί μια ουσιαστική εκπαιδευτική πολιτική, πρέπει να ακολουθούνται συγκεκριμένα κριτήρια που απορρέουν από τη συστηματική μελέτη του

προβλήματος και τη διασφάλιση της ουσιαστικής συμμετοχής όλων των φορέων της εκπαίδευσης (Μπάκας, 2014).

4.1 Το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» υπό το πρίσμα των οκτώ (8) σταδίων του μοντέλου Kotter

Ήδη από τη δεκαετία του '70 δημιουργήθηκαν θεωρητικά μοντέλα, που εξηγούν το πώς αναπτύσσονται σε γενικές γραμμές οι πολιτικές με χαρακτηριστικότερο το μοντέλο του Jennings που ακολουθεί τα εξής έξι (6) στάδια (Κεραυνός, 2022):

1. *Έναρξη*: έντονη πεποίθηση για την ύπαρξη προβληματικής κατάστασης.
2. *Αναζήτηση απόψεων*: Συλλογή και κωδικοποίηση θέσεων-απόψεων σχετικά με το θέμα. Ανάδειξη ηγετικών φυσιογνωμιών.
3. *Παρουσίαση εναλλακτικών πολιτικών*: Ανάδειξη εναλλακτικών πολιτικών επίλυσης του προβλήματος.
4. *Συζήτηση-Διάλογος*: Συγκεκριμενοποίηση των εναλλακτικών προτάσεων. Εντοπισμός σημείων Σύγκλισης. Διαμόρφωση αρχικής συναίνεσης μέσω της σύνθεσης.
5. *Νομιμοποίηση*: Επικράτηση της κύριας-τελικής πρότασης ως η πολιτική που θα ακολουθηθεί. Αναζήτηση της ευρύτερης δυνατής υποστήριξης μεταξύ των δυνάμεων-φορέων-συμμετεχόντων.
6. *Εφαρμογή*: Υλοποίηση της στρατηγικής εφαρμογής της πολιτικής.

Ο Κεραυνός (2022) αναφερόμενος στην εφαρμογή εκπαιδευτής πολιτικής επικαλείται διάφορα μοντέλα, αδοκίμαστα στην πράξη, καθώς δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Βεβαίως στα μοντέλα αυτά καταδεικνύονται σημαντικά χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να διέπουν τις προσπάθειες εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών. Ένα θεωρητικό μοντέλο από το χώρο των επιχειρήσεων-οργανισμών που αξιοποιείται πρόσφατα για την εισαγωγή της εκπαιδευτικής αλλαγής και την αντιμετώπιση της υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης είναι αυτό του John Kotter (1995). Αναφερόμενος στη φάση διαμόρφωσης του μοντέλου του ο ίδιος ο Kotter καταλήγει σε δύο κρίσιμα συμπεράσματα: Πρώτον, η διαδικασία αλλαγής περνά από συγκεκριμένες φάσεις και απαιτεί χρόνο και δέσμευση και δεύτερον, λάθη και παραλείψεις σε οποιοδήποτε από τα στάδια του μοντέλου μπορεί να συνεπάγονται καταστροφικές συνέπειες. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα οκτώ βήματα του μοντέλου Kotter, προσαρμοσμένα σε εκπαιδευτικό συγκεκριμένο όπως αυτά αποδελτιώθηκαν από σχετική βιβλιογραφία από τον Κεραυνό (2022):

- Βήμα 1ο: Δημιουργία μιας αίσθησης επείγοντος
- Βήμα 2ο: Σχηματίζοντας έναν ισχυρό συνασπισμό καθοδήγησης
- Βήμα 3ο: Εκπόνηση οράματος
- Βήμα 4ο: Επικοινωνία οράματος
- Βήμα 5ο: Απαλλαγή από πιθανά εμπόδια - Ενδυνάμωση υφισταμένων να ενεργούν βάσει του οράματος
- Βήμα 6ο: Προγραμματισμός και δημιουργία προϋποθέσεων βραχυπρόθεσμων νικών
- Βήμα 7ο: Μη προκήρυξη πρόωρης επιτυχίας-Ενοποίηση βελτιώσεων και παραγωγή ακόμα περισσότερων αλλαγών
- Βήμα 8ο: Παγίωση της αλλαγής και των καινούριων πρακτικών

Βάσει αυτών των σταδίων ακολουθεί αναστοχαστική συζήτηση για το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» και την προσπάθεια εφαρμογής του στη χώρα. Τι έγινε; Τι δεν έγινε; Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει;

Στάδιο 1: Αίσθηση επείγοντος

Το Πρόγραμμα στηρίχτηκε στα δεδομένα που προέκυψαν από τη διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης ως προς την αξιοποίηση της τέχνης και του πολιτισμού στα σχολεία, μέσω ερωτηματολογίου που αποστάλθηκε από το ΥΠΕΠΘ στις κατά τόπους Διευθύνσεις εκπαίδευσης. Πριν είχε προηγηθεί μία προσεκτική επισκόπηση των απόψεων και πρακτικών χωρών της Ευρώπης,

δίχως όμως να γνωστοποιηθούν στο ευρύ εκπαιδευτικό κοινό, ούτε η υφιστάμενη προβληματική για τη χώρα κατάσταση, ούτε η ευρωπαϊκή εμπειρία. Πιθανά λοιπόν, δεν προετοιμάστηκαν αρμοδίως κατάλληλα οι άνθρωποι στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης έτσι ώστε να αντιληφθούν την αναγκαιότητα της παρέμβασης σε σχέση με την εθνική και την ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Προφανώς δεν έγινε σαφώς αντιληπτό, ούτε το όραμα, ούτε η αίσθηση του κατεπείγοντος. Αντιθέτως, το νέο Πρόγραμμα ειδώθηκε μυωπικά ως εθνικό Πρόγραμμα για την «Αισθητική αγωγή» στα Σχολεία. Προς άρση των παραπάνω δυσχερειών η μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης θα μπορούσε, αφενός μεν, να συμπεριλαμβάνει και ποιοτικά χαρακτηριστικά των πληθυσμών-στόχων (μέσω Focus groups, συνεντεύξεων και μελετών περίπτωσης), αφετέρου, δε, να έχει προηγηθεί η ευαισθητοποίηση των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Συμβούλων Εκπαίδευσης της χώρας ως κρίσιμων ομάδων-στόχου. Πρόκειται για εν δυνάμει διοικητικούς και παιδαγωγικούς πολλαπλασιαστές όπου, μέσω μιας ειδικά προσαρμοσμένης στις ανάγκες τους, ταχύρυθμης εμπειρικής επιμόρφωσης, τα άτομα θα μπορούσαν να μνηθούν στο όραμα και στις αρχές-πρακτικές της «αλλαγής», να εμπλακούν ενεργά και να συμβάλουν και ως συντελεστές στο έργο. Της βασικής επιμορφωτικής περιόδου των εκπαιδευτικών και με αφορμή την ευαισθητοποίηση των παραπάνω στελεχών θα ήταν σημαντικό να έχει επιδιωχθεί μία Ολομέλεια - Επιστημονική Συνάντηση σε κεντρικό επίπεδο (διά ζώσης ή εξ αποστάσεως). Εκεί ανακοινώνεται το «κατεπείγον» της ανάγκης άμεσης ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, συναρτήσει των εθνικών στόχων. Ο λόγος για εθνική στρατηγική αναφορικά με την Εκπαίδευση και τον (Δια)Πολιτισμό, δεδομένης της υπάρχουσας κατάστασης στη χώρα και συγκριτικά με την Ευρώπη.

Στάδιο 2: Συνασπισμός Καθοδήγησης

Στο πλαίσιο του Προγράμματος συγκροτήθηκε η Κεντρική Επιτροπή Συντονισμού (ΚΕΣ) με σημαντικές προσωπικότητες από διάφορους χώρους (Αρ. Πρωτ. Φ8/249/Γ1/309) στις 28-2-1995 του ΥΠΠΕΠΘ). Δεν συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν, ωστόσο, δύο κρίσιμες κατηγορίες εκπροσώπων: Οι ακαδημαϊκοί και τα συνδικαλιστικά στελέχη. Ενδεχομένως γιατί και οι δύο ομάδες θα δυσκόλευαν την εφαρμογή της «αλλαγής-εμπειρικής επιμόρφωσης». Ο αποκλεισμός αυτός, όμως, μάλλον συνετέλεσε στην αρνητική εξέλιξη της πορείας του Προγράμματος σε όρους συνέχισης και υιοθέτησής του ως εθνική στρατηγική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., 1995, ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ, 2000). Η συμμετοχή πανεπιστημιακών δασκάλων υπέρμαχων της Κριτικής φιλοσοφικής θεώρησης, ενδεικτικά από τα πανεπιστήμια της χώρας και η συμμετοχή εκπροσώπων του ΔΣ της (ΔΟΕ), της ΟΙΕΛΕ και της ΑΔΕΔΥ στην ΚΕΣ δυνητικά θα αποτελούσε πλεονέκτημα μακροπρόθεσμα. Κι αυτό γιατί αν και στην αρχική φάση σχεδιασμού του Προγράμματος και έως ότου επιτευχθούν συμφωνίες θα χάνονταν χρόνος, στην πορεία οι εν δυνάμει υπέρμαχοι-συντελεστές μπορούσαν να καταδείξουν την ιδεολογικο-πολιτική ρητορική και να υπερασπιστούν «από τα μέσα» το εγχείρημα, αναχαιτίζοντας χαρακτηρισμούς του τύπου «επιλεκτικό» (ως προς την πιλοτική του εφαρμογή) και «ελίτ» (ως προς το αντικείμενό του). Σε συνεργασία με τα Διοικητικά στελέχη, τα συνδικαλιστικά στελέχη δύναται να εγγυηθούν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως απόφαση των Συλλόγων Διδασκόντων τους, ενώ οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι μπορούν να χαράξουν ένα βασικό θεωρητικό πλαίσιο κατανόησης για τους εκπαιδευτικούς, που λειτουργεί συμπληρωματικά στην εμπειρική-εργαστηριακή επιμόρφωσή τους.

Στάδιο 3: Εκπόνηση Οράματος

Το στάδιο αυτό της δημιουργίας και της διατύπωσης του Οράματος η Μελίνα Μερκούρη, λίγο πριν το θάνατό της, το απέδωσε εύστοχα, συναισθηματικά, συμβολικά, λιτά, στρατηγικά, σχολιάζοντας τα κακώς κείμενα, αισιοδοξώντας για το αύριο και με πρωταγωνιστή τον εν δυνάμει πολίτη, δηλαδή το παιδί (ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.ΓΓΛΕ, 1995-7, 3):

«εάν επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση του παιδιού στον Πολιτισμό, θα δημιουργηθεί μία άλλη κοινωνία, με άλλη νοοτροπία, με άλλη πολιτική» ...

Το όραμα αυτό η ΚΕΣ του Προγράμματος το διαφύλαξε και το μετουσίωσε σε εκπαιδευτική δημιουργία (περιεχόμενα, μέθοδοι, εκπαιδευτικό υλικό και μοντέλο επιμόρφωσης) με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Στάδιο 4: Επικοινωνία Οράματος

Πρόκειται για ένα κρίσιμο στάδιο στην πορεία του Προγράμματος. Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις του σταδίου 3 και τους όποιους περιορισμούς του, σημειώνεται ότι κατά την επικοινωνία του Οράματος αξιοποιήθηκαν ένα πλήθος μέσων (κύριοι και συμπληρωματικοί τρόποι προβολής, συνέπεια λόγων κι έργων, επιστημονική κι επικοινωνιακή ικανότητα, προσωπική επαφή, στοχοπροσήλωση) και μάλιστα αξιοποιήθηκαν στο έπακρο από τους συντελεστές του καθόλη της διάρκειά του και σ' όλα τα στάδια της 10ετούς εφαρμογής του (1995-2001 εθνική πειραματική, 2001-2004 γενίκευση στο Ν. Χανίων) (Βεργίδης, Βαϊκούση, 2003, Κοσμόπουλος, 1997, Τερεζάκη, 2012). Εάν, εντούτοις, η σκυτάλη είχε δοθεί και στα συνδικαλιστικά στελέχη θα υπήρχε η δυνατότητα να διαπιστωθεί κατά πόσο το όραμα θα διαπερνούσε αποτελεσματικότερα στη βάση ή θα διαπιστώνονταν η έλλειψη κουλτούρας συνεννόησης του συνδικάτου και η πάγια τακτική του μπλοκαρίσματος, οπότε η ΚΕΣ, ορθά, δεν συμπεριέλαβε τα συνδικαλιστικά στελέχη στους κόλπους της. Παρόλα αυτά σημειώνεται πως η ΔΟΕ από το 1985 οραματίζονταν ένα «Ολοήμερο Σχολείο Παιδείας και Πολιτισμού» (ΔΟΕ, ΚΟΕΔ, 2006) και θα μπορούσε να συνεισφέρει στην εξάπλωση του οράματος, στην εξασφάλιση της συνέχειάς του και στον πιθανό μετασχηματισμό του σε εθνική στρατηγική, σε συνεργασία και με τους ακαδημαϊκούς (Χουρδάκης, Νικολουδάκη, 2008). Με προτάσεις των Πανεπιστημίων και των Ινστιτούτων τους ακαδημαϊκοί και Συνδικάτο θα μπορούσαν να συμβάλλουν έγκαιρα στον προγραμματισμό για τη συνέχισή του, το 2004, (αναλαμβάνοντας δράση όπως έκαναν και με τον ΟΕΠΕΚ εκ των υστέρων (2006, 2007). Οι παραπάνω δύο ομάδες εκπαιδευτικών μπορούσαν να είχαν συμβάλει στην «Εθνική Επιτροπή Παιδείας και Πολιτισμού», το έργο της οποίας προκρίθηκε ως αναγκαιότητα από την Πολιτεία (2007) κι όμως δεν το είδαμε ποτέ. Εάν υπήρχε συνέχεια και συνέπεια στο 'consensus' μεταξύ των δυνάμεων και των φορέων σε ένα τόσο κρίσιμο ζήτημα, ίσως να είχε εδραιωθεί για πρώτη φορά μία εθνική στρατηγική για την Εκπαίδευση που θα ακύρωνε την καταστροφική πρακτική του όταν αλλάζουν υπουργοί και κυβερνήσεις να διαλύεται ότι έχει πρότερα έχει οικοδομηθεί. Ίσως πάλι να επαληθεύονταν το γεγονός ότι τα οικονομικά της χώρας δεν επέτρεπαν τίποτε άλλο παρά την κατάργηση των κατεξοχόν αρμόδιων για την επιμόρφωση εθνικών φορέων (ΟΕΠΕΚ, Π.Ι), την αποκλειστική ευθύνη από το ΙΕΠ και τις απρόσωπες, εξ αποστάσεως μεθοδολογίες βάσει «κωδικών-επιμορφωτικών προγραμμάτων/αναγκών» υπαγορευόμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση κυρίως.

Στάδιο 5: Απαλλαγή από πιθανά εμπόδια - Ενδυνάμωση υφισταμένων να ενεργούν βάσει του οράματος

Στο στάδιο αυτό αλλάζουν τα συστήματα και οι δομές που υπονομεύουν σοβαρά την αλλαγή. Ενθαρρύνονται η ανάληψη πρωτοβουλιών, δίνεται η δυνατότητα εισήγησης καινοτόμων ιδεών, δραστηριοτήτων και δράσεων (Kotter, 1995). Στο πλαίσιο αυτό, το Πρόγραμμα, αξιοποίησε κάθε δυνατό μέσο για την εξασφάλιση των στρατηγικών που θα εκφράσουν το όραμα. Μέσα από την εμπειρική εκπαίδευση των συμμετεχόντων προβλέφθηκαν κι απαλείφθηκαν τα εμπόδια του φόβου της αλλαγής, πραγματοποιήθηκε η κατάλληλη επιμόρφωση, καταδείχθηκαν οι αδυναμίες-ελλείψεις σε υποδομές, μέσα κ.ά (Τερεζάκη, 2010, 2012). Δεν μπόρεσαν, ασφαλώς, να καταγραφούν και να «δουλεψτούν-μετασχηματιστούν», αναλόγως, οι ενστάσεις-αντιστάσεις των αποκλεισμένων και θιγόμενων ομάδων στο Πρόγραμμα. Η οργανωσιακή διοίκηση, ωστόσο, δεν λειτουργεί βάσει του «μαγικού εάν», αλλά βάσει των εφαρμοζόμενων πολιτικών και της επιστημονικής διερεύνησης της αποτελεσματικότητας αυτών των πολιτικών. Γι' αυτόν τον λόγο, σε επικείμενο σχεδιασμό, μπορεί να επιδιωχθεί η στρατηγική της διδασκαλίας νέων συμπεριφορών μέσω καθοδηγητικού συνασπισμού και συμμετοχικού σχεδιασμού (Freire, 2006, Τερεζάκη-Ανδρεάδου, 2013, Τερεζάκη, 2018, 2018α). Συνεπώς, μια νέα πιλοτική φάση θα αφορούσε δυνητικά: α) στα μέλη των Διοικητικών Συμβουλίων των Συλλόγων Δασκάλων και Νηπ/γών της χώρας, μέσω των Σωματείων και των

Ομοσπονδιών τους (ΔΟΕ, ΟΙΕΛΕ, ΑΔΕΔΥ), και β) σε ακαδημαϊκούς δασκάλους που το επιθυμούν, όπως έγινε στην περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΜΠΕ, ΥΠΑΙΔΒΜ-ΠΙ, 2010), σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφεται στο στάδιο 6 του Μοντέλου.

Στάδιο 6: Προγραμματισμός και δημιουργία προϋποθέσεων βραχυπρόθεσμων νικών

Στο στάδιο αυτό η αλλαγή εισάγεται σταδιακά και προγραμματίζονται οι μικρές, μα συχνές επιτυχίες. Πρόκειται για επίπονη διαδικασία, όμως και διαδικασία ενδυνάμωσης. Τώρα κεφαλαιοποιούνται οι πρώτες επιτυχίες, ενώ, ταυτόχρονα, αναγνωρίζονται οι προσπάθειες όσων συνεισέφεραν σε αυτές (Kotter, 1995). Στο παραπάνω πλαίσιο οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» που βίωσαν τον εργαστηριακό χαρακτήρα του εγχειρήματος, κλήθηκαν να καταθέσουν τη δική τους γνώμη-ματιά. Κατέθεσαν τις διδακτικο/μαθησιακές τους προτάσεις σε Συνδιασκέψεις-Ολομέλειες, αλλά και τις επιστημονικές παρατηρήσεις στα ημερολόγια τους, καθώς και τις απόψεις-ιδέες τους στα Πρακτικά των Συλλόγων Διδασκόντων των Σχολείων τους. Έτσι, πήραν μέρος σε μια εσωτερική-διαμορφωτική αξιολόγηση ως συνερευνητές-συνδιαμορφωτές δράσης (Βεργίδης, Βαϊκούση, 2003). Επιβραβεύτηκαν εν καιρώ, καθώς κλήθηκαν ως εμπειρογνώμονες για τη δημιουργία νέου εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος, ειδικά προσαρμοσμένου στις δυνατότητες της τοπικής τους κοινωνίας (Δρακάκη, Τερεζάκη κ.ά, 2004). Στο σημείο αυτό έντονη ήταν η απουσία των προαναφερόμενων δύο ομάδων στο πλαίσιο της τοπικότητας. Εάν, οι Συνδικαλιστές και οι Ακαδημαϊκοί είχαν συμμετάσχει ισότιμα ως εκπαιδευόμενοι και ως εκπαιδευτές, όπως αργότερα απέδειξαν -κατά τόπους- πως και θέλουν και μπορούν, κι εάν είχαν εργαστεί ως συντελεστές, πέρα από τις μικρές νίκες θα είχαν εδραιωθεί και μεγαλύτερες και σταθερότερες (Τερεζάκη, 2018, 2018α). Σε έναν επικείμενο νέο σχεδιασμό και προκειμένου να αναγνωριστούν και να τροποποιηθούν οι υφιστάμενες περιοριστικές δομές και πρακτικές πρέπει να δοθεί η δυνατότητα και η ενθάρρυνση να συμμετέχουν επί τοις ουσίαις στην εμπειρική επιμόρφωση και σε όλα τα στάδιά της (σχεδιασμός-υλοποίηση-αξιολόγηση-ανασχεδιασμός) το σύνολο των αντιπροσωπευτικών ομάδων και φορέων της Εκπαίδευσης. Επιπλέον, η αξιολόγηση πρέπει να είναι δυναμική και αδιάλειπτη. Αρχική, ενδιάμεση-διαμορφωτική και τελική, εσωτερική και εξωτερική (Βεργίδης, Καραλής, 1999). Μέσω της διαδικασίας, έτσι, αναδεικνύονται στρατηγικά στελέχη που ζυμώνονται στο «μαζί» και μετασχηματίζονται σε φορείς της αλλαγής (Θεοφιλίδης, 2012). Μαζί συνομιλούν το «από τα κάτω» με το «από τα πάνω». Η τομή της σύγκλισης αφορά στο όποιο νέο εγχείρημα...

Στάδιο 7: Μη προκήρυξη πρόωρης επιτυχίας-Ενοποίηση βελτιώσεων και παραγωγή ακόμα περισσότερων αλλαγών

Πώς όμως θα προκύψει η ανάδειξη της αναγκαιότητας για την αλλαγή συστημάτων, δομών και πολιτικών που δεν ταιριάζουν στο όραμα; Πώς θα τεθεί το ζήτημα της πρόσληψης, προώθησης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού που μπορεί να το υλοποιήσει; Πώς θα αναζωογονηθεί η διαδικασία με νέο έργο, θέματα και φορείς αλλαγής;

Τα βήματα για τον σχεδιασμό και την εισαγωγή εκπαιδευτικών πολιτικών στο στάδιο αυτό απαιτούν υπομονή κατά την υλοποίηση της αλλαγής, μη εφησυχασμό στην περίπτωση προσωρινών επιτυχιών, στήριξη στους εμπλεκόμενους που δυσκολεύονται να υλοποιήσουν τις πρόνοιες της αλλαγής, λειτουργική ενοποίηση και εφαρμογή όλων των προνοιών της αλλαγής, αξιοποίηση της ανατροφοδότησης για την πορεία υλοποίησης της αλλαγής, τις βελτιωμένες διαδικασίες και πρακτικές κατά τόπους ανάλογα (Kotter, 1995). Βεβαίως πρόκειται για μακροχρόνιες διαδικασίες οι οποίες δεν ευδοκιμούν στη χώρα μας. Έτσι έγινε και με το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ». Παρότι υπήρξε πρόβλεψη, πειραματική εφαρμογή σε βάθος χρόνου, συστηματικός σχεδιασμός-ανασχεδιασμός-αξιολόγηση, η όποια πολιτική δεν κατάφερε να επικρατήσει της λογικής των υπουργικών και κυβερνητικών θητειών, ώστε να θεμελιωθεί η 10ετής πιλοτική εκπαιδευτική παρέμβαση «Εκπαίδευση & Πολιτισμός», με τρόπο ώστε να θεμελιώσει την εθνική εκπαιδευτική και πολιτιστική Στρατηγική. Δηλαδή, την «πολιτιστική ταυτότητα» (brand) της χώρας μας ως το μείζον πλεονέκτημά της, εθνικά και παγκόσμια. Ο λόγος για ένα ακόμη Πρόγραμμα που έμελλε να σβήσει

«αθόρυβα», μόλις τελείωσε το σχετικό κονδύλι από τον εθνικό προϋπολογισμό κι ας μην χρηματοδοτούνταν από ευρωπαϊκά προγράμματα.

Το ζητούμενο εδώ φαίνεται να είναι η πρόβλεψη εξασφάλισης πολιτικής βούλησης, η ανάγκη άσκησης στο Συμμετοχικό Σχεδιασμό και στη Δημοκρατική Εκπαίδευση Ενηλίκων όλων των εμπλεκομένων, και των πιο «δύσκολων παικτών», σταδιακά, συντεταγμένα και δίχως αποκλεισμούς, με απώτερο στόχο την «Αλλαγή» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αλλαγή γνωστικών αντικειμένων, μέσων, μεθόδων, αναλυτικών Προγραμμάτων επιμορφωτικών μοντέλων κ.ά. Ο λόγος για την καλλιέργεια δεξιοτήτων-ικανοτήτων εκείνου του τύπου πολίτη στον οποίο στοχεύει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να ανταγωνιστεί το σύγχρονο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο περιβάλλον. Ενός σύγχρονου πολίτη ικανού χρήστη και χειριστή της Επιστήμης και της Τεχνολογίας, όμως με αντισταθμίσεις Ανθρωπισμού και Σχέσης (Κοσμόπουλος, 1997). Συγκριτικά πλεονεκτήματα του ελληνικού τοπίου, που δεν διαθέτουν τα ταχύρρυθμα μεταβαλλόμενα και άγνωστης κατεύθυνσης παγκοσμιοποιημένα Σχολεία. Στην κατεύθυνση αυτή η Ελλάδα, ως κοιτίδα του Πολιτισμού και της Δημοκρατίας, θα μπορούσε και θα έπρεπε να κάνει τη διαφορά ως πρωτοπόρος. Ίσως κάποτε αυτό συμβεί κατά το σχεδιασμό μιας επόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής συμπεριληπτικής της παλαιότερης επιμορφωτικής εμπειρίας, συμμετοχικής με μακρά πνοή.

Στάδιο 8: Παγίωση της αλλαγής και των καινούριων πρακτικών

Δεν είναι εύκολη υπόθεση ο Συμμετοχικός Σχεδιασμός, μα δεν είναι και ακατόρθωτη. Ας παρατηρήσουμε τα οικοσυστήματα. Έτσι και τα κοινωνικά συστήματα, συνδέονται με συνάψεις και συνδέσεις και λειτουργούν με συγκεκριμένους τρόπους. Προκειμένου λοιπόν να αρθρωθούν οι συνδέσεις μεταξύ των νέων συμπεριφορών και της οργανωσιακής-εκπαιδευτικής επιτυχίας, αλλά και να αναπτυχθούν οι τρόποι και τα μέσα διασφάλισης της ανάπτυξης της «Αλλαγής» και της βιωσιμότητάς της, υπάρχουν οι ακόλουθοι τρόποι: α) η όποια πολιτική να γίνεται μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και να συνεπάγεται μόνιμη αλλαγή αξιών και πεποιθήσεων και β) προκειμένου να καταδεικνύεται η συνεισφορά ή μη της εκπαιδευτικής πολιτικής να υπάρχει η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της από τους ίδιους, πρωτίστως, τους εμπλεκόμενους (Κατσαρού, Τερεζάκη, κ.ά, 2014). Μόνο έτσι διασφαλίζεται το ότι η προτεινόμενη πολιτική, δεν συγκρούεται με πετυχημένες υφιστάμενες δομές ή πρακτικές.

5. Επίλογος

Συμπερασματικά, μια πιθανή, επικείμενη εκπαιδευτική πολιτική για τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση δυνητικά θα σχεδιάζονταν με συμπεριληπτική ΚΕΣ προς όλες τις ομάδες θεσμικών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών. Ενδεικτική θεματολογία της: «Εκπαίδευση, Πολιτισμός και Εκπαιδευτική Ηγεσία. Η εθνική Στρατηγική για την Παιδεία και την Κοινωνία με άλλη νοοτροπία ...». Πρόκειται για ένα Σχέδιο εμπνευσμένο από τους ίδιους για τους ίδιους και την συγκριτική των όποιων αποτελεσμάτων με το προϋπάρχον Πρόγραμμα. Επίσης πρόκειται για ένα αειφόρο μοντέλο εκπαιδευτικής οργάνωσης με κοινωνικά δικαιότερο χαρακτήρα (Πασιαρδής, 2015, Παϊζης, 2008).

Θεωρούμε ότι κάτι τέτοιο φέρει την αίσθηση του κατεπείγοντος εκείνης της αλλαγής που θέλει όσους επιθυμούν να αλλάξουν τον κόσμο να αρχίσουν από τον ίδιο τους τον εαυτό. Μόνο αν δούμε κάτι τέτοιο στην πράξη, θα έχουμε σαφή απάντηση για τις προσθέσεις όσων θεωρητικά θα μπορούσαν να έχουν βοηθήσει ... Και εάν ναι, τότε θα μπορούσαμε να υπερηφανευόμαστε για την Παιδεία μας ως συλλογική προσπάθεια και ως υπόθεση όλων μας...

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βεργίδης, Δ., Βαικούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠΠΕΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ

- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Πάτρα: ΕΑΠ
- Δρακάκη, Μ., Τερεζάκη, Χ., κ.ά. (2004), *Μια πόλη. Μια εποχή: Χανιά, αρχές 20^{ου} αι. Η ευρωπαϊκή επίδραση στο ένδυμα και στην κατοικία*, Αθήνα, Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» (ΥΠΠΕΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΛΕ)
- ΔΟΕ-ΚΟΕΔ (2006). Ολοήμερο Σχολείο 10 χρόνια μετά: Εμπειρίες-Προοπτικές, *Πρακτικά 20^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Ηράκλειο 26-27/4/2006*
- ΔΟΕ (2006). Ομόφωνο ψήφισμα ΔΣ για την συνέχιση του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ», Αθήνα
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Κατσαρού, Ε., Τερεζάκη, Χ. (2014).κ.ά. Επαγγελματική ανάπτυξη Διευθυντών σχολικών μονάδων: διερευνώντας τα βήματά τους προς τη μετασχηματιστική ηγεσία, Στο: *Νέα Παιδεία, τ.153, https://www.politeianet.gr/magazines/-periodika-nea-paraideia-teuchos-153-ianouarios-febrouarios-martios-2015-245262*
- Κεραυνός, Ν. (2022). Προσαρμογή του θεωρητικού μοντέλου οργανωσιακής αλλαγής του John Kotter, στην εισαγωγή και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, Στο: *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 2022, Τ.8, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
- Κοσμόπουλος, Α. (1997). «Η σύνθεση της τεκμηρίωσης για το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ», Πανεπιστήμιο Πατρών
- Μπάκας, Θ. (2014). *Εισαγωγή στην εκπαιδευτική πολιτική*. [Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-ΠΙΤΝ
- ΟΕΠΕΚ (2006, 2007) http://www.oepk.gr/releases_gr.html
- Παϊζης, Ν., Θεοδωρίδης, Μ. (1995/2000). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός – Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα: ΥΠΠΕΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ
- Παϊζης, Ν., Θεοδωρίδης, Μ. (1995-7). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός – Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ: Δυο χρόνια πειραματικής εφαρμογής*, Αθήνα: ΥΠΠΕΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ
- Παϊζης, Ν. (2008). Φτώχεια, Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες την εποχή της Παγκοσμιοποίησης, στο: <http://www.fa3.gr/arhtra/31-gsee-education-poverty-levels.htm>, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ
- Πασιαρδής, Π. (2015). Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός. *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (τ. 1). Αθήνα: Έλλην
- Πηγάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Τερεζάκη, Χ. (2008). *Η Πολιτισμική Αγωγή στην καθημερινή διδακτική πράξη*, Χανιά: ΕΔΕΕΚ
- Τερεζάκη, Χ. (2010). ΕΔΕΕΚ: Όταν οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζονται σε «καλλιτέχνες» στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ.13, ΔΟΕ, σ. 87-109*
- Τερεζάκη, Χ. (2012). *Η εφαρμογή του Project ως ενεργή διδακτική πρόταση στην αρχική και στην ενήλικη εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ
- Τερεζάκη, Χ., Ανδρεάδου, Χ. (2012). *Πρόγραμμα Συμμετοχικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» (Οδηγός Εκπαίδευσης)*, Χανιά: ΕΔΕΕΚ
- Τερεζάκη, Χ., Ανδρεάδου, Χ. (2013). *Πρόγραμμα Συμμετοχικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» (Διδακτικά Σενάρια Εργαστηρίων για την επιμόρφωση των Διευθυντικών Στελεχών)*, Χανιά: ΕΔΕΕΚ
- Τερεζάκη, Χ. (2018). *Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» (β επιμορφωτικός κύκλος): Για την επιμόρφωση των Διευθυντικών Στελεχών και την Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ως Ενεργών Μελών του Συλλόγου Διδασκόντων*, Χανιά: ΕΔΕΕΚ
- Τερεζάκη, Χ. (2018α). *Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» (γ επιμορφωτικός κύκλος): Από την Εκπαιδευτική Εμπειρία στην Πρεμιέρα κι απ'εκεί στην Κοινότητα*, Χανιά: ΕΔΕΕΚ

- ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΥΠ.ΠΟ-Γ.Γ.Λ.Ε. (1995). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»*, Αθήνα
- ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ, (2000). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»*, Αθήνα
- ΥΠΑΙΔΒΜ-ΠΙ (2010). *ΜΠΕ*, <http://www.epimorfosi.edu.gr/>
- Χουρδάκης, Α., Νικολουδάκη, Ε. (Επιμ. 2008). *Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως ευέλικτο πεδίο Διαθεματικών Προσεγγίσεων, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 13-15/5/2006*
- Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιομαθητική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg

Ξενογλώσση-Μεταγλωτισμένη

- Mezirow, J., κ.ά (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Kotter, J. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts fail, at: "*Harvard Business Review*", March-April, r.n. 95204
- Freire, P. (1977a). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Ράππας
- Freire, P. (2006). *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*, Αθήνα: Επίκεντρο

ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ & ΕΠΙΚΡΙΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΗΓΕΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΤΙΣ «ΚΡΙΣΕΙΣ» ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΟΙ ΝΟΜΟΙ 4473/2017 ΚΑΙ 4547/2018

Γιαννούλη Καλομοίρα

Med.στις Επιστήμες της Αγωγής, Med. στην Εκπ/ση Ενηλίκων, Φιλολόγος

Περίληψη

Η περίοδος της πανδημίας Covid-19 αναβάλλει την υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών ή διαδικασιών, εκ των οποίων η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, που είχε δρομολογηθεί με την έκδοση του Νόμου 4547/2018, για να υλοποιηθεί, εν τέλει, με το Ν. 4964/2022 στον οποίο τροποποιείται η σύνθεση του συμβουλίου επιλογής. Στην εν λόγω εμπειρική έρευνα διατυπώνεται η θέση εκπαιδευτικών και διευθυντών αναφορικά με τα στάδια της συμπλήρωσης του φύλλου αποτίμησης (Ν. 4473/2017), τη διενέργεια της συνέντευξης των Διευθυντών/ντριων (κατάταξη συνεκτιμώμενων κριτηρίων, σύνθεση του συμβουλίου επιλογής), αγνοώντας συνειδητά την ύπαρξη της ψηφιακής ηχογράφησης της και της αυτονόητης αξιοπιστίας που θεωρητικά προσδίδεται σε αυτήν στο πλαίσιο της ψηφιακής διακυβέρνησης και προσβασιμότητας που παρέχει στον πολίτη-εκπαιδευτικό σε διεκδίκηση θέσης στελέχους. Επιπλέον, αποτυπώνεται ο βαθμός αντικειμενικότητας με τον οποίο διεξάγεται η διαδικασία και η σειρά που προσδίδεται στον αξιολογικό πίνακα κατάταξης στους υποψήφιους μετά τη διενέργεια της.

Λέξεις κλειδιά: Συνέντευξη, Φύλλο αποτίμησης, Ψηφιακή ηχογράφηση, Αξιολογικός πίνακας, Σύλλογος Διδασκόντων.

1. Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, η πρόσφατη πανδημία Covid-19 έχει προκαλέσει αναστάτωση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής, αναβάλλοντας θεσμούς, απορρίπτοντας κανόνες, αναπροσαρμόζοντας ρυθμούς και καθημερινούς κανονισμούς, ειδικά, όταν αυτοί επιβάλλονται από τα υγειονομικά πρωτόκολλα (Zhao, 2020). Παραταύτα, σύμφωνα με τον Daniel (2020) η πρόσφατη περιπέτεια της πανδημίας Covid-19 αποτελεί πρόκληση για τα συστήματα σε όλες τις διαστάσεις τους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών δομών και του αντίστοιχου ανθρώπινου δυναμικού τους το οποίο καλείται από την αντίστοιχη θέση που

υπηρετεί να αντιμετωπίσει στο βέλτιστο βαθμό προβλήματα και ανάγκες που προκύπτουν εκ φύσεως και εκ κρίσεως. Στα προαναφερθέντα προβλήματα της πανδημίας Covid-19 προστίθεται η αναγκαστική αναβολή μιας σειράς θεσμικών διαδικασιών που είχαν δρομολογηθεί και αφορούν στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης και των διαδικασιών που την συνοδεύουν, όπως περιγράφονται στα αντίστοιχα θεσμικά πλαίσια Ν. 4473/2017, Ν. 4547/2018, συμπεριλαμβανομένου του νέου Ν. 4823/2021 (Daniel, 2020· Schechter, 2008· Stachteas & Stachteas, 2020· Φισάμπερ, 2020).

Βεβαίως, η προαναφερθείσα πανδημία Covid-19 απαιτεί την προϋπάρχουσα σταδιακή μετάβαση στην ψηφιοποιημένη κοινωνία μέσω της διάχυσης των ψηφιακών τεχνολογιών καθιστώντας απαραίτητη την ψηφιοποίηση δομών κάθε πτυχής της καθημερινής δραστηριότητας του πολίτη, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών οργανισμών, εστιάζοντας στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού και των διαδικασιών που διατρέχουν αυτήν. Επιπροσθέτως, η ψηφιοποίηση εντάσσει σταδιακά δυνατότητες οι οποίες διευκολύνουν θεσμικές διαδικασίες, όπως της ψηφιοποίησης της διαδικασίας του συνεκτιμώμενου κριτηρίου της συνέντευξης προσφέροντας τυπικά τη δυνατότητα του υποψήφιου στελέχους εκπαίδευσης να προβάλλει την ένστασή του σε πιθανή αμφισβήτηση της διεξαγωγής της διαδικασίας στα στάδια της (Daniel, 2020· European Commission, 2020· Καλτσάς, 2020).

2. Η συνέντευξη ως συνεκτιμώμενο κριτήριο στην επιλογή σχολικού ηγέτη

Αναφορικά με το σύστημα και τα κριτήρια επιλογής σχολικών ηγετών, σύμφωνα με τους Pont, Nusche και Moorman (2008) η προσέλευση ατόμων για υποβολή υποψηφιότητας σχολικού ηγέτη, καθίσταται μια δύσκολα διαχειρίσιμη διαδικασία από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική των χωρών λόγω μιας σειράς εγγενών και εξωτερικών αντικινήτρων που λαμβάνονται υπόψη από τους υποψήφιους (*κατοχή επιστημονικών προσόντων, ενεργή συμβολή των υποψήφιων στη σχολική μονάδα, δέσμευση, συνθήκες εργασίας, ελλείψεις σύστημα επιλογής στελεχών, υπερφόρτωση του ρόλου ευθύνης, μισθολογικές απολαβές, ισχυρή προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης, αβεβαιότητα επανεκλογής σε θέση ευθύνης*). Τα προαναφερθέντα αντικίνητρα προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη αναδιάρθρωσης των συστημάτων επιλογής στελεχών από τις εκπαιδευτικές πολιτικές προσαρμόζοντας αυτά σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (Anastasiou & Papakonstantinou, 2015· Καλογιάννης, 2013· Μαδεμλής, 2014· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008· Su, Gamage, & Mininberg, 2003).

Αναφορικά με την αξιολόγηση των υποψήφιων στελεχών εκπαίδευσης, οι περισσότερες χώρες, εμμένουν σε συνήθεις επιλογές κριτηρίων, εκ των οποίων η συνέντευξη, μέσω της οποίας ενθαρρύνεται η ανάδειξη ενός φάσματος ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη θέση ευθύνης και την εργασιακή απόδοση. Βεβαίως, η μείωση της αξίας που θα έπρεπε να παρουσιάζεται σε κάποια κριτήρια, όπως ο βαθμός απόδοσης της συνέντευξης και της αρχαιότητας, προωθώντας την αύξηση της σημαντικότητας εργαλείων πρόσληψης και αξιολόγησης δύναται να ενθαρρύνει την αξιολόγηση ποικίλων πτυχών του υποψήφιου (*γνώσεων-στάσεων-δεξιοτήτων*) (Anastasiou & Papakonstantinou, 2015· Christie, 2002· Huber & Pasiardis, 2008· Pont et al., 2008).

Επιπροσθέτως, οι Athanasoula-Reppa και Lazaridou (2008) αναφέρουν ότι το συγκεκριμένο κριτήριο, όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, κατά καιρούς, έχει προκαλέσει διχογνωμία για το βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας λόγω της ιδιαίτερης φύσης της διαδικασίας (Anastasiou & Papakonstantinou, 2015· Breakwell, 1990) εγείροντας ερωτήματα σε σχέση με τον αξιολογητή, το συνεντευξιαζόμενο, τον τύπο της συνέντευξης (Γιαννούλη, 2018, 2019· Dessler, 2015· Καλογιάννης, 2013· Schmidt & Zimmerman, 2004). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής μαγνητοφωνείται για να διασφαλίζεται η διαφάνεια, αρχής γενομένης του Ν. 3848/2010, συμπεριλαμβανομένων των επόμενων νόμων (Ν. 4473/2017· Ν.4547/2018) συντείνοντας σε μια προσπάθεια αξιοκρατικής επιλογής με αντικειμενικά κριτήρια, στην πρώτη θέση διαβλητότητας αναδεικνύεται η αδόμητη συνέντευξη λόγω μιας σειράς

υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων που λαμβάνονται από τους αξιολογητές (*φύλο, φυλή, επιστημονικά προσόντα*) σε σχέση με τον αξιολογούμενο (Γιαννούλη, 2018, 2019· Herriot, 2004· Judge, Higgins, & Cable, 2000).

Τα προαναφερθέντα αποτελούν πεδίο προβληματισμού για τους ερευνητές της εκπαιδευτικής πολιτικής με σύσσωμη την εκπαιδευτική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των συνδικαλιστικών ομοσπονδιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα, να επικρίνουν την αδόμητη μορφή της προσδίδοντας αδυναμία στη βαθμολόγηση των απαντήσεων λόγω της επιστημονικής ανεπάρκειας που παρατηρείται, συνήθως, στα μέλη του συμβουλίου επιλογής ή της μεροληψίας που αναγάγεται στην ιδεολογική ταύτιση του αξιολογητή και του υποψήφιου ή την προερχόμενη από τον πιθανό κυβερνητικό έλεγχο λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα που διέπει αρκετές εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής (Blackmore, Thomson, & Barty, 2006· Σπυριάδου & Κουτούζης, 2021· Ν.4964/2022). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα νομοθετικά πλαίσια, «*μετά το πέρας της συνέντευξης όλων των υποψηφίων, το συμβούλιο επιλογής καταρτίζει με αξιολογική σειρά ενιαίους πίνακες επιλογής με βάση τις συνολικές μονάδες κάθε υποψηφίου*» αλλάζοντας άρδην, τις περισσότερες φορές, τη σειρά κατάταξης των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων του αναμορφωμένου ενιαίου αξιολογικού πίνακα, πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης (Γιαννούλη, 2018, 2019).

Τα προαναφερθέντα έρχεται να επιβεβαιώσει το άρθρο 190 (Ν. 4964/2022), όπου τροποποιείται η σύνθεση του συμβουλίου επιλογής αντικαθιστώντας τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης με έναν εκπαιδευτικό με οργανική θέση και το Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ένα Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του αντίστοιχου οικείου ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ. Η προαναφερθείσα τροποποίηση προσκρούει στην προτεινόμενη σύσταση ενός διευρυμένου συμβουλίου επιλογής σύμφωνα με τους Huber και Pasiardis (2008) αποτελούμενο από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών εταίρων (*στελέχη εκπαίδευσης, ακαδημαϊκούς με ειδίκευση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, γονείς, εκπαιδευτικούς, μέλη της τοπικής κοινότητας, Ψυχολόγους*) (DEECD, 2018), ενώ επιβεβαιώνεται στα ευρήματα της Γιαννούλη (2018, 2019) και των Μπακάλμπαση και Φωκά (2014) η απαξίωση της ύπαρξης του ρόλου των αιρετών στα υπηρεσιακά συμβούλια επιλογής στελεχών, αφού στερούνται των απαραίτητων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων για να υποστηρίξουν την επιλογή ή απόρριψη ενός υποψηφίου. Αντ' αυτού η θεσμική παρουσία τους στις περισσότερες περιπτώσεις περιορίζεται από πολιτικά, προσωπικά, κομματικά-παραταξιακά κριτήρια εδραιώνοντας μεν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών την αναξιοκρατική και διαβλητή διαδικασία της συνέντευξης, στερώντας δε από τη διαδικασία την ομαλότητα και τη δίκαιη πορεία της λειτουργώντας τις περισσότερες φορές ως αντικίνητρο στην εκδήλωση ή επανεκδήλωση ενδιαφέροντος υποψηφίων για τη θέση του σχολικού ηγέτη (Γιαννούλη, 2018, 2019· Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018· Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014· Pont et al., 2008).

Αναφορικά με τη μοριοδότηση του συνεκτιμώμενου κριτηρίου της συνέντευξης σημειώνεται αυξομείωση ανάλογα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική το οποίο επιβεβαιώνεται στους Ν. 4473/2017, όπου η συνέντευξη αποτιμάται με 8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο στο Ν. 4547/2018, που τελικά δεν τίθεται σε ισχύ, με 14 μονάδες για να καταλήξει στο Ν. 4823/2021 με 20 μονάδες. Επίσης, στο Ν. 4473/2017 το συμβούλιο επιλογής συνεκτιμά στη συνέντευξη τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών για τον εκάστοτε υποψήφιο είτε κατέχει θέση ευθύνης (*Διευθυντή, υποδιευθυντή*) είτε την διεκδικεί ως υποψήφιος τη δεδομένη χρονική περίοδο μέσω του «φύλλου αποτίμησης».

3. Κυρίως μέρος

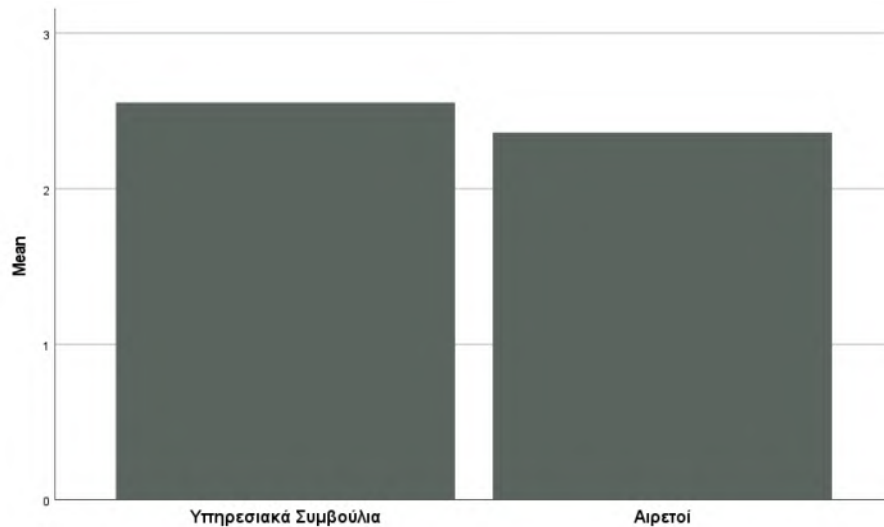
3.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα εστιάζει στην κριτική αποτύπωση της γνώμης των εκπαιδευτικών οι οποίοι βιώνοντας τις πτυχές της διαδικασίας της επιλογής του σχολικού ηγέτη τους, όντας συμμετοχοί στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συγκείμενου (*φύλλο αποτίμησης, συμμετοχή των αιρετών στα Συμβούλια επιλογής, συνεντευξιαζόμενοι*), επηρεαζόμενοι ή μη από ιδεολογίες μέσω του αναστοχασμού τους βοηθούν στον εντοπισμό πιθανών ή υπαρκτών κενών που υπάρχουν στο εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο. Σε πιθανές θεσμικές ελλείψεις που οδηγούν στην αποτυχία διεξαγωγής της συνέντευξης και ως εκ τούτου στο φαύλο κύκλο αναπαραγωγής αναποτελεσματικών στελεχών (Carr & Kemmis, 1986).

Στην προαναφερθείσα έρευνα καταβάλλεται προσπάθεια από την ερευνήτρια να προσεγγίσει την άποψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που εκτιμούν ότι η συνέντευξη, όπως αποτυπωνόταν στο Ν. 4547/2018, μπορούσε να αναδείξει την ύπαρξη των ανάλογων επιστημονικών προσόντων των υποψηφίων με αξιοκρατικό τρόπο ή τα κριτήρια συμφερόντων ομάδων. Επίσης, καταβάλλεται προσπάθεια από την ερευνήτρια να ανιχνεύσει τα κριτήρια με τα οποία συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί το «φύλλο αποτίμησης» για τους υποψηφίους διευθυντές σύμφωνα με το Ν. 4473/2017, να καταγράψει το πιθανό παρασκηνιακό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στις σχολικές μονάδες, πριν την τελική συμπλήρωσή του (Carr & Kemmis, 1986).

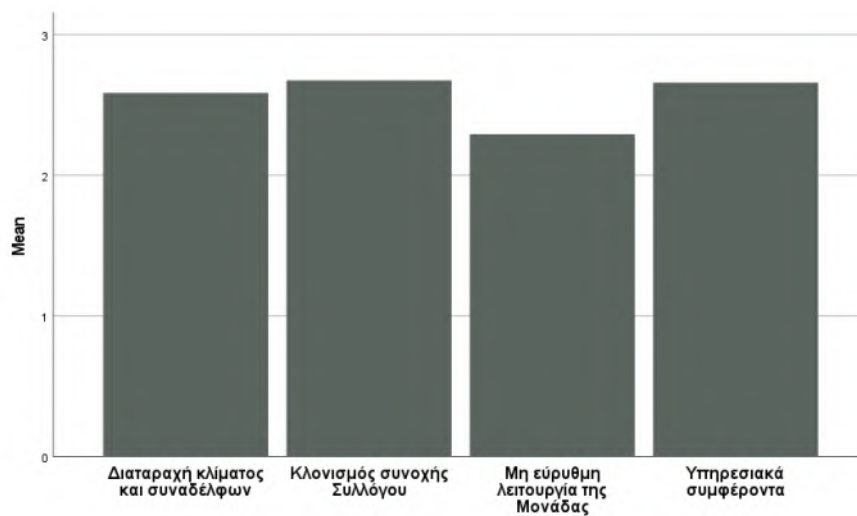
Επιπροσθέτως, η εν λόγω έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μεικτής έρευνας της Γιαννούλη (2019) σχετικά με τη σύγκριση κριτηρίων επιλογής σχολικών ηγετών σε δύο θεσμικά πλαίσια με διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων. Στη μεν ποσοτική έρευνα ο πληθυσμός-στόχος αποτελείται από 136 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Πειραιά με το μισό ποσοστό του δείγματος να κατέχει αυξημένα επιστημονικά προσόντα, χρησιμοποιείται το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται κλίμακες ιεράρχησης βαθμολογούμενες με την κλίμακα Likert και αναλύονται με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 28 (Ρούσος & Τσαούσης, 2011). Η δε ποιοτική έρευνα απευθύνεται σε δεκαεφτά διευθυντές της αντίστοιχης βαθμίδας του δείγματος της ποσοτικής, ενώ επιλέγεται η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και ειδικότερα η βολική δειγματοληψία, διεξάγεται με ημιδομημένη συνέντευξη, αφού σκοπός της ερευνήτριας είναι η διερεύνηση των απόψεων του δείγματος σε βάθος για τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν τη συνέντευξη (Carr & Kemmis, 1986· Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Creswell, 2011).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου στην ερώτηση για τη συμβολή των υπηρεσιακών συμβουλίων και αιρετών στη διαδικασία της συνέντευξης (Ν. 4473/17 & Ν.4547/18) σύμφωνα με το σχήμα 1, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι τα υπηρεσιακά συμβούλια συμβάλλουν *αρκετά* στη διεξαγωγή μιας αντικειμενικής συνέντευξης, ενώ *ελάχιστα* η παρουσία των *αιρετών* στη σύνθεση του συμβουλίου.



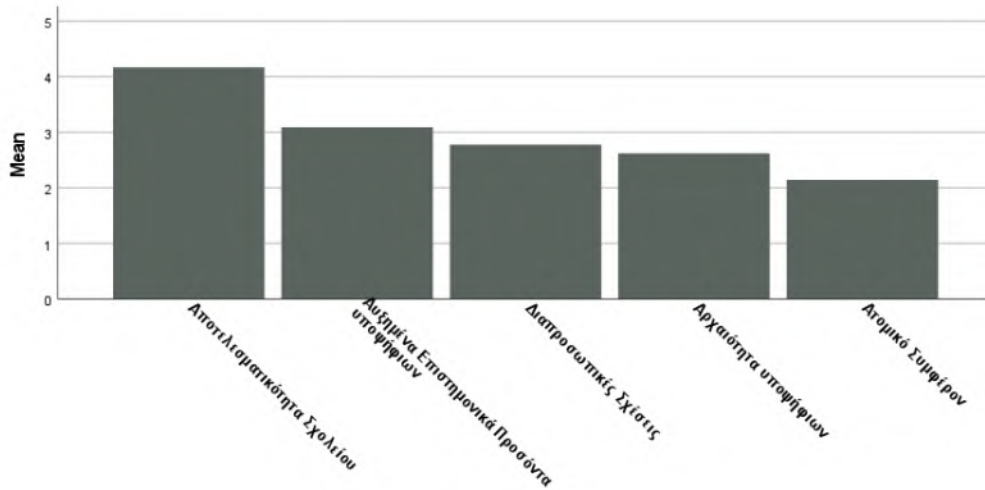
Σχήμα 1: Η συμβολή των υπηρεσιακών συμβουλίων & των αιρετών στη διαδικασία της συνέντευξης των στελεχών εκπαίδευσης

Στην ερώτηση για τη συμπλήρωση και επίδραση του φύλλου αποτίμησης στη σχολική μονάδα (N. 4473/17), όπως διαφαίνεται στο σχήμα 2, το δείγμα συγκλίνει ότι σε μεγάλο βαθμό αναπτύχθηκαν *υπηρεσιακά συμφέροντα*, κλονίστηκε η συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και του κλίματος των συνάδελφων, ενώ ελάχιστα επηρεάστηκε η εύρυθμη λειτουργία της.



Σχήμα 2: Συμπλήρωση του φύλλου αποτίμησης & η επίδραση του στη σχολική μονάδα

Στην ερώτηση για τα κριτήρια συμπλήρωσης του *φύλλου αποτίμησης* από τους εκπαιδευτικούς, όπως εικονίζεται στο σχήμα 3, υπερέχει το κριτήριο της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και ακολουθούν της κατοχής των επιστημονικών προσόντων, των διαπροσωπικών σχέσεων, της αρχαιότητας, του ατομικού συμφέροντος.



Σχήμα 3: Κριτήρια συμπλήρωσης του φύλλου αποτίμησης από τους εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων

Όσον αφορά στα ευρήματα της ημιδομημένης συνέντευξης σε σχέση με την ιεράρχηση των τριών συνεκτιμώμενων κριτηρίων (επιστημονικά κριτήρια, υπηρεσιακή κατάσταση, συνέντευξη), οι απόψεις διίστανται, καθώς το μισό δείγμα θεωρεί σωστή τη σειρά με την οποία μοριοδοτούνται τα κριτήρια, όπως διατυπώνονται στο (N. 4473/17) τονίζοντας «το επιστημονικό κομμάτι είναι σημαντικό, μια σωστά δομημένη συνέντευξη», ικανοποιητικό ποσοστό θεωρεί ότι η συνέντευξη θα έπρεπε να βρίσκεται στη δεύτερη θέση μετά τα επιστημονικά κριτήρια, «και οι τρεις τομείς πρέπει να συνεκτιμώνται.. Να ανακοινωθεί, λοιπόν, πρώτα η συνέντευξη, πριν το φάκελο, να βγεί η βαθμολογία της συνέντευξης, να δημοσιοποιηθούν αυτοί οι πίνακες», ενώ ελάχιστο ποσοστό θεωρεί ότι, αν η συνέντευξη γινόταν, όπως έπρεπε να βρίσκεται στην πρώτη θέση της κατάταξης «η συνέντευξη να μην έχει ποσοτική αξία, να είναι στην πτυχή του είσαι κατάλληλος ή δεν είσαι», «πρώτα η συνέντευξη, αν γινόταν διαφορετικά, μετά η επιστημονική, μετά η υπηρεσιακή».

Αναφορικά με την αντικειμενικότητα της συνέντευξης ως διαδικασία, η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει, αναφανδόν, τη διαβλητότητά της αναφέροντας «στη χώρα μας η συνέντευξη έχει αμαρτωλό παρελθόν», «ήταν το μέσον να γίνει το μαγείρεμα των θέσεων. Οι συνεντευξιαστές δεν ήταν καταρτισμένοι στο κομμάτι της διοίκησης» «δυστυχώς η πολιτική διεισδύει σε χώρους που δε θα έπρεπε, όπως είναι το σχολείο», «έχεις να παλέψεις με τον κομματικό μηχανισμό ακόμα και αν έχεις το επιστημονικό background το οποίο είναι αδιάμφισβήτητο», «στις τελευταίες κρίσεις (2017) υπήρχε έντονα το κομματικό στοιχείο». Σε σχέση με το φύλλο αποτίμησης η πλειοψηφία θεωρεί ότι δεν είναι αντιπροσωπευτικό για το Διευθυντή, καθώς «ήταν μια παγίδα για τους συναδέλφους», «κρίμα, ενώ η ιδέα ήταν πολύ καλή, τα ζητούμενα ήταν ατεκμηρίωτα-μικρά και ασαφές», «Υστερεί. Να είναι γνωμοδοτικό όχι καθοριστικό».

Αναφορικά με τη θεσμοθέτηση της ψηφιοποίησης της συνέντευξης, σημαντικό ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη μείωση αυθαιρεσίων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας τονίζοντας «να υπάρχει, γιατί συγκρατεί, τουλάχιστον, συμπεριφορές. Είναι το μοναδικό τεκμήριο το οποίο έχει ο υποψήφιος, αν θέλει να υποβάλλει μια ένσταση», «είναι ένα αποδεικτικό στοιχείο. Δεν ρωτά ο καθένας ό,τι θέλει, είμαι πολύ υπέρ αυτής», ενώ μικρό ποσοστό επισημαίνει «είναι για το θεαθήναι περισσότερο, να βλέπει η κοινή γνώμη, αλλά άστο να υπάρχει, όμως δεν ελαχιστοποιεί την πιθανότητα να συγκρατούνται τα συμβούλια», «δε σου την δίνουνε όμως. Τη ζήτησα και μου έδωσαν την απομαγνητοφώνηση. Εγώ ήθελα να ακούσω την ένταση της φωνής μου, αν απαντούσα ήρεμα, ήθελα να δω ότι εκεί που θεώρησα ότι ήταν ειρωνεία, πως απάντησα».

Όσον αφορά στη διαμόρφωση της κατάταξης του αξιολογικού πίνακα μονάδων μετά το πέρας της συνέντευξης, οι υποψήφιοι στην πλειονότητά βρέθηκαν σε χαμηλότερη θέση «βρέθηκα είκοσι θέσεις κάτω», «πολύ πιο κάτω, θυμάμαι άτομα που ήταν πολύ πιο κάτω από μένα και βρέθηκαν πολύ πιο πάνω» «εννοείται, πάντα έπεφτα πιο κάτω», μικρό ποσοστό βρέθηκε σε υψηλότερη θέση «βρέθηκα σε υψηλότερη θέση», ενώ μόλις τρεις από το δείγμα στην ίδια θέση «πήρα το μέγιστο βαθμό, νομίζω ότι έμεινα στην ίδια σειρά», «βρέθηκα περίπου στα ίδια».

4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, όσον αφορά στο κριτήριο της συνέντευξης, το δείγμα της μεν ποσοτικής έρευνας θεωρεί ότι αναφορικά με το βαθμό αντικειμενικότητας που προσδίδει η σύνθεση των υπηρεσιακών συμβουλίων και των αιρετών, συμβάλλουν ελάχιστα στην αντικειμενική διεξαγωγή της επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας του Μπέζα (2018), όπου οι αιρετοί ως μέλη του συμβουλίου κατέχουν μικρό ποσοστό στην κατάταξη της προτίμησής τους, ερχόμενο δε σε αντίθεση με την έρευνα των Χατζηδήμου και Βιτσιλάκη (2007) που αποδέχεται την παρουσία των αιρετών. Το δε δείγμα της ποιοτικής έρευνας, αναφανδόν, τάσσεται υπέρ της διαβλητότητας της διαδικασίας επιβεβαιώνοντας μεν τα ευρήματα της Γιαννούλη (2018, 2019), όπου το δείγμα της επισημαίνει τα κομματικά κριτήρια που συνοδεύουν τη διαδικασία, επαληθεύοντας δε το βαθμό αυξομείωσης που παρατηρείται μετά το πέρας της συνέντευξης στην κατάταξη του αξιολογικού πίνακα.

Σε σχέση με τη συμπλήρωση του φύλλου αποτίμησης στο Ν. 4473/2017, το δείγμα δηλώνει ότι επηρέασε τις σχέσεις στο ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας (ανάπτυξη υπηρεσιακών συμφερόντων, κλονισμός συνοχής Συλλόγου) συμφωνώντας με τα αντίστοιχα ευρήματα της Γιαννούλη (2018) και Κατσιούρα (2018) τα οποία επιβεβαιώνουν τη θετική αποτίμηση των εκπαιδευτικών απέναντι στους υποψήφιους προκειμένου να αποκομίζουν προσωπικά και υπηρεσιακά οφέλη και δευτερευόντως τα υπάρχοντα επιστημονικά προσόντα αυτών σε αντίθεση με έρευνα των Αργυρίου, Ανδρεάδου και Τύπα (2015) που προτάσσει τα επιστημονικά προσόντα για τη θέση ευθύνης. Επιπροσθέτως, το δείγμα της ποιοτικής έρευνας εκφράζει προβληματισμό για τη μοριοδότηση των συνεκτιμώμενων κριτηρίων, αναγνωρίζοντας μεν, εξίσου, την ακαδημαϊκή δομή και την προσωπικότητα του εν δυνάμει σχολικού ηγέτη, αμφισβητώντας δε εκ του αποτελέσματος τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης και αντιπροτείνοντας τη διεξαγωγή της, πριν την κατάθεση των επιστημονικών προσόντων (Γιαννούλη, 2018, 2019· Καλτσάς, 2019· Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014).

Γίνεται σαφές σύμφωνα με τη Γιαννούλη (2019) ότι η εν λόγω έρευνα δε δίνει απαντήσεις σε όλες τις διαστάσεις που αναφέρονται στο βαθμό αντικειμενικότητας της συνέντευξης στην επιλογή στελεχών και στις αντίστοιχες καινοτομίες (φύλλο αποτίμησης), όπως παρουσιάζονται στο θεσμικό πλαίσιο των Ν. 4473/2017 και Ν. 4547/2018, αφού μια εμπειριστατωμένη έρευνα απαιτεί έργο μεγαλύτερης ερευνητικής ομάδας (δείγμα σχετικά μικρό- 136 εκπαιδευτικοί), μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού-στόχου όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, δείγμα του πληθυσμού-στόχου σε περισσότερες Διευθύνσεις στην επικράτεια, εξασφάλιση περισσότερου επαγγελματικού χρόνου για ενδελεχή ποιοτική και ποσοτική έρευνα (Creswell, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα εν λόγω συμπεράσματα της έρευνας, καταλήγουμε ότι σε αρκετά σημεία που επιχειρήσαμε να θίξουμε, υπάρχει σύγκλιση των απόψεων του δείγματος σε σχέση με τις θεωρητικές αναφορές μας. Το δείγμα υπερθεματίζει τη διαβλητότητα της συνέντευξης παραδεχόμενο ενίοτε τον κομματικό μηχανισμό που συνόδευει τη διαδικασία «Για μένα ήταν μεροληπτική... Δεν μπορεί όποιοι συνθέτουν το Συμβούλιο, να μπορούν να αξιολογήσουν μισή ώρα ή 45' και να εστιάζουν σε παραμέτρους με ίδια πολιτικά κριτήρια». Αναφορικά με την ύπαρξη αιρετών παρατηρείται διαφοροποίηση στο δείγμα, αφού οι εκπαιδευτικοί μεν θεωρούν άνευ σημασίας την ύπαρξη τους στη διαδικασία (Γιαννούλη 2018· Μπέζας, 2018), οι διευθυντές δε αποδέχονται τη συμβολή μέσω της παρουσίας τους στη διαδικασία (Blackmore et al., 2006· Σπυριάδου & Κουτούζης, 2021· Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί βιώνοντας την έμμεση διάσταση της διαδικασίας της συνέντευξης όντας συμμετέχοντες στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συγκείμενου (*φύλλο αποτίμησης, αιρετοί, διευθυντές*), μέσω της ιδεολογίας και του αναστοχασμού εκφράζονται μέσω του *ερωτηματολογίου-ημιδομημένης συνέντευξης*) στον εντοπισμό πιθανών ή υπαρκτών κενών στο θεσμικό πλαίσιο των δύο νόμων ή σε θεσμικές ελλείψεις που συμβάλουν σε αποτυχία της διαδικασίας της συνέντευξης και οδηγούν σε φαύλο κύκλο αναπαραγωγής αναποτελεσματικών στελεχών (Carr & Kemmis, 1986· N.4473/2017).

Συμπερασματικά, η διαδικασία συνέντευξης για την επιλογή στελεχών εξελίσσεται για τα μέλη του συμβουλίου δύσκολη, ανούσια, ελλιπής σε γνώσεις, νόμους, αξίες, αίσθηση κατανόησης, αδυναμία λήψης αποφάσεων παρερμηνεύοντας ενίοτε τη σχέση *δύναμη θέσης και γνώσης* που πρέπει να επιστρατεύεται για την επιτέλεση του έργου τους (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008· Blackmore et al., 2006· Κάκκος, 2019· Μακάλμπαση & Φωκάς, 2014· Pont et al., 2008). Ως εκ τούτου, οι διαδικασίες αξιολογικής επιλογής καθίσταται αναγκαίο να είναι δομημένες και, επομένως, να αναζητώνται πόροι κατά τη διαδικασία των σταδίων επιλογής (Daniel, 2020· Huber & Pasiardis, 2008), ώστε να ενθαρρύνεται η αίτηση και επιλογή υποψήφιων από καταρτισμένα μέλη συμβουλίων που επιμορφώνονται διαρκώς ανταποκρινόμενα στον εντοπισμό κατάλληλων ανθρώπων στις αντίστοιχες θέσεις ευθύνης εκπαίδευσης (Anastasiou & Papakonstantinou, 2015· Bolden & Gosling, 2006· Bush, 2007· Pont et al., 2008).

Σε σχέση με την ψηφιοποίηση της συνέντευξης παρατηρείται διάσταση απόψεων και προβληματισμός για τη δυνατότητα διασφάλισης διαφάνειας που τυπικά προσφέρει στη διαδικασία, καθώς υποστηρίζεται ότι δεν είναι εφικτή η παροχή του ηχητικού αρχείου στους υποψήφιους, καθώς «*Τη ζήτησα και μου έδωσαν την απομαγνητοφώνηση*», ενώ διαφαίνεται ότι οι αυθαιρεσίες συνεχίζονται παρά την ύπαρξη της, αφού η βαθμολογία προτάσσεται κατά τη βούληση των μελών του συμβουλίου (Γιαννούλη, 2018, 2019· Μακάλμπαση & Φωκάς, 2014· Schmidt & Zimmerman, 2004).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Τύπας, Γ. (2015). Οι απόψεις των υποψήφιων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011: Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(3), 39-67.
- Γιαννούλη, Κ. (2018, Μάϊος). *Η συνέντευξη ως φάση στη διαδικασία αξιολόγησης στην επιλογή ανθρώπινου δυναμικού. Η περίπτωση επιλογής Διευθυντών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Ελληνικής Εταιρίας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις & προοπτικές, Αθήνα.
- Γιαννούλη, Κ. (2019). *Σύγκριση των κριτηρίων επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με τους νόμους 4473/2017 και 4547/2018 με διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων του Πειραιά* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Dessler, G. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- European Commission. (2020). *Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2020 Ελλάδα*. <https://itechnews.gr/wp-content/uploads/2020/06/DESI2020-GREECE-lang.pdf>

- Κάκκος, Γ. (2019). Συνέντευξη επιλογής προσωπικού και η εφαρμογή της στην επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 7(2), 170-212.
- Καλογιάννης, Δ. (2013). *Η επιλογή της σχολικής ηγεσίας: Διαδικασίες, μέθοδοι και προκλήσεις*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλτσάς, Κ. (2020). Οι ψηφιακές δεξιότητες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Παϊδούση & Α. Ευστράτογλου (Επιμ.), *Ψηφιακή ένταξη και ανθρώπινο δυναμικό στην Ελλάδα* (σελ. 21-24). Αθήνα: Friedrich Ebert Stiftung.
- Κατσιούρα, Α. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων: Η περίπτωση των ΕΠΑ.Α του Ν. Δράμας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπακάλμπαση Ε., & Φωκάς Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 145-166. <https://doi.org/10.12681/hjre.8840>
- Μπέζας, Ε. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολείων με έμφαση στο νομοθετικό της πλαίσιο*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2021). Η ποιοτική αξιολόγηση των υποψήφιων διευθυντών σχολικών μονάδων: Συνέντευξη και μυστική ψηφοφορία. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 9(3), 231-249.
- Φισάμπερ, Β. (2020). Ψηφιακές δεξιότητες και μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία. Συντονισμός πολιτικών και παρεμβάσεων σε τοπικό-περιφερειακό επίπεδο. Στο Χ. Παϊδούση & Α. Ευστράτογλου (Επιμ.), *Ψηφιακή ένταξη και ανθρώπινο δυναμικό στην Ελλάδα* (σελ. 24-29). Αθήνα: Friedrich Ebert Stiftung.
- Χατζηδήμου, Δ., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Αποτίμηση του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας από την οπτική των διευθυντών: μια εμπειρική διερεύνηση. Στο ΕΚΠΑ: Φιλοσοφική σχολή (Επιμ.), *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα* (σελ.599- 629). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενογλώσση

- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2015). Greek high school teachers' views on principals' duties, activities and skills of effective school principals supporting and improving education. *International Journal of Management in Education*, 9(3), 340-358.
- Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus. *European Education*, 40(3), 65-88.
- Bolden, A., & Gosling, J. (2006). Leadership Competencies: Time to Change the Tune. *Leadership*, 2(2), 147-163.
- Blackmore, J., Thomson, P., & Barty, K. (2006). Principal Selection. Homosociability, the search for security and the production the production of normalised principal identities. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(3), 297-317.
- Breakwell, G. (1990). *The Interviewing*. UK: The British Psychological Society Ltd.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Educational, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

- Christie, P. (2002). Learning about Leadership: Recent perspectives from education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(1), 129-135.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.
- DEECD (2018). *Principal Selection*. Retrieved from [http:// www. Eduwebvic.gov.au/edulibrary /public/hr/policy/Prin-selection- policy-pdf](http://www.eduwebvic.gov.au/edulibrary/public/hr/policy/Prin-selection-policy-pdf)
- Herriot, P. (2004). Social Identities and Applicant Reactions. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(1-2), 75-83.
- Huber, G., & Pasiardis, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders. In J. Lumby, G. Grow, & P. Pasiardis (Ed.). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 176-202). New York: Routeledge.
- Judge, T., Higgins, C., & Cable, D. (2000). The employment interview: A review of recent research and recommendations for future research. *Human Resource Management Review*, 10(4), 383-406.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*, 1,1-195. Paris: OECD.
- Robinson, V. M., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 564-588.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Schmidt, F., & Zimmerman, R. (2004). A Counterintuitive Hypothesis About Employment Interview Validity and Some Supporting Evidence. *Journal of Applied Psychology* 89(3), 553-561.
- Stachteas, P., & Stachteas, Ch. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, 31(3), 293-301.
- Su, Z., Gamage, D., & Mininberg, E. (2003). Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33.

Ελληνική Νομοθεσία

- N. 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 71/τ.Α'/19-5-2010.
- N. 4473/2017. *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 78/τ. Α'/30-5-2017.
- N. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102/τ. Α'/12-6-2018.
- N. 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 136/τ.Α'/03-08-2021.
- N. 4964/2022. *Διατάξεις για την απλοποίηση της περιβαλλοντικής αδειοδότησης, θέσπιση πλαισίου για την ανάπτυξη των Υπεράκτιων Αιολικών Πάρκων, την αντιμετώπιση της ενεργειακής κρίσης, την προστασία του περιβάλλοντος και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 150/τ.Α'/30-07-2022.

Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ: ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΤΖΕΝΤΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σόρκος Γεώργιος

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χατζησωτηρίου Χριστίνα

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αγγελίδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζουμε μια διαφοροποιημένη προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας μέσω της ανάδειξης «πλευρικών» μορφών εξουσίας. Εστιάζουμε στον ρόλο της μαθητικής ηγεσίας ως βασικής συνιστώσας μιας νέας παιδαγωγικής ατζέντας λήψης αποφάσεων. Επιχειρούμε, με άλλα λόγια, να αποκρυπτογραφήσουμε τον ρόλο των μαθητών και μαθητριών ως διαπολιτισμικά υπεύθυνων ατόμων που με τις αυτόβουλες δράσεις και ενέργειές τους κατατείνουν στο να αναπτύσσουν μια ηγετική συμπεριφορά που μάχεται τις θεσμικές και συστημικές ανισότητες. Αξιοποιούμε την ποιοτική μέθοδο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων μας, με ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε σε 36 μαθητές και μαθήτριες τεσσάρων επαρχιακών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται από έντονα ετερογενές πολιτισμικό προφίλ. Τα αποτελέσματα που καταγράφουμε τεκμηριώνουν την ανάδειξη μιας κριτικού τύπου διαπολιτισμικότητας από την πλευρά των μαθητών και μαθητριών που δύνανται να έχουν ποικίλες επιπτώσεις τόσο για τους υπευθύνους χάραξης των εκπαιδευτικών πολιτικών όσο και για εκείνους τους φορείς που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στις σχολικές διεργασίες.

Λέξεις κλειδιά: λειτουργικός διαπολιτισμός, κριτικός διαπολιτισμός, λήψη αποφάσεων, μαθητική ηγεσία

1. Εισαγωγή

Στις συνθήκες της διεθνοποιημένης οικονομίας και του γλωσσοπολιτισμικού πλουραλισμού αναδύονται συνεχώς κοινωνικές αδικίες και ανισότητες. Αυτές δεν είναι αποτέλεσμα μόνο των πολιτισμικών διαφορών, αλλά σχετίζονται και με κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο των πολιτικών που εφαρμόζονται ανά το παγκόσμιο αλλά και των συνεχών δημογραφικών μεταβολών, εντάσσονται και οι καλούμενες θεσμικές ή συστημικές διακρίσεις (Gynter, 2003). Ο Gorski (2009) υποστηρίζει ότι η γνήσια ή αυθεντική διαπολιτισμικότητα αναδύεται μέσω της αποδόμησης της εξουσίας, των προνομίων και της υποταγής και μέσω της εστίασης σε κριτικού τύπου αναλύσεις περί ισχύος, ελέγχου και εξουσίας. Η αποδόμηση των σχέσεων εξουσίας στα πλαίσια μιας κριτικού τύπου διαπολιτισμικής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, απαιτεί την καλλιέργεια της μαθητικής ηγεσίας. Οι Hajisoteriou και Sorkos (2022) αντιλαμβάνονται τη μαθητική ηγεσία ως το σύνολο των δράσεων που αυτόβουλα αναλαμβάνουν οι μαθήτριες και οι μαθητές προκειμένου να μετασχηματίσουν την οργανωτική κουλτούρα των σχολείων τους ασκώντας ουσιαστικό αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις σχολικές πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη.

Θέτοντας λοιπόν στο επίκεντρό μας την ανάδειξη της μαθητικής ηγεσίας που θα μεταμορφώνει την παθητική και αποσυνδεδεμένη από τις ποικίλες διεργασίες του σχολείου στάση τους σε μια ενεργητική συμμετοχή προώθησης της ύπαρξης και παρουσίας όχι μόνο της δικής τους αλλά και αυτών που για συγκεκριμένους λόγους δεν μπορούν να εισακουστούν, επιχειρούμε να αποκρυπτογραφήσουμε τον άτυπο ηγετικό ρόλο που δυνητικά μπορούν να διαδραματίσουν, υπό την επίδραση των συνθηκών του πολιτισμικού πλουραλισμού που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Καθώς η συζήτηση που αναπτύσσεται αναφορικά με το κατά πόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις διαδικασίες αλλαγής στα σχολεία είναι περιορισμένη (Jones & Bubb, 2020) και οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους ενήλικες «εγείρουν ζητήματα ιεραρχίας στα σχολεία» (Sandoval & Messiou 2020, 12), αναδύεται ένα ερώτημα που αναζητά κατατοπιστικές απαντήσεις αναφορικά με τον ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια επιδιώκουμε να κατανοήσουμε τους μαθητικούς ηγετικούς ρόλους που προωθούν την ανάπτυξη μιας νέας παιδαγωγικής ατζέντας λήψης αποφάσεων και εγκαθιδρύουν νέες-πλευρικές μορφές εξουσίας στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

1.1. Γιατί άτυπη μαθητική ηγεσία;

Η δυναμική παρουσία των μαθητών και μαθητριών στις διαδικασίες του σχολείου είναι το αποτέλεσμα της εταιρικής σχέσης που θα πρέπει να αναπτύσσεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να τους παρέχεται η δυνατότητα της ενεργής συμμετοχής στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, λειτουργώντας εντός ενός συμπεριληπτικού πλαισίου. Όπως επισημαίνει η Messiou (2019) οι μαθητές και οι μαθήτριες βρίσκονται στην προνομιακή θέση να αναδεικνύουν ζητήματα τα οποία είναι καλά κρυμμένα και τα οποία ενδέχεται να μη γνωρίζουν οι ενήλικες. Αυτό μπορεί να τους κάνει να αναπτύξουν άτυπη ηγετική συμπεριφορά μέσω της ανάδειξης, της διαβούλευσης και της επίλυσής τους, συμβάλλοντας έτσι στην αποκατάσταση των όποιων αναταράξεων δημιουργούνται (Mitra & Gross, 2009). Με τον τρόπο αυτό καθίσταται σαφές τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στη διευθυντική ομάδα ότι διαθέτουν μοναδική γνώση για τα σχολεία τους και τις δομικές ή πολιτιστικές αδικίες που υφέρπουν (Mitra 2007).

Βέβαια, η διαδικασία εμπλοκής και συμμετοχής στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων είναι επίπονη και πολλές φορές με αμφίβολα αποτελέσματα ως προς την τελική της έκβαση. Για παράδειγμα, η έρευνα των Jones and Bubb (2020) εστιάζεται στην ανάπτυξη μιας αποτρεπτικής δομής προς τους μαθητές και τις μαθήτριες να αλληλεπιδράσουν με το εκπαιδευτικό και διευθυντικό προσωπικό, παρά το γεγονός ότι οι ενήλικες έδειξαν την αρχική τους πρόθεση να συνεργαστούν για την επίλυση των ζητημάτων. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Higham and Djohari (2018), που ενώ επισημαίνει την υψηλή εκτίμηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών στις δημοκρατικές διαδικασίες και στην υπεράσπιση της δημοκρατικής διαμεσολάβησης των μαθητών και μαθητριών, ωστόσο τεκμηριώνει τη δυσκολία της εφαρμογής τους στα πλαίσια της ζώσας-εμπειρικής πραγματικότητας.

Παρόλα αυτά, η εποχή που οι μαθητές διαδραματίζουν υποδεέστερο ή ανύπαρκτο ρόλο στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων λόγω της επικέντρωσης όλων των πρακτικών ηγεσίας στους ενήλικες (Mansfield, 2014), είναι απαραίτητο να θεωρείται ξεπερασμένη. Δεδομένου ότι κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να αυξήσει τις ικανότητές του για αποτελεσματική ηγεσία (Rosch & Collins, 2020), θα πρέπει να μην υπονομεύεται το δικαίωμα της συμμετοχής του στην άσκηση των ποικίλων πρακτικών ηγεσίας. Υπό αυτή την έννοια οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν τη θέση που τους αναλογεί στον προσδιορισμό των ερωτήσεων και στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που απασχολούν τη σχολική κοινότητα. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει με τη δράση τους να συμβάλλουν στην αποσάθρωση της επικράτησης του λειτουργικού

διαπολιτισμού προκειμένου να προετοιμάσουν τη διέλευση προς μια κριτικού τύπου διαπολιτισμικότητα.

1.2. Από τον λειτουργικό στον κριτικό διαπολιτισμό

Αν και στην Ευρώπη υπάρχει μια τάση "θεσμοποίησης της διαπολιτισμικότητας" (Collins, 2018), διάφοροι μελετητές παρουσιάζουν την εν λόγω διαπολιτισμικότητα ως ευρωκεντρική, μη ρεαλιστική και επίπλαστη (Sousa Santos, 2018· Granados-Beltrán, 2016). Αυτό που υποστηρίζουν είναι ότι αυτού του είδους οι πολιτικές που εφαρμόζονται στην Ευρώπη, και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικές, σχεδιάζονται αποκλειστικά από την πολιτισμική πλειοψηφία και έτσι αγνοείται το δικαίωμα στη φωνή, τη συμμετοχή και τη διαπραγμάτευση για τους μαθητές και τις μαθήτριες διαφορετικών εθνοπολιτισμικών υποβάθρων. Αυτή η από πάνω προς τα κάτω διαδικασία δεν αντιμετωπίζει τις εγγενείς προκλήσεις της διαπολιτισμικότητας, καθώς δεν μπορεί να εισάγει διαρθρωτικές αλλαγές ούτε ανταποκρίνεται στον στόχο της ενδυνάμωσης, ιδίως των μαθητών και μαθητριών, ώστε να αμφισβητήσουν κριτικά τις σχέσεις εξουσίας (Dolejšioná, 2012).

Ο Fidel Tubino επινόησε τον όρο "λειτουργική διαπολιτισμικότητα" προκειμένου να περιγράψει το φαινόμενο αυτό. Η λειτουργική διαπολιτισμικότητα, επομένως, συνεπάγεται μια επίσημη στρατηγική που αποσκοπεί στη διατήρηση του status quo, χωρίς να παρεμβαίνει στις αιτίες των διαρθρωτικών και πολιτισμικών ανισοτήτων (Tubino, 2013). Η Guilherme (2019), βλέπει τη λειτουργική διαπολιτισμικότητα ως μια επιφανειακή, νεοαποικιακή διαπολιτισμικότητα, η οποία αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στους κοινωνικούς αγώνες εκείνων των ατόμων, ομάδων ή κοινοτήτων που έχουν υποστεί διακρίσεις ή βίαιη ενσωμάτωση.

Στον αντίποδα αυτής της "τεχνητής" ή "ψευδούς" διαπολιτισμικότητας βρίσκεται η κριτική διαπολιτισμικότητα, η οποία έρχεται να αποδομήσει τους μηχανισμούς εξουσίας που προωθούν την ανισότητα, την κατωτερότητα και τις διακρίσεις (Walsh, 2018). Η κριτική διαπολιτισμικότητα προτείνεται ως το θεωρητικό πλαίσιο για την αποκάλυψη των σχέσεων εξουσίας και την υποστήριξη πιο δίκαιων αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των κοινωνικών διαδικασιών, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο (Bernardes et al., 2021). Όπως εύστοχα επισημαίνει η Walsh (2015), η κριτική διαπολιτισμικότητα στοχεύει στην ανοικοδόμηση με απο-αποικιακούς όρους ενός κοινωνικού, πολιτικού και επιστημολογικού σχεδίου που αφορά όλους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ενεργοποίηση των μαθητών και μαθητριών ώστε να υιοθετήσουν υπεύθυνη και κριτικά διαπολιτισμική ηγετική συμπεριφορά, με την έννοια της ανάληψης δράσεων διαβούλευσης και όχι απλής συμβουλευτικής παρουσίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς πιστεύουμε ότι αυτή είναι μια ηγεμονική και πολιτισμικά καθορισμένη διαδικασία.

2. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζουμε διεξήχθη σε τέσσερα επαρχιακά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική Ελλάδα όπου πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με 36 μαθητές και μαθήτριες της τρίτης τάξης Γυμνασίου και της πρώτης τάξης Λυκείου. Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήριο το έντονο πολιτισμικά ετερογενές προφίλ τους, καθώς στην περιοχή καταγράφεται μεγάλος αριθμός μεταναστών εργατών. Ο οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις που αναφέρονταν στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετώπιζαν την έννοια της διαπολιτισμικής υπευθυνότητας, τους ρόλους τους στην άσκησή της, το περιεχόμενο της μαθητικής ηγεσίας για τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη και ποιες ήταν οι σκόπιμες πράξεις που είχαν αναλάβει για να ασκήσουν διαπολιτισμική ηγεσία. Η δομή του οδηγού συνέντευξης εξυπηρετούσε τον ερευνητικό μας σχεδιασμό προκειμένου να εξασφαλίσει την απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται την ανάληψη διαπολιτισμικά υπεύθυνων ρόλων από την πλευρά τους;
- Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέσω της άσκησης δράσεων διαβούλευσης, αναλαμβάνουν άτυπους διαπολιτισμικά ηγετικούς ρόλους;

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα παραχώρησαν συνέντευξη μια φορά και για περίπου 30 λεπτά. Όλες οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως ώστε να εξασφαλιστεί η διατήρηση του συνόλου των πληροφοριών που περιείχαν. Για να διασφαλίσουμε την αξιοπιστία του ερευνητικού μας υλικού, υιοθετήσαμε το μέτρο του ελέγχου των μελών (member check) (Denzin & Lincoln, 2011), ζητώντας από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να επανεξετάσουν τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεών τους.

Αναλύσαμε θεματικά τα δεδομένα μας πραγματοποιώντας επαγωγική ανάλυση. Ως εκ τούτου, προσδιόρισαμε τις θεματικές προτεραιότητες κάθε συνέντευξης τις οποίες συγκρίναμε και αντιπαραβάλαμε σε όλες τις συνεντεύξεις, ώστε να αναδειχθούν κοινά θέματα. Τα κοινά θέματα αφορούσαν δύο βασικές περιοχές που σχετίζονταν με τις δράσεις διαπολιτισμικής υπευθυνότητας των μαθητών και μαθητριών και τις πρωτοβουλίες άτυπης διαπολιτισμικής ηγεσίας που αναλαμβάνουν. Κάθε θεματική περιοχή αναλύθηκε σε επιμέρους θεματικές υποκατηγορίες. Οι υποκατηγορίες της πρώτης θεματικής περιελάμβαναν την υπευθυνότητα για την καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού, την αντιμετώπιση της άδικης μεταχείρισης και την καταπολέμηση των αδικιών. Οι υποκατηγορίες της δεύτερης θεματικής κατηγορίας αφορούσαν τις πράξεις διαβούλευσης μέσω των επίσημων δομών της μαθητικής ηγεσίας, τις πολλαπλασιαστικές δράσεις ευαισθητοποίησης του κοινού και την «από κάτω προς τα πάνω» άσκηση πίεσης για τη λήψη πολιτικών αποφάσεων.

Προκειμένου να διασφαλίσουμε την αξιοπιστία των ευρημάτων μας, εξετάσαμε και τριγωνοποιήσαμε τα δεδομένα μας από πολλαπλές οπτικές γωνίες και διαφορετικές προοπτικές, αναζητώντας συνεχώς εναλλακτικές δυνατότητες και ποικίλες εξηγήσεις, προσπαθώντας να αναπτύξουμε την πλουσιότερη κατανόησή τους (Creswell, 2014).

2.1. Αποτελέσματα της έρευνας

Αυτό που προέκυψε από τα αποτελέσματα της ανάλυσής μας είναι η κοινή δέσμευση των μαθητών και μαθητριών για αλληλεγγύη, απόρριψη του πολιτισμικού σχετικισμού και της απολυταρχίας και για ενίσχυση της κοινής, ενεργής και υπεύθυνης δράσης τους που σέβεται τις ατομικές ελευθερίες και τα δικαιώματα (Guilherme, 2020). Αναμφίβολα αναπτύσσουν διαπολιτισμική υπευθυνότητα με τρόπο που τους απομακρύνει από πρακτικές που απορρέουν από τη λειτουργική διαπολιτισμικότητα. Έτσι, δεν επικεντρώνονται μόνο στην αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, αλλά προχωρούν στην αμφισβήτηση των δομών, των θεσμών και των κοινωνικών σχέσεων που διαιωνίζουν την ανισότητα, αρχών που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των διακυρήξεων του κριτικού διαπολιτισμού (Walsh 2010, όπως αναφέρεται στο Granados-Beltrán, 2016).

Εμβαθύνοντας περισσότερο στην ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεών τους, αυτό που παρατηρήσαμε είναι ότι κάποια παιδιά εκφράζουν τη διαπολιτισμική τους υπευθυνότητα με όρους ανθρωπισμού, ενώ κάποια άλλα με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην πρώτη περίπτωση εστιάζουν, κυρίως αλλά όχι αποκλειστικά, στις συνέπειες που προκαλούν οι διαπολιτισμικές συγκρούσεις και στον αγώνα για την επίλυση αυτών. Στη δεύτερη περίπτωση διεκδικούν έναν κόσμο απαλλαγμένο από την αδικία, εστιάζοντας στην εξάλειψή της. Επομένως, στο βαθμό που οι μαθητές και οι μαθήτριες, ανεξάρτητα από την υιοθέτηση πιο ανθρωπιστικών ή κοινωνικά δίκαιων θέσεων, χρησιμοποιούν αυθεντική διαπολιτισμική ρητορική και πρακτικές για την αποδόμηση της εξουσίας και των προνομίων, αναπτύσσουν μια διαπολιτισμική υπευθυνότητα που αμφισβητεί όλες εκείνες τις πολιτικές, τις πρακτικές και τις πολιτισμικές συμπεριφορές που οδηγούν σε συστημικές διακρίσεις

(Council of Europe, 2020), θέτοντας σε μειονεκτική θέση κάποιες ομάδες και προκρίνοντας κάποιες άλλες. Η μετάβαση από ανθρωπιστικές σε περισσότερο κοινωνικά δίκαιες εκφράσεις και πρακτικές όσον αφορά την αντιμετώπιση των διαφόρων ζητημάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα, απεικονίζει την κλιμάκωση της διαπολιτισμικής σκέψης: όσο πιο ώριμη είναι, τόσο πιο εμβαθείς είναι οι ρόλοι διαπολιτισμικής υπευθυνότητας που αναλαμβάνουν.

Αυτό που υποστηρίζουμε είναι ότι όσο οι μαθητές και οι μαθήτριες γίνονται περισσότερο διαπολιτισμικά υπεύθυνοι, τόσο πιο εύκολα αναλαμβάνουν άτυπους ηγετικούς ρόλους. Συμμετέχουν και διαμεσολαβούν στη λήψη αποφάσεων που στοχεύουν στην καταπολέμηση της περιθωριοποίησης, στην κατεδάφιση των εμποδίων για τη συμπερίληψη και στη βελτίωση των σχολικών συνθηκών (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2021).

Καθώς η βιβλιογραφία έχει καταγράψει διάφορα μοντέλα ηγεσίας και χαρακτηριστικά των ενήλικων σχολικών ηγετών, το ερώτημα που μπορεί να τεθεί σε αυτό το σημείο είναι αν υπάρχει κάποια αντιστοιχία των μοντέλων ή των χαρακτηριστικών αυτών με τους ανεπίσημους ηγετικούς ρόλους που ανέλαβαν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Δεδομένου ότι η έρευνα που παρουσιάσαμε ανέδειξε την προσπάθεια τους για τη διάχυση της επιρροής της διαπολιτισμικότητας, η διάχυση αυτή έγινε μέσα από μια κριτική προοπτική που προσιδιάζει στην προσέγγιση της κριτικής πολυπολιτισμικότητας, της κριτικής εκείνης στάσης δηλαδή που άπτεται του μοντέλου της κοινωνικής δικαιοσύνης (Zembylas & Iasonos, 2010). Ταυτόχρονα με την κριτική, οι μαθητές εφαρμόζουν έμμεσα και τη μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς συνειδητά ή ασυνείδητα ασκούν στρατηγικές απαλλαγμένες από ανισότητες, προκαταλήψεις και διακρίσεις επικεντρώνοντας, με βάση τις δικές τους αντιλήψεις και εμπειρίες για την κοινωνική δικαιοσύνη (Fitzpatrick & Santamaria, 2015), στην ισότητα, τη δικαιοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό (Turhan, 2010). Αναφορικά με τα στοιχεία που μπορούν να προσδιορίσουν την ηγετική συμπεριφορά, οι Lisak & Erez (2015) χρησιμοποιούν τρία απαραίτητα χαρακτηριστικά για τη σχολική ηγεσία: την πολιτισμική ευφυΐα, την παγκόσμια ταυτότητα και την ειλικρινή αποδοχή στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνάς μας αντιλαμβάνονται τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ποικιλομορφία, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να υιοθετούν δράσεις που ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις αυτές, επιδεικνύοντας υψηλή πολιτισμική ευφυΐα. Ταυτόχρονα, η προσπάθεια δόμησης στέρεων διαπολιτισμικών σχέσεων δείχνει ότι ενεργούν ως άτυποι ηγέτες με παγκόσμια ταυτότητα, ενώ η θετική τους στάση απέναντι στον πολιτισμικό πλουραλισμό τους καθιστά ικανούς να επιλύουν προβλήματα και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση διαπολιτισμικών σχολικών περιβαλλόντων.

3. Συμπεράσματα

Η έρευνα που παρουσιάσαμε αναδύει μια διαφοροποιημένη οπτική της σχολικής ηγεσίας συγκριτικά με το παρελθόν: προσδίδει έμφαση σε άλλες πηγές ηγεσίας που μπορεί να υπάρχουν, όμως ενδεχομένως να αγνοούνται στα εκπαιδευτικά συγκείμενα και δη στα διαπολιτισμικά (Woods & Roberts, 2018). Όπως προέκυψε, η άτυπη ηγεσία των μαθητών και των μαθητριών της έρευνας τεκμηριώνει μια συγκεκριμένη μορφή συμμετοχής, η οποία χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμική υπευθυνότητα και η οποία οδηγεί σε όλο και πιο ουσιαστικές ηγετικές συμπεριφορές. Αυτές οι αναδυόμενες, ανεπίσημες και αυθόρμητες μορφές ηγεσίας, καλύπτουν τις αναπτυξιακές ανάγκες του διαπολιτισμικού σχολικού οργανισμού (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018) και προωθούν τη βελτίωση και την αλλαγή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μάς απέδειξαν ότι κινούνται με ευελιξία πέραν του προφανούς: δεν μάχονται μόνο για την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά ανασυγκροτούν τους κοινωνικούς δεσμούς και το κοινωνικό κεφάλαιο με σκοπό να «αποκαταστήσουν» την κοινωνική δικαιοσύνη και να επιφέρουν την αλλαγή.

Αν και οι πλείστες σχολικές πολιτικές και πρακτικές αποτελούν προϊόντα μιας ηγεμονικής και αποικιακής προοπτικής (Sousa Santos, 2018), η μαθητική ηγεσία επικεντρώνεται στην απο-αποικιοποίηση και αντι-ηγεμονικότητα αλλά και στην προσπάθεια που καταβάλουν τα παιδιά ώστε

να ενισχυθεί η κατανόηση της ισότητας και της ανισότητας από κάθε μέλος της κοινότητας. Ο Gorski (2016) ονομάζει την προσέγγιση αυτή «γραμματισμό της ισότητας». Ο γραμματισμός της ισότητας, δηλαδή η βαθύτερη κατανόηση της διαφορετικότητας, είναι αυτός που θα πρέπει να καθοδηγεί τις πρακτικές μας και να μας απομακρύνει από υπερβολικά απλοϊκές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, οι οποίες συντηρούν την εξουσία και τα κάθε είδους προνόμια. Η Walsh (2018) αναφέρεται στις μετασχηματιστικές στρατηγικές οι οποίες θα πρέπει να επικεντρώνονται στην κριτική ανάλυση των δομών, των μηχανισμών και των σχέσεων εξουσίας που ενισχύουν την ανισότητα, την υποτίμηση και τις διακρίσεις. Κάποιες από αυτές αναδείχθηκαν μέσα από τις πρωτοβουλίες των μαθητών και των μαθητριών της έρευνας. Η μαθητική τους ηγεσία, η οποία αντλεί από τη διαπολιτισμική τους υπευθυνότητα (Guilherme et al., 2010), τους κάνει να δεσμεύονται διαπολιτισμικά σε αμοιβαίες σχέσεις σεβασμού, ενώ ταυτόχρονα συμμετέχουν σε προσπάθειες για κοινωνική χειραφέτηση και λήψη αποφάσεων.

Η παρούσα έρευνα με τα ευρήματα που κατέγραψε ανέδειξε ποικίλες επιπτώσεις τόσο για την εκπαίδευση όσο και για τη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών. Όπως αποδείχθηκε, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στις πολιτικές διεργασίες κριτικής λήψης αποφάσεων, τα μετασχηματίζει σε δράντα υποκείμενα που αυτενεργούν στην εκπαίδευση και την αγωγή τους με τρόπο συμπεριληπτικό. Ταυτόχρονα, η κριτική έρευνα, η διερεύνηση και η δράση σχετικά με ζητήματα που άπτονται του πλουραλισμού, της φυλής, του φύλου και κυρίως της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα καθιστά διαπολιτισμικά υπεύθυνα οδηγώντας τα στην ανάληψη άτυπων ηγετικών ρόλων.

Συμπερασματικά, η ενδυνάμωση για μαθητική ηγεσία η οποία επικεντρώνει στον κριτικό διαπολιτισμό, μπορεί να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες διαπολιτισμικά υπεύθυνους ηγέτες και να αποτελέσει το εφαλτήριο για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου σχολείου (Cook-Sather, 2020). Εκείνο που απομένει είναι να συνειδητοποιηθεί από τους ενήλικες (υπευθύνους χάραξης πολιτικών, εκφραστές των εκπαιδευτικών πολιτικών, εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου) ότι η καλλιέργεια της «αυθεντικής» και «κριτικής» μαθητικής ηγεσίας δεν πρέπει να πραγματώνεται «κατά παραχώρηση» των ενηλίκων, αλλά μόνο μέσω της ενισχυτικής υποστήριξής τους. Τότε μόνο τα σχολεία θα μπορούν να αναπτύξουν μια νέα παιδαγωγική ατζέντα λήψης αποφάσεων καθιστώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες συμπαραγωγούς των σχολικών πολιτικών.

4. Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Bernardes, R.P., Black, G., Otieno Jowi, J., & Wilcox, K. (2021) Teachers' critical intercultural understandings after an international teaching practicum. *Critical Studies in Education*, 62(4), 502-518.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. (4th Edition)*. London: Sage Publications.
- Collins, H. (2018). Interculturality from above and below: navigating uneven discourses in a neoliberal university system. *Language and Intercultural Communication* 18(2), 167–83.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into Practice*, 59(2), 182–191.
- Council of Europe (2020). Identifying and Preventing Systemic Discrimination at the Local Level. Policy Study, October 2020. Intercultural Cities Unit, Council of Europe.**
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research. (4th Edition)*. London: Sage Publications.
- Dolejšiová, D. (2012). Intercultural Education from a Global Perspective: Caught Between Universalism and Contextualization. In Y. Ohana & H. Otten (Eds.), *Where do you stand? Intercultural Learning and Political Education in Contemporary Europe*, (pp. 109-134), VS Verlag, Germany.

- Fitzpatrick, K., & Santamaria, L.J. (2015). Disrupting racialization: considering critical leadership in the field of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 532-546.
- Gorski, P. (2009). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87–90.
- Gorski, P. (2016). Equity Literacy: More Than Celebrating Diversity. *DIVERSITYInEd.com, SPRING 2016 ISSUE*, 12-14.
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 21(2), 171–187.
- Guilherme, M., Keating, C., & Hoppe, D. (2010). Intercultural responsibility: Power and ethics in intercultural dialogue and interaction. In M. Guilherme, E. Glaser, & M. del Carmen Méndez García (Eds.), *The intercultural dynamics of multicultural working* (pp. 77–94). Bristol: Multilingual Matters.
- Guilherme, M. (2019). The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 1-13.
- Guilherme, M. (2020). Intercultural Responsibility: Critical Inter-epistemic Dialog and Equity for Sustainable Development. In Leal Filho, W., Azul, A.M., Brandli, L., Lange Salvia, A., Wall, T. (Eds) *Partnerships for the Goals. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham.
- Gynter, P. (2003). On the Doctrine of Systemic Discrimination and its Usability in the Field of Education. *International Journal of Minority and Group Rights*, 10, 45-54.
- Hajisoteriou, C. & Sorkos, G. (2022): Students as informal leaders in deliberate acts of inclusion. *Research Papers in Education*, 1-20.
- Hajisoteriou, C., C. Karousiou, and P. Angelides. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *International Journal of Leadership in Education*, 29(1), 91-112.
- Hajisoteriou, C., C. Karousiou, and P. Angelides. (2021). Children’s Voices on Marginalisation and Inclusion: Lessons to Be Learned from Two Decades of Research in Cyprus. *International Journal of Inclusive Education* 1–25.
- Higham, R., & Djohari, N. (2018). From voting to engaging: Promoting democratic values across an international school network. *Oxford Review of Education*, 44(6), 669–685.
- Jones, M.A., & Bubb, S. (2020). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in “perfect” conditions. *Improving Schools*, 24(1), 233-244.
- Lisak, A., & Erez, M. (2015). Leadership emergence in multicultural terms: The power of global characteristics. *Journal of World Business*, 50(1), 3-14.
- Mansfield, K.C. (2014). How listening to student voices informs and strengthens social justice research and practice. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 392–430.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781.
- Mitra, D.L. (2007). The role of administrators in enabling youth–adult partnerships in schools. *NASSP Bulletin*, 91(3), 237–256.
- Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing Student Voice in High School Reform: Building Partnerships, Improving Outcomes. *Educational Management Administration & Leadership* 37(4), 522–543.
- Rosch, D. M., & Collins, J. D. (2020). Validating the Ready, Willing, and Able Leader Scale of Student Leadership Capacity. *Journal of Leadership Education*, 19(1).
- Sandoval, M. & Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780–795.
- Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham and London: Duke University Press.

- Tubino, F. (2013). Intercultural Practices in Latin America Nation States. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 604-619.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.
- Walsh, C. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking: Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 9–21.
- Walsh, C. (2018). Interculturality and decoloniality. In: W. Mignolo & C. Walsh (eds.) *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 57-80.
- Woods, A. & Roberts, P.A. (2018). Theorising the values of collage in exploring educational leadership. *British Educational Research Journal*, 44(4), 626-642.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183.

Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ 1974 ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Αυλωνίτου Χρυσάνθη

Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01 - Υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Παρά το γεγονός ότι η αισθητική αγωγή και το μάθημα της μουσικής πιο συγκεκριμένα, έχουν μία μακρά ιστορική πορεία, εντούτοις, η περίοδος μετά το 1974 μέχρι και σήμερα χαρακτηρίζεται από αποσπασματικές αλλαγές όπως δείχνουν και τα αναλυτικά προγράμματα που εκπονήθηκαν. Οι μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα μετά το 2011 αναφορικά με την αισθητική αγωγή δείχνουν ότι σταδιακά η εκπαίδευση λαμβάνει έναν πιο τεχνοκρατικό χαρακτήρα που θεωρεί «περιττά» τέτοια μαθήματα. Υπάρχουν αλλαγές που θεωρητικά παρουσιάζονται ως βελτιώσεις αλλά στην πραγματικότητα υποβαθμίζουν την αισθητική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα οι ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων της διατηρούνται αν και μειωμένες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προχωρώντας όμως στις επόμενες βαθμίδες παρατηρείται μία έντονη μείωση που στο Λύκειο φτάνει στην εξαφάνιση τους όπως συμβαίνει με την περίπτωση της μουσικής διότι οι μαθητές αρχίζουν πλέον να εξειδικεύονται, δηλαδή να ασχολούνται με μαθήματα που θεωρούνται ότι τους προετοιμάζουν για την επαγγελματική τους κατάρτιση. Σε αυτό το πλαίσιο η αισθητική αγωγή είναι ορατό ότι δεν θεωρείται συμβατή και ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαμορφώνονται με την ένταξη άλλων μαθημάτων πέραν αυτής.

Λέξεις -κλειδιά: αισθητική αγωγή, μουσική, αναλυτικά προγράμματα, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η αισθητική γενικότερα ως έννοια εστιάζει στη μελέτη των φαινομένων αισθητικής με κυρίαρχη την μελέτη του τρόπου αντίληψης των έργων τέχνης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο η αισθητική αγωγή όσο και η αισθητική εμπειρία θεωρούνταν διακριτοί τομείς από ζητήματα και θέματα που είχαν πρακτικές, ηθικές ή γνωστικές διαστάσεις. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η δημιουργία

μίας πεποίθησης που ταυτίζει την καλλιτεχνική δημιουργία με την πολυτέλεια και τη θεωρεί περιττή, παρά την ικανοποίηση που προσφέρει, ως μη χρηστική και χρήσιμη και συνεπώς, ουσιαστική για τη σχολική εκπαίδευση (Γλυκοφρύδη – Λεοντσίνη, 2002).

Η παιδαγωγική διάσταση της αισθητικής αγωγής ξεπερνά την οριοθέτηση της. Δεν είναι κάτι που μπορούν να αποκτήσουν με ευκολία ούτε οι καλλιτέχνες αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί. Είναι τμήμα μίας γενικότερης αγωγής και παιδείας που πρέπει να λάβει ο μαθητής συνδυάζοντας αντιφατικά μεταξύ τους στοιχεία αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο και μία κοινωνική διάσταση. Συμβάλλει σε μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα δεδομένου ότι η τέχνη αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς που μπορούν να καταστήσουν έναν άνθρωπο ωφέλιμο στην κοινωνία (Dewey, 1980).

Αυτό είναι κατανοητό και από τις λειτουργίες του παιδιού τις οποίες καλλιεργεί η αισθητική αγωγή στην εκπαίδευση γενικότερα (εικαστική, θεατρική και μουσική), όπου και οι τρεις είναι φυσικές: οι αισθητικές, οι αντιληπτικές αλλά και οι πρακτικές. Το παιδί στο περιβάλλον του όταν δει, ακούσει, αγγίξει, κινηθεί, αισθανθεί, ανταποκριθεί, επεξεργαστεί νοητικά, ερευνήσει, επικοινωνήσει μπορεί στη συνέχεια να δράσει και το ίδιο δημιουργώντας. Η επιτέλεση των φυσικών αυτών λειτουργιών όμως αναπτύσσει παράλληλα τα συναισθήματα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και τη δημιουργικότητα του παιδιού, δηλαδή το σύνολο της αισθητικής αντίληψης του. Αυτό αποδεικνύει περίτρανα ότι η αισθητική αγωγή στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται απλά στο να διδάξει στο παιδί καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Η διδασκαλία της αποτελεί για το παιδί μία ενιαία και ολοκληρωμένη δραστηριότητα, που δεν περιορίζεται να μαθαίνει στο παιδί να αγαπά το ωραίο αλλά συμβάλλει καταλυτικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του, της πρωτοτυπίας του και της έμπνευσης του στις κατάλληλες συνθήκες (Καλούρη -Αντωνοπούλου, 1985). Παράλληλα προσφέρει στο παιδί εφόδια έτσι και στην κοινωνική ζωή του να μην αντιμετωπίζει ελλείμματα και να ικανοποιείται (Piaget, 2000).

Κυρίως Μέρος

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του αναλυτικού προγράμματος

Η συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα ξεκίνησε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και ένα από τα σημαντικά σημεία της ήταν ο ορισμός τους. Έναν ορισμό του αναλυτικού προγράμματος, σε σχέση με την λατινική λέξη curriculum (πρόγραμμα) που χρησιμοποιείται σε άλλες χώρες της Ευρώπης, παραθέτει ο Φλουρής (1995) ταυτίζοντας το με έναν ολοκληρωμένο οδηγό για τη διδασκαλία. Η ταύτιση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνονται μία σειρά χαρακτηριστικών, από τη διδακτέα ύλη μέχρι τα μέσα διδασκαλίας που ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει.

Βασικό χαρακτηριστικό του αναλυτικού προγράμματος είναι ότι αφορά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών και τη συσχέτιση του περιεχομένου του με τη διδασκαλία. Τρεις βασικές διαστάσεις της διδασκαλίας που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι η ύλη που θα διδαχθεί, οι σκοποί που επιδιώκεται να επιτευχθούν και η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί. Αυτοί είναι προβληματισμοί που αφορούν καθημερινά τον εκπαιδευτικό και έχουν διατυπωθεί στο παρελθόν από τον Tyler και παρέχονται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2004).

Η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων επικεντρώνεται στη βελτίωση και στην καινοτομία της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να κρατήσει πολλά χρόνια, ειδικά όταν πρόκειται για ανάπτυξη γενικών προγραμμάτων σπουδών, η οποία επεκτείνεται πέρα από ένα συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο. Οι επιθυμίες και τα ιδανικά που υπάρχουν ενσωματώνονται σε μια κυκλική διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων στην πράξη. Η βιβλιογραφία περιέχει μια ποικιλία μοντέλων για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών με διαφορετικά χαρακτηριστικά το καθένα (Akkeretal., 2007).

Σε μια κυκλική διαδικασία ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων υπάρχει διάδραση ανάμεσα στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στην ανάλυση, στην αξιολόγηση και στην ανάπτυξη. Η ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων αρχίζει συχνά με την ανάλυση του υπάρχοντος πλαισίου και τη διατύπωση προθέσεων για την προτεινόμενη αλλαγή ή καινοτομία. Σημαντικές δραστηριότητες σε αυτή τη φάση είναι η ανάλυση των προβλημάτων, η ανάλυση του περιβάλλοντος, η ανάλυση των αναγκών και η ανάλυση της βάσης των γνώσεων που υπάρχουν. Με βάση αυτές τις δραστηριότητες, καταρτίζονται οι πρώτες κατευθυντήριες γραμμές σχεδιασμού. Η αξιολόγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, και γι' αυτό κατέχει κεντρική θέση στο μοντέλο. Οι δραστηριότητες αξιολόγησης εντοπίζουν τις επιθυμίες και τις δυνατότητες των μαθητών στο πρακτικό τους πλαίσιο και αποκαλύπτουν τον καλύτερο τρόπο προσαρμογής του προγράμματος σε αυτούς (Davis&Krajcik, 2005).

2.2 Τα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής από το 1974

Η μεταπολίτευση σηματοδότησε μία νέα εποχή για τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα, όπως συνέβη σε πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας. Τα προγράμματα του 1969 μεταβλήθηκαν αρχικά μέσω εγκυκλίων και ορισμένες αντικαταστάσεις διδακτικών βιβλίων. Στη συνέχεια, το 1977, εκδόθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτά εδραιώθηκε και η νέα ονομασία του μαθήματος ως μουσική αγωγή για ένα δίωρο μάθημα για όλες τις τάξεις. Ο στόχος του μαθήματος εμφανίστηκε σημαντικά διαφοροποιημένος από το παρελθόν προσεγγίζοντας έτσι τα επιστημονικά δεδομένα της εποχής. Αυτό διαφαίνεται και από την χρήση της ορολογίας που έγινε για να εκφράσει τη μετάβαση σε μια άλλη περίοδο. Εκτός από την ανανέωση που υπήρξε στα τραγούδια με την σημαντική μείωση των τραγουδιών θρησκευτικού και πατριωτικού περιεχομένου, από την τρίτη τάξη και έπειτα εισήχθη η μάθηση μουσικών οργάνων (απλών) καθώς και του θεωρητικού πλαισίου της μουσικής, μιμητικές, ρυθμικές κινήσεις και τέλος στην ΣΤ' δημιουργία παιδικής ορχήστρας. Στις γενικές παρατηρήσεις που ακολουθούσαν, διαφαινόταν μια νέα αντίληψη σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας της μουσικής, κυρίως για τις μικρές τάξεις, όπου η μουσική αναπτύσσεται σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες ως παιχνίδι (Σταύρου, 2009; Φραγκουδάκη, 2004; Σίμος, 2004; Σέργη, 1995; Σαλτερής, 2010).

Είναι γεγονός ότι το πρόγραμμα του 1977 στηρίχθηκε σε διαφορετικές αρχές και αντίστοιχη φιλοσοφία από το προηγούμενο του 1969. Ωστόσο, τα τραγούδια που προτεινόταν δεν είναι βέβαιο ότι τα γνώριζαν οι δάσκαλοι και επομένως ότι τα δίδασκαν, δεδομένου ότι δεν εκδόθηκαν σχετικά συγγράμματα και οδηγοί για τους εκπαιδευτικούς. Οι όποιες αλλαγές, εξάλλου, στη φιλοσοφία, στους στόχους του μαθήματος και στα προτεινόμενα τραγούδια, δεν συνιστούν εκ των πραγμάτων αλλαγή της θέσης του μαθήματος στη διδακτική πράξη (Σταύρου, 2009; Φραγκουδάκη, 2004; Σίμος, 2004; Σέργη, 1995; Σαλτερής, 2010).

Μέχρι και το 1977 για τη δημοτική εκπαίδευση ίσχυε το αναλυτικό πρόγραμμα του 1969. Η πρώτη του μεταβολή έγινε με το Προεδρικό Διάταγμα 1034 του 1977 το οποίο αποτύπωνε τα μαθήματα που θα διδάσκονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό βασίστηκε στις αρχές του 1974-1976. Το Προεδρικό Διάταγμα 1034 περιλάμβανε μία καινοτομία. Το μάθημα της μουσικής μετατρέπονταν σε Μουσικής Αγωγής και η διδασκαλία του ήταν δύο ώρες κάθε εβδομάδα για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αυτό σήμαινε αύξηση μισής ώρα του μαθήματος συγκριτικά με το πρόγραμμα του 1969 για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Σκοπός του μαθήματος ήταν να εξευγενίσει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού αλλά παράλληλα να αναπτύξει το ενδιαφέρον του για την μουσική και ειδικά αυτή της ελληνικής λαϊκής παράδοσης αλλά και να ψυχαγωγηθεί.

Η διδακτέα ύλη που προτεινόταν ήταν 42 άσματα για την πρώτη τάξη και 52 για τη δεύτερη τάξη. Τα άσματα ήταν παιδικά και είχαν φυσιολατρικό, πατριωτικό, θρησκευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Επίσης, περιλαμβάνονταν, μία καινοτομία για την εποχή και για το μάθημα της

μουσικής, άσματα που αφορούσαν τους ελληνικούς χορούς και ρυθμικά μοτίβα διαφορετικής φύσεως.

Συγκριτικά με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1969, οι οδηγίες επιβεβαίωναν δύο σημαντικές μεταβολές. Πρώτον, το μάθημα της μουσικής έγινε πιο προοδευτικό και δεύτερον, οι τεχνικές που προτεινόταν και ενσωμάτωναν τον ρυθμό, την μουσική αλλά και την κίνηση των μαθητών, είχαν ως πρότυπο τις μεθόδους των Orff και Kodaly που στο παρελθόν είχαν αποδειχθεί επιτυχημένες.

Διαφαίνεται ότι λόγω της απουσίας των σχολικών εγχειριδίων στο αναλυτικό πρόγραμμα υπήρχαν αρκετές οδηγίες με στόχο την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επιπλέον, προς αυτή την κατεύθυνση προτρέπονταν οι δάσκαλοι να χρησιμοποιούν και ραδιόφωνα και κασετόφωνα για να ακούν οι μαθητές γενικά μουσική, χωρίς όμως να αναφέρονται συγκεκριμένα άσματα.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του γυμνασίου το 1977 έγιναν οι εξής αλλαγές με το Π.Δ. 831. Η μουσική διδάσκονταν μία ώρα σε κάθε τάξη ενώ το μάθημα των καλλιτεχνικών διδάσκονταν για δύο ώρες στην πρώτη τάξη, για μία στη Δευτέρα και καθόλου στην τρίτη. Σημαντική καινοτομία αυτού του διατάγματος ήταν ότι προέβλεπε ότι εκτός από τις ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων, υπήρχε η δυνατότητα να εντάσσεται επί πλέον δίωρο πρόγραμμα πολιτιστικών δραστηριοτήτων, το περιεχόμενο του οποίου καθορίζεται με τη μέριμνα και την έγκριση του Διευθυντή του οικείου Σχολείου.

Η ύλη που θα διδάσκονταν καθώς και ο σκοπός που είχε το μάθημα καθορίζονταν στα αναλυτικά προγράμματα. Στόχος ήταν οι μαθητές να αναπτυχθούν ψυχικά και πνευματικά αλλά και να καλλιεργηθούν καθώς επίσης και να αποκτήσουν βασικές και σημαντικές γνώσεις πάνω στην μουσική και στην ιστορία της και ειδικά στην ελληνική, τόσο την παραδοσιακή όσο και τη σύγχρονη.

Η διδακτέα ύλη του μαθήματος είναι διαφορετική για την Α΄ και Β΄ τάξη. Στην Α΄ τάξη η διδακτέα ύλη ήταν:

«Γνωριμία με τον ήχο. Οι ιδιότητες του: ύψος, χρώμα, διάρκεια, ένταση. Παρουσίαση των ιδιοτήτων με συγκεκριμένα παραδείγματα. Ύψος: ήχοι με σαφές ύψος και ήχοι με ασαφές ύψος. Ήχοι με σαφές ύψος (μουσικοί φθόγγοι). (Α). Ήχοι υψηλοί ή χαμηλοί που προέρχονται από τη φύση του οργάνου ή της φωνής ή από διάφορες περιοχές του ίδιου οργάνου ή της ίδιας φωνής. Σύγκριση της διαφοράς του ύψους μεταξύ δεδομένων φθόγγων. (Β) ήχοι με ασαφές ύψος (θόρυβοι, κρότοι, κ.λπ.).

Χρώμα. Φωνή- όργανα. Διάκριση του χρώματος των ήχων στη φωνή και στις οικογένειες των οργάνων (έγχορδα, ξύλινα και χάλκινα πνευστά, κρουστά) με ακουστικά παραδείγματα, εικόνες και ανάλογες αναγνωριστικές ασκήσεις.

Διάρκεια. Πρακτική γνωριμία με τις χρονικές μονάδες και τη γραφική τους παράσταση. Αντίστοιχες παύσεις.

Ένταση. Ποικιλία εντάσεων (PIANO-FORTE). Η μετάβαση από τον ένα βαθμό έντασης στον άλλο (CRESCENDI-DIMINUENDO). Ο ρόλος της έντασης στη μουσική έκφραση.

Μουσική. Βασικά στοιχεία της: Ρυθμός, μελωδία, συνήχηση. Τα απλά μέτρα θα διδαχτούν ως ανάγνωση· για τα άλλα θα γίνει απλή γνωριμία.

Βασικά είδη μέτρων: διμερή, τριμερή, τετραμερή κ.λπ. απλά, σύνθετα, μεικτά. Εξήγηση της βασικής διαφοράς μεταξύ μέτρου και ρυθμού.

Μελωδία. Ακρόαση μελωδίας από όργανα. Ακρόαση και εκτέλεση τραγουδιού. Γραφική παράσταση φθόγγων διαφορετικού ύψους. Έννοια σκάλας (κλίμακας). Ακουστική γνωριμία με την μείζονα και ελάσσονα κλίμακα, καθώς και με τις βυζαντινές και πεντάφθογγες. Εκτέλεση μείζονος. Ονόματα φθόγγων, πεντάγραμμο. Κλειδί του Σολ. Γραφή των φθόγγων στο πεντάγραμμο. Γραφική παράσταση μελωδίας. Μουσική ανάγνωση πάνω σε συγκεκριμένα τραγούδια σε μείζονα τρόπο και μέτρα 2/4 και 4/4 και σε διαστήματα δευτέρας.

Τραγούδι: Εθνικός ύμνος. Βυζαντινές εκκλησιαστικές μελωδίες. Δημοτικά τραγούδια, λαϊκά και έντεχνα ελληνικά, λαϊκά έντεχνα, ξένα. Τα τραγούδια στην Α΄ τάξη θα διδαχτούν πρακτικά.

Μουσικές ακροάσεις: Βυζαντινοί ύμνοι. Δημοτικά τραγούδια, Βάρβογλη, παιδικά κομμάτια για πιάνο, Χατζιδάκι «Για μια μικρή αγιβάδα». Prokofien «ο Πέτρος και ο λύκος» (αποσπάσματα). AndrePop «piccolojaxo», Vivaldi, αποσπάσματα από το έργο του «Οι τέσσερες εποχές». Tchaikovsky «ο καρνοθραύστης» (αποσπάσματα). Haydn «η συμφωνία των παιχνιδιών». Η μουσική ακρόαση να αποβλέπει στη διάκριση των μορφών: α) Τραγούδι, κανών δίφωνος, χορός, εμβατήρια, βαλς, μενουέτο, μαζούρκα, β) ιδιαίτερα στη διάκριση των ελληνικών χορών. Η διδακτέα ύλη της Β' τάξης γυμνασίου ήταν:

«Μουσική ανάγνωση, όπως και στην Α' Γυμνασίου, πάνω σε συγκεκριμένα τραγούδια σε μείζονα και ελάσσονα τρόπο στα γνωστά ήδη μέτρα και διαστήματα καθώς και σε μέτρα 3/4, 3/8, 6/8 σε διαστήματα τρίτης, τέταρτης, καθώς και σε αξίες ολοκλήρων, ημίσεων, τετάρτων, ογδόων με τις αντίστοιχες παύσεις και με σύζευξη διάρκειας και παρεστιγμένα ήμιση και τέταρτα. Αντίστοιχη θεωρία.

Στοιχεία ιστορίας της Μουσικής. Βυζαντινή Μουσική. Δημοτικό τραγούδι, έντεχνο λαϊκό νεοελληνικό τραγούδι. Τραγούδια των ίδιων κατηγοριών με εκείνα της Α' γυμνασίου.

Μουσικές ακροάσεις: «Βυζαντινοί ύμνοι. Δημοτικά τραγούδια Λαυράγκα «Ελληνική Σουίτα», Ριάδη «Τραγούδια», Σκαλκώτα «Ελληνικοί χοροί», Κωνσταντινίδη «Δωδεκανησιακή σουίτα». Beethoven «Συμφωνία αριθ.6» (αποσπάσματα) Rossini, εισαγωγή από την όπερα «Κλέφτρα κίσσα». Verdi, Χωροδιακό από τον Nabucco, Schumbert, Τραγούδια».

2.3 Τα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής τη δεκαετία του 1980 και του 1990

Τα προγράμματα που είχαν εκδοθεί το 1977 ίσχυσαν για λίγα χρόνια, για τις μικρές τουλάχιστον τάξεις, καθώς το 1982 ψηφίστηκαν νέα τα οποία χαρακτηρίστηκαν από μια, έντονη σε ορισμένες περιπτώσεις, διαφοροποίηση στη φιλοσοφία, στη μορφή και στο περιεχόμενο. Αφορούσαν σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και αποτύπωναν τη διάθεση για ριζικές αλλαγές η οποία ήταν διάχυτη στην κοινωνία. Η Μουσική Αγωγή για τις τάξεις Α' και Β' αντιμετωπίστηκε στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, οι ώρες της οποίας ορίστηκαν σε τέσσερις την εβδομάδα για κάθε τάξη και είχε τρεις συνιστώσες: την Εικαστική, τη Μουσική και τη Θεατρική Αγωγή(Σταύρου, 2009).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα που καταρτίστηκαν το 1982 ήταν τα πιο ολοκληρωμένα που έως τότε είχαν εκδοθεί, αφού περιλάμβαναν τους στόχους και τις επιδιώξεις του μαθήματος, την ύλη και το περιεχόμενο με συγκεκριμένες δραστηριότητες και τέλος μεθοδολογικές οδηγίες οι οποίες αναφέρονταν συνοπτικά, με τη διευκρίνιση ότι θα δινόταν στα σχολεία με τη μορφή βιβλίου (μεθόδου). Εμφανίστηκαν απόψεις περί της οικουμενικότητας της μουσικής και της προσφοράς της στη συναδέλφωση των λαών, για δημιουργικές εργασίες, μουσικά παιχνίδια, χρήση ηχητικών αντικειμένων, αυτοσχεδιασμό, δραματοποίηση, που φανερώνουν τη διαφορετική αντιμετώπιση της μουσικής, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς στη διδακτική πράξη η κατάσταση ήταν διαφορετική. Στις παρατηρήσεις που συνόδευαν το Π.Δ. γινόταν κριτική στην αρνητική κατάσταση που επικρατούσε στη μουσική εκπαίδευση. Κρίθηκε απαραίτητη η αλλαγή στάσης του δασκάλου, αλλά και μία νέα, καινοτόμα μεθοδολογική προσέγγιση. Στα χαρακτηριστικά των νέων αναλυτικών προγραμμάτων μπορεί να αναφερθεί η πολυμορφία της ύλης και τα περιθώρια που αυτά άφηναν για ελεύθερη δημιουργική έκφραση. Το πρόβλημα όμως εντοπίστηκε στο ποιος θα τα εφαρμόσει. Έτσι, η εκπαίδευση του δασκάλου για τη διδασκαλία της μουσικής ξανά θεωρήθηκε καταλυτική(Σταύρου, 2009).

Το 1990 εκδόθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα της Αισθητικής Αγωγής για τις τέσσερις τελευταίες τάξεις, το οποίο στηρίχθηκε στη φιλοσοφία του προγράμματος του 1982, γι' αυτό και οι επιδιώξεις του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής ήταν ίδιες. Το πρόγραμμα ήταν ενιαίο για τις τέσσερις τάξεις (Γ', Δ', Ε, ΣΤ') και σε αυτό δεν προτεινόταν συγκεκριμένα τραγούδια. Ο δάσκαλος θα επέλεγε τραγούδια με τα οποία τα παιδιά είναι εξοικειωμένα αλλά παράλληλα είναι σύμφωνα με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τις ελληνικές κοινωνικές αξίες. Στα χαρακτηριστικά του Προγράμματος είναι η αναφορά στις γενικές ενότητες, στις επιμέρους, στους στόχους ανά ενότητα, στα

υλικά και στις δραστηριότητες. Η παράθεση των -γενικών- μεθοδολογικών οδηγιών έδινε λύσεις σε ορισμένα ζητήματα όχι όμως και στη διδασκαλία ανά ενότητα. Χρήσιμη θεωρείται η αναφορά στα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα Orff και -για πρώτη φορά- του Kodaly, οι οποίοι ούτως ή άλλως είχαν επηρεάσει τα μαθήματα. Η ελεύθερη μουσική έκφραση και ευαισθησία αποτελέσαν τον βασικό στόχο, που ήταν σαφώς αποστασιοποιημένος από τους προηγούμενους.

Η διδακτική ύλη του μαθήματος της μουσικής, ήταν κυρίως θεωρητική με επίκεντρο την ιστορική διαδρομή της μουσικής. Η μόνη υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς και σε αυτή την περίπτωση, ήταν η παροχή κάποιων γενικών οδηγιών. Στην Α΄ Γυμνασίου υπήρχε αναφορά και στην πρακτική άσκηση που απαιτείται στο μάθημα με δραστηριότητες όπως φωνητικές και ρυθμικές ασκήσεις αλλά σε περιορισμένο βαθμό. Δεν ίσχυε όμως το ίδιο για τις τάξεις της Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου με εξαίρεση, μία-δυο δραστηριότητες που αφορούσαν την ανάγνωση μουσικής και την επιλογή τραγουδιών.

Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες της διδακτικής ύλης του μαθήματος της μουσικής του γυμνασίου ήταν:

Α΄ Γυμνασίου: Ένταξη της μουσικής στον ανθρώπινο πολιτισμό, ιδιότητες του ήχου, πώς αξιοποιεί η μουσική τις ιδιότητες του ήχου, βασικές έννοιες της μουσικής μορφολογίας και δομής, η παράμετρος του ύψους του ήχου, ρυθμός, μουσική σημειογραφία, δυναμική, έκφραση-άρθρωση, χροιά –συνήχηση, εφαρμογές πάνω στο σύνολο της θεωρίας.

Β΄ Γυμνασίου: Εισαγωγικά, προϊστορική εποχή, μουσική της Άπω Ανατολής, μουσική της Ινδίας, μουσική της Μέσης Ανατολής, μουσική της αρχαίας Ελλάδας, η μουσική της αρχαίας Ρώμης και της πρωτοχριστιανικής περιόδου, η μουσική κατά την πρώτη χιλιετία μ. Χ., η μουσική κατά τον δυτικό μεσαίωνα, εποχή της πολυφωνίας, διαμόρφωση της ευρωπαϊκής μουσικής σημειογραφίας, εποχή μπαρόκ.

Γ΄ Γυμνασίου: Προκλασική περίοδος, κλασική περίοδος της μουσικής, η μουσική στην Ελλάδα κατά την δεύτερη μ.Χ. χιλιετία, ρομαντισμός στη δύση, η μουσική στην Ελλάδα μετά το '21, λαϊκή μουσική των χωρών της νότιας, βόρειας και ανατολικής Ευρώπης, Βαλκάνια, εθνικές σχολές, η μουσική του εικοστού αιώνα, γενική θεώρηση της μουσικής.

Οι θεματικές ενότητες του μαθήματος της μουσικής για την πρώτη λυκείου μόνο, αφού το μάθημα της μουσικής δεν διδάσκονταν στις άλλες δύο τάξεις, ήταν:

Α΄ Λυκείου: Εισαγωγή-ο ιμπεριαλισμός στη μουσική, εξπρεσιονισμός- ατονικότητα- δωδεκάφθογγο και σειραϊκό σύστημα, η μουσική παιδεία στην Ελλάδα, η μουσική της Αφρικής, της Αμερικής και της Αυστραλίας, τζαζ –ροκ- ποπ, περιγραφή και ερμηνεία των μουσικών τάσεων του καιρού μας, πολύτεχνη καλλιτεχνική έκφραση, παγκόσμια μουσική επικοινωνία, νέα μέσα-νέοι προσανατολισμοί (Π.Δ. 438).

Στις τάξεις του Λυκείου παρατηρήθηκε ένα παράδοξο. Το μέγεθος της διδακτέας ύλης του μαθήματος ήταν πολύ μεγάλο αφού περιλάμβανε αναλυτικά όλη την μουσική του 20ου αιώνα (ευρωπαϊκή, ελληνική, σύγχρονη, Αφρικής, Αυστραλίας και Αμερικής). Εντούτοις, το μάθημα έπρεπε να διεξαχθεί μέσα σε μία ώρα μόνο ανά δεκαπέντε ημέρες, ενώ λογικά για την κάλυψη αυτής της ύλης απαιτούνταν τουλάχιστον οι τετραπλάσιες ώρες. Αυτό σημαίνει ότι εκ των πραγμάτων δεν υπήρχε περιθώριο, ακόμα και αν το επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί, για την πραγματοποίηση πρακτικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Εξάλλου, η πρακτική άσκηση που προτεινόταν από το ίδιο διάταγμα περιοριζόταν κυρίως στην ακρόαση μουσικής^(Π.Δ. 479).

Το 1999, διαμορφώθηκε για πρώτη φορά ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το πρόγραμμα αυτό όμως καταργήθηκε σύντομα ενώ όσο διατηρήθηκε, δεν εφαρμόστηκε. Ο λόγος ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έλαβαν ποτέ την κατάλληλη επιμόρφωση και δεν δημιουργήθηκε το αντίστοιχο υλικό για την υποστήριξη του(Ανδρούτσος, 2002).

2.4 Τα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής από το 2000 μέχρι και σήμερα

Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα από τη σύνταξη του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών του 1999 συντάχθηκαν και ψηφίστηκαν το 2001 τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., των οποίων η εφαρμογή έγινε ουσιαστικά το 2007, και το ίδιο έτος έγινε και η έκδοση των διδακτικών εγχειριδίων. Αφορούν στις βαθμίδες από το Νηπιαγωγείο έως το Γυμνάσιο και σε αυτά περιγράφονται οι σκοποί της Μουσικής και, ανά επίπεδο, οι άξονες, οι γενικοί στόχοι καθώς και «ενδεικτικές έννοιες διαθεματικής προσέγγισης». Τα νέα προγράμματα είχαν υιοθετήσει τη διαθεματική διδακτική προσέγγιση. Στην κατεύθυνση αυτή, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που ακολουθούν, παρατίθενται διαθεματικά σχέδια εργασίας τα οποία μπορούν να συμπληρώσουν τα Α.Π.Σ. Τα Α.Π.Σ. παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη σχεδίων μαθημάτων. Είναι πιο αναλυτικά από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ., γίνεται σε αυτά αναφορά στους ειδικούς στόχους ανά βαθμίδα, αναφέρονται μεθοδολογικές προσεγγίσεις, η έννοια και οι τρόποι αξιολόγησης.

Το πρόγραμμα περιέχει πολλές λεπτομέρειες αναφορικά με τους παράγοντες που πρέπει να περιλαμβάνονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης αλλά και τις κινήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό δεν σημαίνει ότι ήταν ρεαλιστικά εφαρμόσιμο αφού δεν έλαβε υπόψη του τις ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών και των σχολείων και μια σειρά από άλλους παράγοντες. Εξάλλου η έκδοση των βιβλίων έγινε καθυστερημένα και δεδομένου ότι έπρεπε να εφαρμοστούν σε συγκεκριμένο χρόνο, στην ουσία ήταν ανενεργά. Οι οδηγίες που εκδόθηκαν το επόμενο έτος βασίστηκαν στο νέο πρόγραμμα όσον αφορά στους στόχους, στους άξονες, στον χωρισμό ανά ηλικιακό επίπεδο κ.λπ. Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι η διαθεματική προσέγγιση ουσιαστικά περιορίστηκε στη «διασύνδεση με άλλα μαθήματα», γεγονός που επιβεβαιώθηκε και με τα νέα βιβλία (Σταύρου, 2009).

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. έκαναν το μάθημα της μουσικής ωριαίο για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Με εγκύκλιο, τέλος, το 2006 η μείωση σε μία ώρα διδασκαλίας της Μουσικής την εβδομάδα γενικεύθηκε σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, για να ανατρέψει ένα ιστορικό δεδομένο το οποίο ήθελε τις ώρες της Μουσικής να είναι δύο την εβδομάδα σε κάθε τάξη. Αυτή η εξέλιξη έκανε σαφές για ακόμα μία φορά ότι το σχολείο προσαρμόζεται και υπηρετεί τις κυρίαρχες τάξεις της κοινωνίας. Ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας, η παροχή δεξιοτήτων, ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός που κυριαρχούν στην εκπαίδευση, δεν συνάδουν με την ανάπτυξη τομέων της προσωπικότητας του παιδιού που η Μουσική Αγωγή επιδιώκει να καλλιεργήσει όπως η ανάπτυξη ευαισθησίας, έκφρασης, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, κοινωνικότητας κ.ά.

Σημαντική είναι επίσης η αναθεώρηση των προγραμμάτων των μουσικών γυμνασίων και λυκείων και πιο συγκεκριμένα των τριών πρώτων τάξεων τους. Οι μαθητές της Α και Β Γυμνασίου διδάσκονται συνολικά 29 ώρες τα μαθήματα γενικής παιδείας και 13 ώρες τα μαθήματα μουσικής. Οι μαθητές της Γ Γυμνασίου διδάσκονται συνολικά 28 ώρες τα μαθήματα γενικής παιδείας και 14 ώρες τα μαθήματα μουσικής (Αριθμ. 130085/Δ2). Οι μαθητές της Α Λυκείου διδάσκονται συνολικά 29 ώρες τα μαθήματα γενικής παιδείας και 13 ώρες τα μαθήματα μουσικής. Στη Β Λυκείου οι ώρες των μαθημάτων της γενικής παιδείας μειώνονται σε 26 καθώς προστίθενται τα μαθήματα κατεύθυνσης (5 ώρες) και οι ώρες των μαθημάτων της μουσικής μειώνονται σε 11. Τέλος στην Γ Λυκείου οι ώρες των μαθημάτων της γενικής παιδείας, της κατεύθυνσης και της επιλογής ανέρχονται σε 32 ώρες και των μαθημάτων της μουσικής παιδείας σε 10. Ωστόσο από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως ακόμα και στα μουσικά σχολεία οι ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας και κατεύθυνσης υπερτερούν των ωρών των μαθημάτων της μουσικής.

Σε πολλά επίσης από τα μουσικά σχολεία διαπιστώνεται ασάφεια φυσιγνωμίας και στόχων, οργανωτικά προβλήματα και δυσκολίες κατάρτισης προγραμμάτων. Η κακοδαιμονία της δημόσιας σχολικής μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (με την 'εξαίρεση των μουσικών σχολείων) οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην καθυστέρηση δημιουργίας αντίστοιχων ειδικών τμημάτων στα πανεπιστήμια (Βουγιούκα, 2007).

Ο Ν. 4692/2020 προβλέπει την ένταξη της μουσικής στην γ' ομάδα μαζί με τα καλλιτεχνικά και τη φυσική αγωγή. Στην ομάδα αυτή, αντίθετα από τις άλλες δύο των μαθημάτων, ο μαθητής δεν συμμετέχει σε κάποια ωριαία γραπτή δοκιμασία. Ο ίδιος νόμος προέβλεπε (άρθρο 60) και τη δημιουργία μίας Επιστημονικής Επιτροπής για την Μουσική Παιδεία αποτελούμενη από πέντε μέλη και με θητεία δύο ετών. Το έργο της επιτροπής αυτής είναι οι εισηγήσεις στο Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. για θέματα σχετικά με την μουσική παιδεία και το μάθημα της μουσικής. Ενδεικτικά, στις αρμοδιότητες της Επιτροπής περιλαμβάνονται εισηγήσεις για:

- Τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών των μουσικών σχολείων όσον αφορά τα μαθήματα που σχετίζονται με την μουσική
- Τους κλάδους και τις ειδικότητες που αναλαμβάνουν τα μουσικά μαθήματα
- Την επιμόρφωση των μουσικών ειδικοτήτων
- Τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αποδίδονται οι μουσικές ειδικεύσεις
- Την σύνταξη και συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων για τα μαθήματα της μουσικής
- Την πιστοποίηση ικανοτήτων στην μουσική.

Με την Υπουργική Απόφαση 162322/Δ2/2021 καθορίστηκε το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου. Η οργάνωση του μαθήματος γίνεται πάνω σε τέσσερις άξονες: α) προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής, β) γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά, γ) συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες και δ) η μουσική στη ζωή εντός κι εκτός σχολείου. Οι μουσικές δραστηριότητες που προβλέπονται αφορούν την ακρόαση, την εκτέλεση, το τραγούδι (φωνητική εκτέλεση), το παίξιμο οργάνων (οργανική εκτέλεση) και τη μουσική δημιουργία (σύνθεση και αυτοσχεδιασμός). Οι βασικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η βιωματική, η διαθεματική, η συνεργατική μάθηση, η διαφοροποίηση, η διαπολιτισμική διδασκαλία και η χρήση μουσικής τεχνολογίας και τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Η ίδια απόφαση αναφέρεται και στη δημιουργία μουσικών συνόλων ως προαιρετικό μάθημα, δύο ώρες της εβδομάδα και μετά το τέλος των μαθημάτων. Τα σύνολα αυτά μπορούν να είναι χορωδιακά, οργανικά, φωνητικά και οργανικά, κ.λπ.

Στο λύκειο η μουσική διδάσκονταν στην Α' τάξη. Αποτελούσε μάθημα επιλογής που διδάσκονταν δύο ώρες την εβδομάδα. Στην ουσία το μάθημα αφορούσε την ιστορία της μουσικής στο οποίο εξετάζονταν βασικά μουσικά ρεύματα και είδη (ιμπρεσιονισμός, εξπρεσιονισμός, νεοκλασικισμός και όπερα), η μουσική της Αμερικής, η μουσική στον κινηματογράφο, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στο ίντερνετ και στη δισκογραφία, οι δημιουργοί του ελλαδικού χώρου, οι γλώσσες της μουσικής στην ελληνική δημιουργία, τα μαθηματικά, η φιλοσοφία και η αισθητική στην μουσική καθώς και η μουσική σκέψη εν όψει της τρίτης χιλιετίας. Με την Υπουργική Απόφαση 74181/Δ2/2020 το μάθημα της μουσικής καταργήθηκε όμως εντελώς από το Λύκειο.

Συμπεράσματα

Για πολλά χρόνια το μάθημα της μουσικής δεν αντιμετωπιζόταν με την πρέπουσα σοβαρότητα και σε αυτό συνέβαλλαν πολλές ελλείψεις και εμπόδια. Τα τελευταία χρόνια έγινε μία προσπάθεια να μεταβληθεί αυτή η κατάσταση και το μάθημα της μουσικής να συμβαδίσει με τις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης. Οι τελευταίες νομοθετικές αλλαγές όμως υποβάθμισαν σημαντικά το μάθημα της μουσικής τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποβαθμίστηκαν και πάλι οι ειδικότητες με την απόδοση της διδασκαλίας του μαθήματος στους δασκάλους.

Στην περίπτωση του Λυκείου η κατάργηση του μαθήματος της μουσικής, καθώς και αυτού των καλλιτεχνικών, αποτέλεσε την απόλυτη υποβάθμιση του και όπως ήταν λογικό οδήγησε σε αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Το Υπουργείο Παιδείας απάντησε ότι η κατάργηση του μαθήματος της μουσικής οφείλονταν στο ότι υπήρχε σε αυτό χαμηλή συμμετοχή. Για το Υπουργείο αυτό

συνεπάγονταν ότι το μάθημα της μουσικής αδυνατούσε να υπηρετήσει τον σκοπό του και ως εκ τούτου, έπρεπε να αντικατασταθεί από κάποιο μάθημα που θεωρούνταν ότι θα συμμετέχουν περισσότερο οι μαθητές όπως π.χ τα αγγλικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Dewey, J. (1980), *Εμπειρία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γλάρος.
- Piaget, J. (2000), *Περί παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρούτσος, Π. (2002), *Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικών Σπουδών Α.Π.Θ.
- Αριθμ. 130085/Δ2, *Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων Μουσικού Γυμνασίου και των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Μουσικού Λυκείου*, ΦΕΚ 1817/ 21.08.2015.
- Βουγιούκα, Μ. (2007), Η μουσική αγωγή στην εκπαίδευση - Όραμα και πραγματικότητα, στο *Μουσική Εκπαίδευση, Ειδική έκδοση: Πρακτικά Ημερίδας «Η διαθεματικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση»*, 17, 7-12.
- Γλυκοφρύδη – Λεοντσίνη, Α. (2002), Η καλλιέργεια του γούστου και η αισθητική αγωγή, στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλούρη -Αντωνοπούλου, Ρ. (1985), *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ν. 4692, *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 111/12.06.2020.
- Π.Δ. 1034, *Περί των διδασκομένων μαθημάτων και των Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου*, ΦΕΚ 347/12.11.1977.
- Π.Δ. 831, *Περί ωρολογίου προγράμματος του ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α' και Β' τάξεων αυτού*, ΦΕΚ 270/20.09.1977.
- Σαλτερής, Ν. (2010), Εκπαιδευτικές Πολιτικές, Μεταρρύθμιση και Ποιότητα της Εκπαίδευσης, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 47, 87-93.
- Σέργη, Λ. (1995), *Προσχολική μουσική αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Σίμος, Ι. (2004), *Η μουσική εκπαίδευση στη νεώτερη και σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα: Orpheus.
- Σταύρου, Γ. (2009), *Η διδασκαλία της Μουσικής στα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Ελλάδας (1830-2007): Τεκμήρια Ιστορίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργική Απόφαση 162322/Δ2/2021, *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Μουσικής των Α; Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου*, ΦΕΚ 5938/16.12.2021.
- Υπουργική Απόφαση 74181/Δ2/2020, *Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γενικού Λυκείου*, ΦΕΚ 2338/15.06.2020.
- Φλουρής, Γ. (1995), *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (2004), *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2004), *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

- Akker, J. van den, & Kuiper, W. (2007), Research on models for instructional design, in J.M. Spector, M.D. Merrill, J. van Merriënboer, & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp.739-748), New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, E.A., & Krajcik, J.S. (2005), Designing educative curriculum materials to promote learning, *Educational Researcher*, 34 (3), 3-14.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΑΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ

Κακλέα Ζαχαρία (Χαρούλα)

Οικονομολόγος, MsC στην επιχειρηματικότητα και καινοτομία στον τουρισμό και στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και υποψήφια διδάκτωρ τμήματος διοίκησης τουρισμού ΠΑΔΑ.

Σεργόπουλος Κωνσταντίνος

Επίκουρος Καθηγητής Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Στο επίκεντρο του διαλόγου των διεθνών, Ευρωπαϊκών, εθνικών οργανισμών και επιστημονικών φορέων βρίσκεται το ζήτημα της αναντιστοιχίας των προσόντων μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού και των προσόντων που αναζητούν οι επιχειρήσεις. Στη χώρα μας, η συμβατότητα της τουριστικής εκπαίδευσης, με τις ανάγκες της τουριστικής αγοράς, εξελίσσεται σε μείζον πρόβλημα για την διαμόρφωση της ανταγωνιστικότητας του ελληνικού τουρισμού. Ιδιαίτερα, την τρέχουσα περίοδο που ο τομέας του τουρισμού ανακτά την δυναμική του, καλύπτοντας τις τεράστιες απώλειες της διπλής κρίσης (οικονομική και υγειονομική). Στην παρούσα εργασία, οριοθετείτε το πρόβλημα του βαθμού συμβατότητας μεταξύ της τουριστικής εκπαίδευσης με τις ανάγκες της ξενοδοχειακής αγοράς στην Ελλάδα. Στόχος της προτεινόμενης έρευνας είναι να προσδιοριστούν οι τρόποι, οι διαδικασίες και τα εργαλεία, που θα επιτρέψουν στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και των ξενοδοχειακών επιχειρήσεων, να αποκτήσουν μια «κοινή γλώσσα κατανόησης» του προβλήματος, ώστε να συμβάλουν στη βελτίωση της συμβατότητας στο συγκεκριμένο πεδίο.

Λέξεις κλειδιά: Συμβατότητα εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, αναντιστοιχία προσόντων, δεξιότητες ανθρώπινου δυναμικού.

1. Εισαγωγή

Το πεδίο της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου προβληματισμού και διαλόγου σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Στην προσπάθεια διερεύνησης του πεδίου, δύναται να υποστηριχθεί, ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που σήμερα θεωρούνται «απαραίτητες», άρα και αναπτύσσονται από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, είναι οι επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις, που κρίνονται ότι είναι χρήσιμες για την αποτελεσματική προσαρμογή των ατόμων στο εργασιακό περιβάλλον και γενικότερα στην αγορά εργασίας (Λιντζέρης, 2021). Οι επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις, ουσιαστικά αποτελούν το περιεχόμενο των προσόντων που άμεσα συνδέονται με την εργασιακή απόδοση του ατόμου στο χώρο εργασίας (επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες), ή έμμεσα με τις εγκάρσιες, κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες (softskills), οι οποίες εμπλουτίζουν τις επαγγελματικές αξίες, τις αντιλήψεις και την ικανότητα προσαρμογής του ατόμου σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα.

2. Οριοθέτηση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας Κυρίως μέρος

Η σχέση της συμβατότητας μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας και κατ' επέκταση, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να ικανοποιηθεί αυτή η σχέση, αποτελεί θέμα έντονου ενδιαφέροντος, τόσο για τους διαμορφωτές πολιτικής όσο και γενικότερα των επιστημόνων και ερευνητών, που ασχολούνται με την οικονομική ανάπτυξη και το ανθρώπινο δυναμικό. Παρά το

γεγονός ότι το εν λόγω πολυσύνθετο αυτό σύστημα παρουσίαζε και παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα, η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, θεωρείται αναγκαία έως και δεδομένη, αφού είναι ουσιαστικά ο κύριος παράγοντας που υποστηρίζει τα άτομα στο να διαμορφώσουν τον προσωπικό οδικό χάρτη της επαγγελματικής τους πορείας και τις συνθήκες ευημερίας τους (Furia & al, 2010).

Η μείωση της συμβατότητας, θεωρείται ότι επιφέρει αρνητικές συνέπειες, που επηρεάζουν την οικονομική ανάπτυξη, ως αποτέλεσμα της μη ικανοποιητικής αξιοποίησης των συντελεστών της παραγωγής, αλλά και των ατόμων από την μείωση της ποιότητας ζωής και της ευημερίας τους (Jonović, Đurašković & Radović, 2017).

Το βασικό συστατικό, με βάση το οποίο μπορούμε να διερευνήσουμε την συμβατότητα ή ασυμβατότητα της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στο στάδιο της μετάβασης από «το σχολείο στην εργασία», είναι τα προσόντα και οι δεξιότητες που κατέχουν οι απόφοιτοι του εκπαιδευτικού συστήματος. Το προσόν, καταδεικνύει μια ολοκληρωμένη επαγγελματική επάρκεια για την εκτέλεση ενός επαγγέλματος και πιστοποιείται με την κατοχή συγκεκριμένου τίτλου ή επαγγελματικής άδειας. Οι δεξιότητες, αντίθετα με το προσόν, εκδηλώνονται ως προσωπικό χαρακτηριστικό και συνδέονται με την εκτέλεση επιμέρους επαγγελματικών εργασιών ή καθηκόντων ενός επαγγέλματος.

Η βιβλιογραφία για τα θέματα συμβατότητας ή και αναντιστοιχίας μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, προκειμένου να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα αναφέρεται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, αποκλειστικά σε δεξιότητες και όχι γενικά στα προσόντα του ανθρώπινου δυναμικού.

Η παρακάτω χρονική και ιστορική αναδρομή αποτυπώνει την εικόνα και εν μέρει τους λόγους για τους οποίους προφανώς υπήρξε η συγκεκριμένη εξέλιξη της βιβλιογραφίας επί του πεδίου.

Κατά τη δεκαετία 1970-1980 σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο ο προβληματισμός εστιαζόταν στην διεθνοποίηση, στην ευελιξία της εργασίας, στις αλλαγές στο περιεχόμενο της απασχόλησης λόγω των ταχέων τεχνολογικών αλλαγών. Στο συγκεκριμένο οικονομικό – παραγωγικό πλαίσιο, οι δεξιότητες ως κριτήριο απόδοσης των εργαζομένων, δεν εξυπηρετούσε την επιδιωκόμενη ευελιξία της αγοράς.

Ακολούθησε η περίοδος κατά την οποία η έννοια της «ικανότητας», χρησιμοποιήθηκε έντονα για να αποτυπωθούν οι δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού, στο πλαίσιο της επιδιωκόμενης κινητικότητας και ευελιξίας, μεταξύ διαφορετικών θέσεων εργασίας που ίσως απαιτούνταν ίδιες βασικές ικανότητες αλλά διαφορετικές δεξιότητες (Rigby & Sanchis, 2006).

Στην τελευταία και τρέχουσα περίοδο, γίνεται πλέον λόγος για την διαφάνεια των προσόντων, την πιστοποίηση των κατεχόμενων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που μπορούν να αποκτηθούν ή από τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ή από την επαγγελματική εμπειρία ή και από τον συνδυασμό αυτών. Η κινητικότητα των εργαζομένων μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ, η αναγνωσιμότητα των δεξιοτήτων τους σε συγκεκριμένα εργασιακά καθήκοντα και οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για πιστοποίηση των δεξιοτήτων, αποτέλεσαν τα κίνητρα ώστε οι δεξιότητες να αποτελέσουν το βασικό εργαλείο μέτρησης του βαθμού συμβατότητας, μειώνοντας την ισχύ των προσόντων και ικανοτήτων που επικρατούσαν τις προηγούμενες περιόδους (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

3. Οι παρεμβάσεις των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών.

Διερευνώντας την χρονική περίοδο από το 2010 διακρίνουμε τις παρακάτω βασικές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών.

Το 2012, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης παρουσιάζει κείμενο με τίτλο «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Στο κείμενο, διαπιστώνεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν εφοδιάζουν τους αποφοίτους τους με τις κατάλληλες δεξιότητες οι

οποίες είναι συμβατές ή αντίστοιχες με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Προτείνεται, η ενδυνάμωση των επαγγελματικών και εγκάρσιων δεξιοτήτων, η ενίσχυση της μαθητείας και πρακτικής άσκησης, καθώς επίσης και η πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και δεξιοτήτων, με σκοπό να υπάρξει μια κοινή γλώσσα κατανόησης των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού από τον επιχειρηματικό κόσμο.

Το 2015, στην σύνοδο των ευρωπαϊκών Υπουργών στην Ρίγα της Λετονίας, με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην οποία συμμετείχαν τα ευρωπαϊκά συνδικάτα εργαζομένων και εργοδοτών καθορίζονται οι ευρωπαϊκοί στόχοι μέχρι το 2020. Οι στόχοι περιγράφονται στο κείμενο με τίτλο «Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2015-2020». Έτσι, καθορίζονται οι πολιτικές για την ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, θεωρώντας ότι οι συγκεκριμένες πολιτικές μειώνουν το χάσμα δεξιοτήτων, διευκολύνουν την μετάβαση από το σχολείο στην εργασία και ενισχύουν την επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη και την καλύτερη ποιότητα ζωής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α).

Το 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει ένα κείμενο αρχών με τίτλο «Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016b), με βασικό πυλώνα πολιτικών την προβολή, την διάχυση των πληροφοριών, και την διαφάνεια των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού.

Το 2019, Ο ΟΟΣΑ δημοσιεύει κείμενο για την στρατηγική ανάπτυξη των δεξιοτήτων (OECD, 2019), εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλη την διάρκεια του επαγγελματικού βίου, στην ικανοποιητική χρήση των δεξιοτήτων στην εργασία και κοινωνία και στην ενίσχυση των συστημάτων διακυβέρνησης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Το 2020, Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσιάζει πρόταση για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK), για τη βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθεκτικότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Βασικός πυλώνας της πρότασης είναι η συγκεκριμενοποίηση δράσεων για αναβάθμιση και απόκτηση νέων δεξιοτήτων για την περίοδο 2020-2025.

Κατά την διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας προέκυψε η ανάγκη παρακολούθησης και αξιολόγησης των δεξιοτήτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η ανάγκη καλύφθηκε από το Cedefop σχεδιάζοντας και θέτοντας σε εφαρμογή τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Δεξιοτήτων (ΕΔΔ) (Cedefop, 2018). Ο σκοπός της εφαρμογής αυτής, είναι να καταγράψει και να αξιολογήσει την επίδοση των ευρωπαϊκών χωρών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, παρέχοντας έγκυρο πληροφοριακό υλικό και στοιχεία στους διαμορφωτές της πολιτικής, για να αναπτύξουν τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να βελτιωθεί η συμβατότητα των εκροών των εκπαιδευτικών συστημάτων με την αγορά εργασίας.

4. Η διάκριση της κάθετης και οριζόντιας αναντιστοιχίας δεξιοτήτων.

Η αναντιστοιχία δεξιοτήτων ως έννοια αναφέρεται σε δύο διακριτές καταστάσεις που συνυπάρχουν στη λειτουργία της προσφοράς και ζήτησης του ανθρώπινου δυναμικού.

α) Η κάθετη αναντιστοιχία δεξιοτήτων, συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού και αφορά εργαζόμενους που καλύπτουν θέσεις εργασίας για τις οποίες απαιτείται χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και ανάλογες δεξιότητες από αυτές που κατέχουν (υπερεκπαίδευση), ή αντίστοιχα άτομα που διαθέτουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και δεξιότητες από αυτά που απαιτούνται από την θέση εργασίας (υποεκπαίδευση) (cedefop, 2010).

β) Η οριζόντια αναντιστοιχία, εστιάζεται στον επαγγελματικό τομέα φοίτησης και στην έλλειψη συμβατότητας ή μη, με το περιεχόμενο της απασχόλησής τους. Δηλαδή, κατά πόσο οι κατεχόμενες δεξιότητες των ατόμων είναι αντίστοιχες ή συμβατές, με τις δεξιότητες που απαιτούνται από αντίστοιχες θέσεις εργασίας. Σ' αυτή την περίπτωση αναντιστοιχίας μπορεί να ενταχθεί και η

«απαξίωση δεξιοτήτων», η οποία και αυτή παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον, δεδομένου ότι επηρεάζει το περιεχόμενο της απασχόλησης και την λειτουργία της αγοράς εργασίας στο πεδίο της προσφοράς και ζήτησης ανθρώπινου δυναμικού.

5. Η περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα αποτελεί ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα ερευνητικά θέματα, ιδιαίτερα την τρέχουσα περίοδο, κατά την οποία τόσο οι ευρωπαϊκοί δείκτες όσο και ο επιστημονικός και πολιτικός διάλογος που αναπτύσσεται για το θέμα αυτό, παρουσιάζει και αναδεικνύει προβλήματα, τα οποία δημιουργούν μια ελλειμματική εικόνα στην συμβατότητα μεταξύ της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Στην εργασία αυτή, η οποία είναι μέρος της ερευνητικής εργασίας στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, εξετάζονται οι δεξιότητες σε συνάρτηση με την άσκηση του επαγγέλματος και διερευνάται ο βαθμός συμβατότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας με την ελληνική πραγματικότητα στην ελληνική αγορά εργασίας. Ως μελέτη περίπτωσης, διερευνάται ο τουριστικός τομέας και ειδικότερα ο βαθμός συμβατότητας ή ασυμβατότητας της τουριστικής εκπαίδευσης με τις ανάγκες της ξενοδοχειακής αγοράς στην Ελλάδα.

Ξεκινώντας από τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Δεξιοτήτων (ΕΔΔ) του cedefop, διαπιστώνεται ότι και στους τρεις επιμέρους δείκτες που συνθέτουν τον τελικό δείκτη της κάθε χώρας, παρουσιάζονται πολύ χαμηλές επιδόσεις. Η χώρα μας, στην «ανάπτυξη δεξιοτήτων» βρίσκεται στην 4η από το τέλος θέση με επίδοση (35) στα 100. Στον δείκτη «ενεργοποίηση δεξιοτήτων», βρίσκεται στην 5η από το τέλος θέση με επίδοση (32) και στον δείκτη «αντιστοίχιση δεξιοτήτων» στην προτελευταία θέση με επίδοση μόλις (13) (cedefop, 2022). Για το συγκεκριμένο θέμα διάφοροι φορείς παρουσίασαν μελέτες οι οποίες εστιάζονται, στα αίτια για την χαμηλή αυτή επίδοση της Ελλάδας όπως:

- Το Ίδρυμα Friedrich Ebert Stiftung στην Αθήνα (2018)
- Ο ΣΕΒ σε μια ειδική έκδοση για τον ΕΔΔ (2020)
- Το Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (2021)

Οι παραπάνω μελέτες, όπως και άλλες καταλήγουν εκτός των άλλων και στην ασυμβατότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της οικονομίας. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση της προέδρου του ΕΒΕΑ (2023), η οποία αναφέρει ότι: «Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της εποχής μας είναι η περιορισμένη ευθυγράμμιση μεταξύ των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και των πραγματικών αναγκών της αγοράς. Στη χώρα μας, το πρόβλημα είναι υπαρκτό καθώς, όπως έχει αποτυπωθεί σε σχετικές έρευνες, η πλειονότητα των ελληνικών επιχειρήσεων αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εξεύρεση εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, ενώ η έλλειψη δεξιοτήτων αξιολογείται ως βασικός ανασταλτικός παράγοντας στην επιχειρηματική ανάπτυξη». Εστιαζόμενη και στα αίτια του φαινομένου αναφέρει ότι: «Στη ρίζα του προβλήματος βρίσκονται δομικές αδυναμίες, όπως το γεγονός ότι – παρά το υψηλό ποσοστό αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης – οι δεξιότητες που παρέχει το σύστημα δεν σχετίζονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η διαχρονική απαξίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η χαμηλή συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, αλλά και η χαμηλή κινητοποίηση των επιχειρήσεων για την κατάρτιση του προσωπικού τους».

Ειδικά για το θέμα της αδυναμίας των επιχειρήσεων να βρει εξειδικευμένο προσωπικό υπάρχει και η διαφορετική άποψη η οποία εξετάζει το θέμα από διαφορετική οπτική γωνία. Στα κείμενα παρέμβασης που δημοσιεύονται από το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ ο Γούλας, κ.α. (2019) διαπιστώνουν ότι οι επιχειρήσεις που παρέχουν οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευση ή/και κατάρτιση είναι μόνο το 21,7% του συνόλου των επιχειρήσεων, ενώ στην ΕΕ είναι 72,6%. Ισχυρίζονται ότι οι επιχειρήσεις επιδιώκουν να μετακυλήσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα το κόστος της κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού που τους αναλογεί.

Σε έρευνα που παρουσίασε ο Κατσίκας (2021) διαπιστώθηκαν ότι:

- α) Επιβεβαιώνεται η ύπαρξη κάθετης και οριζόντιας αναντιστοιχίας δεξιοτήτων στην Ελλάδα.
 β) Οι απόφοιτοι του εκπαιδευτικού συστήματος δηλώνουν ότι η εκπαίδευση δεν τους προετοιμάζει επαρκώς και η έλλειψη δεξιοτήτων είναι εμπόδιο για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας
 γ) Διαπιστώθηκε ότι οι νεοεισερχόμενοι δεν δέχονται θέσεις εργασίας λόγω χαμηλής αμοιβής και κακών εργασιακών συνθηκών. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ότι η αδυναμία εξεύρεσης προσωπικού με τα κατάλληλα προσόντα οφείλεται και στους όρους απασχόλησης και αμοιβών που παρέχονται από τις επιχειρήσεις.

Τέλος, από έρευνα του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2022), διαπιστώνεται ότι η κάθετη αναντιστοιχία των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κυμαίνεται στο 32,3% κατά 9,5 μονάδες υψηλότερος από τον μέσο ευρωπαϊκό(22,8%). Η οριζόντια αναντιστοιχία η οποία ενδιαφέρει ιδιαίτερα την παρούσα ερευνητική εργασία, δεδομένου ότι εξετάζει την συμβατότητα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις ανάγκες της οικονομίας και αγοράς εργασίας, για όλους τους απόφοιτους με σπουδές μετά το γυμνάσιο (ISCED 3-8), καταγράφεται σε ένα ποσοστό του 28,9%.

6. Οι προβληματισμοί που ανακύπτουν και οι αναγκαίες διευκρινίσεις.

Η άμεση σχέση μεταξύ, εκπαιδευτικού συστήματος με την οικονομία και την παραγωγική της ικανότητα, καθορίζουν σε μεγάλο ποσοστό το επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των εργαζομένων της. Με αυτό το δεδομένο διευκρινίζεται ότι η διερεύνηση θα εστιαστεί στους δυο βασικούς πυλώνες που διαμορφώνουν την προσφορά και ζήτηση του ανθρώπινου δυναμικού. Δηλαδή, στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και στους παρόχους εκπαίδευσης, οι οποίοι σχεδιάζουν και θεσμοθετούν, μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το πλαίσιο των προσόντων που κατέχουν οι απόφοιτοι/εκροές από τις διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες του εκπαιδευτικού συστήματος, πριν την είσοδό τους στην αγορά εργασίας και στις επιχειρήσεις, οι οποίοι διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις της απασχόλησης των νεοεισερχομένων εργαζομένων.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον λοιπόν στοχεύει στους νεοεισερχόμενους και στην μετάβαση από το σχολείο στην εργασία και όχι στους ήδη εργαζόμενους. Είναι διαφορετική η έρευνα η οποία εστιάζεται στους ήδη εργαζόμενους που διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία και οι ανάγκες ανάπτυξης, βελτίωσης ή προσαρμογής των δεξιοτήτων τους προσδιορίζονται από τις έρευνες εκπαιδευτικών αναγκών σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς της οικονομίας. Οι έρευνες εκπαιδευτικών αναγκών αποτυπώνουν την εικόνα των αναγκών των εργαζομένων κατά την χρονική περίοδο που πραγματοποιείται η έρευνα. Ο στόχος είναι μέσω της συνεχιζόμενης κατάρτισης και σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες να τους καταστήσει ικανούς να συμβάλουν άμεσα ή/και βραχυπρόθεσμα στην βελτίωση της παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων και της οικονομίας.

Στη περίπτωση μας, θεωρείται ότι για να μπορέσει να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέα εκπαιδευτικά πλαίσια και στόχους, που να ανταποκρίνονται σε μεσοπρόθεσμες ή/και μακροπρόθεσμες αναπτυξιακές ανάγκες της οικονομίας με νέες ειδικότητες και νέο πλαίσιο προσόντων (επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) των αποφοίτων του, θα απαιτηθεί ένας χρονικός ορίζοντας περισσότερο της πενταετίας. Με αυτό το δεδομένο προκύπτει ο προβληματισμός και το ερευνητικό ερώτημα με ποιο αναπτυξιακό πρότυπο πρέπει να προσαρμοστεί ή να επανασχεδιαστεί η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, προκειμένου οι απόφοιτοί τους να καλύψουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας της επόμενης πενταετίας τουλάχιστον, από την έναρξη υλοποίησης της νέας εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, διευκρινίζεται ότι η ερευνητική αυτή εργασία, εξετάζει την τουριστική εκπαίδευση και την συμβατότητά της με τις ανάγκες του τουριστικού τομέα, εστιάζοντας στις ξενοδοχειακές επιχειρήσεις.

Από τις μέχρι τώρα αναφορές προκύπτει ότι πράγματι υπάρχει το φαινόμενο της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων και ασυμβατότητας μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Οι απόψεις των ξενοδοχειακών επιχειρήσεων έχουν καταγραφεί και εστιάζονται στην έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού με κατάλληλες δεξιότητες.

Αντίθετα, οι πάροχοι εκπαίδευσης, οι οποίοι ακολουθούν μια θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική, ισχυρίζονται ότι παρέχουν επαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση, ώστε οι απόφοιτοί τους να ικανοποιούν τις ανάγκες των επιχειρήσεων.

Η ασυμβατότητα απόψεων σημαίνει ότι δεν υπάρχει μια κοινή γλώσσα κατανόησης μεταξύ των δύο αυτών χώρων. Προφανώς, αλλιώς κατανοούν και αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη δεξιοτήτων οι διαμορφωτές πολιτικής στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση και αλλιώς οι επιχειρήσεις.

Έρευνα του ΣΕΤΕ (2014), διαπιστώνει το χάσμα απόψεων εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί φορείς υποστηρίζουν ότι οι απόφοιτοί τους διαθέτουν υψηλή ετοιμότητα για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, τουλάχιστον κατά 2 φορές περισσότερο σε σχέση με την άποψη των εργοδοτών. Στην περίπτωση της Ελλάδας, το 79% των παρόχων εκπαίδευσης πιστεύει ότι οι πτυχιούχοι είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για θέσεις εργασίας αρχικού επιπέδου, ενώ μόνο το 23% των εργοδοτών συμφωνεί.

Ο προβληματισμός που ανακύπτει, για την περίπτωση της Ελλάδας, είναι σε τι βαθμό οι επιχειρήσεις γνωρίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και αντίστοιχα αν οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής γνωρίζουν τις ανάγκες των επιχειρήσεων και την λειτουργία της αγοράς εργασίας.

Η δυσλειτουργία της προσφοράς και ζήτησης εργαζομένων στον τουριστικό/ξενοδοχειακό τομέα αγγίζει και πολιτικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με τους παράγοντες εκείνους που δημιουργούν την έλλειψη προσωπικού.

Οι πολιτικές τοποθετήσεις τόσο του Πρωθυπουργού όσο και του Αρχηγού της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης στην 30η Τακτική Γενική Συνέλευση ΣΕΤΕ στις 22-06-2022, αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό, παράλληλα με την παροχή καλύτερων αμοιβών και συνθηκών εργασίας.

Εκτιμώντας ότι, αν οι παραπάνω αναφορές αποτελούν αντικείμενο διαπιστώσεων από ερευνητικούς ή άλλους φορείς, τότε η αντιμετώπιση του προβλήματος της έλλειψης κατάλληλων προσοντούχων στην τουριστική αγορά και ιδιαίτερα στον ξενοδοχειακό τομέα, απαιτεί συνδυασμό πολιτικών, στοχευμένες διαδικασίες και χρήση κατάλληλων εργαλείων.

7. Τα ερευνητικά ερωτήματα.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί διερευνάται, ως μελέτη περίπτωσης, η τουριστική εκπαίδευση και οι ανάγκες της ξενοδοχειακής αγοράς. Με δεδομένο ότι προσπαθούμε να διερευνήσουμε τον βαθμό συμβατότητας ή ασυμβατότητας στον συγκεκριμένο τομέα της οικονομίας, είναι απαραίτητο να καταγραφούν και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες, το γνωστικό υπόβαθρο για το πεδίο της προσφοράς και ζήτησης ανθρώπινου δυναμικού στον συγκεκριμένο τομέα και οι εκτιμώμενες προτάσεις που θα έχουν στόχο την βελτίωση της συμβατότητας τουριστικής εκπαίδευσης και ξενοδοχειακής αγοράς. Η ποιοτική και ποσοτική έρευνα θα εστιαστεί στις παρακάτω ενδεικτικές θεματικές ερευνητικές ενότητες, προκειμένου να αντληθούν πρωτογενή στοιχεία :

A. Για τους διαμορφωτές πολιτικής και παρόχους εκπαίδευσης.

- Θέματα εκπαιδευτικού συστήματος και νομοθετικού πλαισίου. Αξιολογώντας το θεσμικό πλαίσιο της σύνδεσης με την απασχόληση διαχρονικά
- Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού (πριν, τώρα και στο μέλλον)
- Θέματα που εστιάζονται σε προτάσεις – λύσεις (προσδιορισμός πολιτικών, μηχανισμών, διαδικασιών και εργαλείων)

B. Για τις επιχειρήσεις

- Θέματα λειτουργίας της ξενοδοχειακής μονάδας σε σχέση με την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού

- Θέματα διάγνωσης γνώσεων και δεξιοτήτων νεοεισερχομένων και μηχανισμοί ενεργοποίησης και αξιοποίησης αυτών
- Θέματα πολιτικής. Αξιολογώντας το θεσμικό πλαίσιο ως προς την διευκόλυνση της προσέγγισης και κατανόησης των δυο χώρων.
- Θέματα που εστιάζονται σε προτάσεις – λύσεις (προσδιορισμός πολιτικών, μηχανισμών, διαδικασιών και εργαλείων)

Μέσω των κατάλληλων ερωτηματολογίων και ερευνητικών διαδικασιών θα συγκεντρωθούν έγκυρα και αξιόπιστα στοιχεία και πληροφορίες για την διατύπωση προτάσεων πολιτικής, οι οποίες θα αποτελέσουν ουσιαστική παρέμβαση σε εθνικό επίπεδο με στόχο την σημαντική βελτίωση της συμβατότητας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, στον διερευνώμενο επαγγελματικό τομέα αλλά γενικότερα σε όλο ο φάσμα της εκπαίδευσης και της οικονομίας.

8. Συμπεράσματα.

Για να επιτευχθεί οικονομική ανάπτυξη, βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και παραγωγικότητας των επιχειρήσεων απαιτείται κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο αξιοποιώντας τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητές του, θα συμβάλλει στην υλοποίηση των αντίστοιχων αναπτυξιακών στρατηγικών. Για την μείωση του χάσματος που παρουσιάζεται μεταξύ προσφοράς και ζήτησης ανθρώπινου δυναμικού στην τουριστική αγορά με τα κατάλληλα προσόντα, είναι απαραίτητο και απόλυτα αναγκαίο να προσδιοριστούν εκείνοι οι τρόποι, οι διαδικασίες και τα κατάλληλα εργαλεία που θα επιτρέψουν στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και στις επιχειρήσεις, να διαμορφώσουν μια κοινή βάση κατανόησης του προβλήματος. Είναι επίσης αναγκαίο, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι πάροχοι εκπαίδευσης, να κατανοήσουν το πλαίσιο των αναγκών της αγοράς εργασίας σε μακροπρόθεσμη βάση, ώστε οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι να επενδύουν σε αποφοίτους οι οποίοι θα μπορούν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας με αξιώσεις. Παράλληλα οι επιχειρήσεις θα πρέπει να κατανοήσουν τις κατεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες των νεοεισερχόμενων στην αγορά εργασίας, ώστε να τις ενεργοποιήσουν κατάλληλα και να τις ενσωματώσουν στους επιχειρησιακούς τους στόχους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γούλας, Χ., Ζάγκας, Χ. & Παϊζης, Ν. (2019). *Δεξιότητες, εκπαίδευση και απασχόληση: Εκπαιδευτικοί δείκτες και εργατικό δυναμικό*. ΚΠ-01. Αθήνα: ΚΑΝΕΠΙ-ΓΣΕΕ.
- Cedefop, (2010). *Ενημερωτικό Σημείωμα: Αναντιστοιχία δεξιοτήτων: σε αναζήτηση λύσεων*. ΤΙ-BB-10-012-Εί-Ν. Θεσσαλονίκη: Cedefop
- Cedefop, (2018). *Ενημερωτικό Σημείωμα-Ο ευρωπαϊκός δείκτης δεξιοτήτων του cedefop: ένα νέο εργαλείο για χάραξη πολιτικής βάσει τεκμηρίωσης*. Θεσσαλονίκη: Cedefop
- ΕΒΕΑ (2023). Άρθρο της προέδρου του ΕΒΕΑ κας Σοφίας Κουνενάκη Εφραίμογλου-Η πρόκληση των δεξιοτήτων. <https://acci.gr/%CE%B1%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%B2%CE%B5%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CF%82-%CF%83%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%BD-5/> [πρόσβαση 27-2-2023]
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*. COM (2012) 669
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016α). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας. Τα συμπεράσματα της Ρίγας. Ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2015-2020*.

- Βέλγιο: Υπηρεσία Εκδόσεων Ευρωπαϊκής Επιτροπής. <https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2019/03/KE-02-16-623-EL-N.pdf> [πρόσβαση 6-10-22].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016β). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας* [SWD(2016) 195 final] Βρυξέλλες, 10.6.2016, COM(2016) 381 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EL> [πρόσβαση 4-10-2022].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Πρόταση σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) για τη βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα*, {SWD(2020) 123 final}. COM(2020) 275 final, 2020/0137 (NLE).
- IOBE, (2021). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*, Αθήνα: IOBE
- Λιντζέρης, Π. (2021). *Από αρχάριος, ...ειδικός: Τροχιές απόκτησης δεξιοτήτων κατά την εργασία*, AdultEducation—τ. 12/2021: 55-58
- ΣΕΒ (2020). *Special Report: Ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Τι μας δείχνει ο Ευρωπαϊκός Δείκτης Δεξιοτήτων*. https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/20_01_20_SPECIAL%20REPORT%20%CE%A3%CE%95%CE%92_EUROPEAN%20SKILLS.pdf [πρόσβαση 10-3-2022].
- ΣΕΤΕ (2014). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των επιχειρήσεων στον κλάδο του τουρισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΣΕΤΕ.
- Συνέδριο ΣΕΤΕ (2022). *Ομιλία του Πρωθυπουργού Κυριάκου Μητσοτάκη στη Γενική Συνέλευση του ΣΕΤΕ*. <https://primeminister.gr/2022/06/22/29616> [πρόσβαση 13-12-2022].
- Συνέδριο ΣΕΤΕ (2022). *Συζήτηση του Προέδρου του ΣΥΡΙΖΑ-Προοδευτική Συμμαχία, Αλέξη Τσίπρα, στην 30η Τακτική Γενική Συνέλευση του ΣΕΤΕ με τη δημοσιογράφο Στέλλα Γκαντώνα*. https://sete.gr/media/6750938/atsipras_sete-22_6.pdf [πρόσβαση 13-12-2022].
- Φωτόπουλος, Ν. & Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Ξενόγλωσση

- Cedefop (2022). *European skills index, Skills development*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index/skills-development> [πρόσβαση 11-6-2022].
- Cedefop (2022). *European skills index, Skills activation*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index/skills-activation> [πρόσβαση 11-6-2022].
- Cedefop (2022). *European skills index, Skills matching*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index/skills-matching> [πρόσβαση 11-6-2022].
- Friedrich Ebert Stiftung (2018). *EuropeanSkillsIndexΕκτιμήσειςγιατηνΕλλάδα Προσέγγιση ερμηνευτικών παραγόντων και προτάσεις*. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/athen/15077.pdf> [πρόσβαση 12-11-2022]
- Furia, D. et al. (2010), 'Education and Labour Market in the Age of Globalisation: Some Evidence for EU-27', *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 1040-1042
- Jovović, M., Đurašković, J. and Radović, M. (2017), 'The Mismatch Between the Labour Market and the Education System in Montenegro: Implications and Possible Solutions', *Informatol*, 50 (1-2).
- OECD (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en> [πρόσβαση 10-7-2022].
- Rigby, M. & Sanchis, E. (2006). *The concept of skill and its social construction*, *European Journal of Vocational Training*, No. 37, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/37_en_rigby.pdf [πρόσβαση 16-07-2022].

B07. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ "STOP! ΣΤΗΝ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ" ΤΗΣ Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Χατζηπέμου Θεολόγος

Επικουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Το πρόγραμμα "Stop! στην ενδοσχολική βία" αποτελεί ένα μοντέλο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης/μοντέλο έγκαιρης παρέμβασης που απευθύνεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό ή σε ομάδες μαθητών με πρώιμες ενδείξεις εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων ΔΑΦΝΗ. Είναι ίσως το μόνο ολιστικό πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού που έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής στα ελληνικά σχολεία με συστηματικό τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται με βάση ένα εγχειρίδιο το οποίο διαμορφώθηκε από την ερευνητική ομάδα για την αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και για την εφαρμογή δεκατεσσάρων παρεμβάσεων-εργασιών στην τάξη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και την ενδυνάμωσή τους με τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι παρεμβάσεις είναι στοχευμένες και απευθύνονται σε μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Η υλοποίηση του προγράμματος γίνεται από κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: Πρόληψη, Ψυχοεκπαίδευση, Εποπτεία, Παρέμβαση, Έρευνα, Αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου παρουσιάζει αυξητικές τάσεις. Ο εκφοβισμός είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών που εκδηλώνεται κυρίως στους σχολικούς χώρους. Βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού που τον διαφοροποιούν από άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς είναι η ανισορροπία δύναμης μεταξύ του παιδιού που εκφοβίζει και του παιδιού που εκφοβίζεται, η επαναληψιμότητα και ο απρόκλητος χαρακτήρας της επίθεσης που έχει σκοπό την πρόκληση σωματικής βλάβης και ψυχικού πόνου (Olweus, 1993). Ωστόσο, ο εκφοβισμός δεν αφορά το δίπολο "δυνατός-αδύναμος" και "καλός-κακός" αλλά εμπλέκει το σύνολο των μαθητών και για πολλούς από αυτούς αποτελεί άκρως τραυματική εμπειρία όντας παρατηρητές σε περιστατικά εκφοβισμού, και της σχολικής κοινότητας γενικότερα (Cowie and Jennifer, 2009).

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, οι παρεμβάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού κατηγοριοποιούνται σε δύο βασικά μοντέλα: στο μοντέλο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης/μοντέλο έγκαιρης παρέμβασης και στο μοντέλο της στοχευμένης παρέμβασης. Όσον αφορά το δεύτερο μοντέλο, η παρέμβαση ξεκινά από τη στιγμή που εκδηλωθεί ένα περιστατικό εκφοβισμού. Έχει τον χαρακτήρα της στοχευμένης ατομικής παρέμβασης, τόσο στον μαθητή που

έχει εκδηλώσει την εκφοβιστική συμπεριφορά όσο και στον μαθητή που δέχεται την εκφοβιστική συμπεριφορά.

Σχετικά με το πρώτο μοντέλο, τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό ή σε ομάδες μαθητών με πρώιμες ενδείξεις εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι αφενός η πρόληψη και η έγκαιρη παρέμβαση που αφορά περιστατικά εκφοβισμού και αφετέρου η ενδυνάμωση των μαθητών με τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να διαχειρίζονται αποτελεσματικά αυτές τις δυσκολίες ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους (Rigby, 2008).

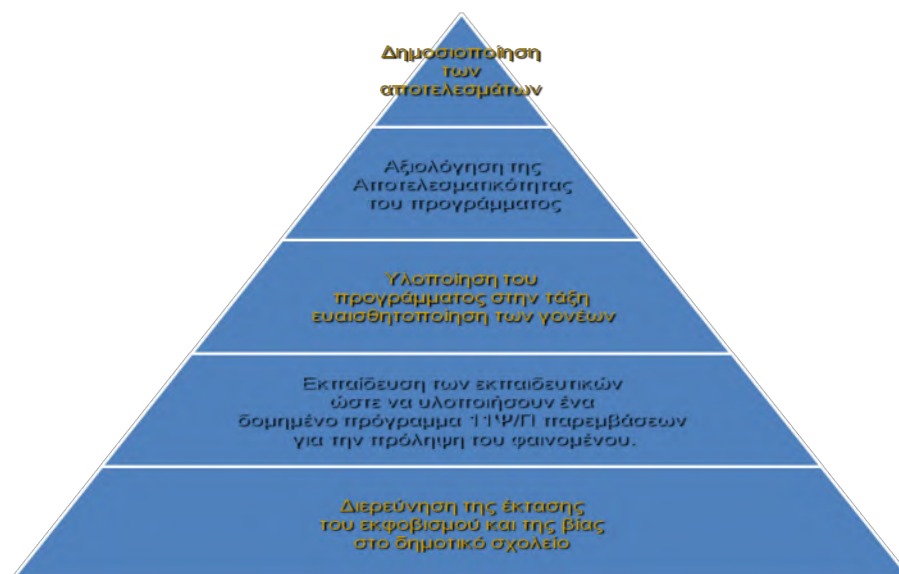
Η πρόληψη και η αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, χρειάζεται τα δύο παραπάνω μοντέλα να μη λειτουργούν μεμονωμένα και αποσπασματικά αλλά συμπληρωματικά και συστηματικά (Ασημόπουλος και συν., 2008). Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται μεν από κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, ωστόσο η συνεργασία εκπαιδευτικών και ειδικών ψυχικής υγείας είναι απαραίτητο στοιχείο της διαδικασίας, αφενός για τη συμβουλευτική τους υποστήριξη και αφετέρου για την κατανόηση των ψυχοπαιδαγωγικών τους ορίων στο πλαίσιο του σχολείου.

2. Το πρόγραμμα “Stop! Στην ενδοσχολική βία”

2.1. Ιστορική αναδρομή

Το πρόγραμμα "Stop! στην ενδοσχολική βία" υλοποιήθηκε από την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. με τη χρηματοδότηση των δύο Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων ΔΑΦΝΗ II και ΔΑΦΝΗ III. Είναι ίσως το μόνο ολιστικό πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού που έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής στα ελληνικά σχολεία με συστηματικό τρόπο.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν με βάση ένα εγχειρίδιο το οποίο διαμορφώθηκε από την ερευνητική ομάδα για την αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και για την εφαρμογή έντεκα παρεμβάσεων-εργασιών στην τάξη με σκοπό την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και την ενδυνάμωσή τους με τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι παρεμβάσεις ήταν στοχευμένες και απευθύνθηκαν σε μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού (Γιαννακοπούλου και συν., 2010). Οι κεντρικοί άξονες του προγράμματος παρουσιάζονται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1: Στάδια υλοποίησης προγράμματος ΔΑΦΝΗ III

Με βάση την εμπειρία που αποκτήθηκε από τα παραπάνω προγράμματα, τα ερευνητικά δεδομένα από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και την ολιστική προσέγγιση που προτείνει ο Dan Olweus, αναπτύχθηκε το πρόγραμμα "Stop! στην ενδοσχολική βία", όπου και εδώ οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο σε όλα τα στάδια (εφαρμογή, αξιολόγηση, αναθεώρηση). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 35 Δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής. Τη δεύτερη χρονιά, με βάση τα νέα εμπειρικά δεδομένα από την έρευνα και την παρέμβαση, το πρόγραμμα αναθεωρήθηκε και περιέχει πλέον 14 εργαστήρια (Ασημόπουλος και συν., 2013).

2.2. Θεωρητικό πλαίσιο και φιλοσοφία του προγράμματος

Η φιλοσοφία του προγράμματος βασίζεται στη μεθοδολογία των σύγχρονων μοντέλων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης, η οποία αξιοποιεί τον χώρο του σχολείου μέσω της εφαρμογής σχεδίων εργασίας για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών.

Ειδικά για το θέμα του εκφοβισμού στο σχολείο, το πρόγραμμα πρόληψης βασίζεται σε ένα γενικό μοντέλο εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο οι διαδικασίες μάθησης παραλληλίζουν τις διαδικασίες βοήθειας. Ένα σχετικό σχέδιο εργασίας αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας των μαθητών και υλοποιείται σε ένα κλίμα αποδοχής και δημιουργικότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσονται γνωστικά, ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά μέσω της συνεργασίας και της σχέσης που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς (Rigby, 2008). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών χαρακτηρίζεται από ισοτιμία και οδηγεί στη διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου δράσης προκειμένου να προσεγγίσουν το πρόβλημα, να το κατανοήσουν και να σχεδιάσουν τους τρόπους αντιμετώπισης. Συνήθως, η παραπάνω διαδικασία καταλήγει σε ένα τελικό προϊόν όπως είναι μια θεατρική παράσταση, μια έκθεση έργων κτλ.

Βασικές μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση του σχεδίου εργασίας στην τάξη για το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο είναι:

- η εγκαθίδρυση της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών
- η προσέγγιση της σχολικής τάξης ως ομάδας
- η προώθηση της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας
- οι ψυχοπαιδαγωγικοί χειρισμοί των δυναμικών της ομάδας
- η διαχείριση κρίσεων
- η διαπραγμάτευση
- η αποκέντρωση της εξουσίας

Ως διαδικασία, η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- την πρόταση του θέματος
- την κριτική ανταλλαγή απόψεων για το θέμα
- τη διαμόρφωση του πλαισίου δράσης
- την υπογραφή του συμβολαίου
- τη σύνθεση του έργου των υποομάδων
- την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της εργασίας
- την αξιολόγηση της διαδικασίας
- την παρουσίαση του τελικού προϊόντος.

Ως μέσα υλοποίησης του σχεδίου εργασίας χρησιμοποιούνται:

- η ενεργητική ακρόαση
- ο διάλογος
- οι ελεύθεροι συνειρμοί
- τα παιχνίδια ρόλων
- η καλλιτεχνική δημιουργία

2.2.1. Ομάδες ψυχοεκπαίδευσης παιδιών

Η θεωρία που πλαισιώνει το πρόγραμμα είναι αυτή της ψυχοεκπαίδευσης με βασικό μέσο τις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Ως ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες γενικά ορίζονται οι ομάδες που προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ανάπτυξη των μελών τους στοχεύοντας παράλληλα και στην πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών. Πρόκειται για ομάδες που συγκροτούνται με συγκεκριμένη δομή, λειτουργία και στόχους, επικεντρώνονται στο "εδώ και τώρα" και καθοδηγούνται από έναν συντονιστή. Αξιοποιώντας λοιπόν το πλαίσιο της ομάδας, προωθείται η εκπαίδευση των μελών της σχετικά με κάποιο θέμα, η εξάσκησή τους σε νέες δεξιότητες και τρόπους σκέψης καθώς και η αυτογνωσία.

Ειδικότερα για τις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης παιδιών, οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται περισσότερο είναι το παιχνίδι και οι ενεργητικές δραστηριότητες, καθώς αποτελούν τις πλέον κατάλληλες βιωματικές δραστηριότητες για τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος του συντονιστή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς χρειάζεται να συνδεθούν οι ομαδικοί στόχοι με τις ατομικές ανάγκες των μελών προκειμένου να αυξηθεί η εμπλοκή του κάθε μέλους αλλά και η συνοχή της ομάδας.

2.2.2. Διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού-συντονιστή

Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να συντονίσει μια ομάδα ψυχοεκπαίδευσης παιδιών στο πλαίσιο του προγράμματος "Stop! στην ενδοσχολική βία" χρειάζεται να εκπαιδευτεί ώστε να ενισχυθούν ορισμένες διαπροσωπικές δεξιότητες που ήδη κατέχει, καθώς κρίνονται αναγκαίες τόσο για τη διαδικασία όσο και για το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν εφόδια και για τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική πράξη αλλά και για την προσωπική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ως βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες για τον συντονισμό μιας ομάδας ψυχοεκπαίδευσης παιδιών αναφέρονται επιγραμματικά η γνησιότητα, η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και η εννοιολογική-αντιληπτική ικανότητα (Rogers, 2006; Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003; Χατζηχρήστου, 2011).

Οι παραπάνω διαπροσωπικές δεξιότητες αποτελούν τα θεμέλια για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς συνδέουν τις διαπροσωπικές στάσεις του ατόμου με τον τρόπο που επικοινωνεί. Στην περίπτωση του συντονισμού ομάδων ψυχοεκπαίδευσης παιδιών, ως σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες αναδεικνύονται η ενεργητική παρουσία, η αναδιατύπωση ή επανάληψη ή παράφραση, οι ανοιχτές ερωτήσεις και η αντανάκλαση συναισθημάτων.

2.3. Στόχοι

Το πρόγραμμα έχει ως βασικούς στόχους την πρωτογενή και δευτερογενή πρόληψη του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, προκειμένου να προληφθεί η εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού τέθηκαν ως στόχοι:

- Η αύξηση των γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού, τις μορφές με τις οποίες μπορεί να εκδηλωθεί, την αναγνώρισή του και τις επιπτώσεις που έχει σε όλους τους εμπλεκόμενους.
- Η ανάδειξη του ομαδικού χαρακτήρα του εκφοβισμού.
- Η διαμόρφωση κανόνων και πολιτικών ενάντια στον εκφοβισμό.
- Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης προς τα παιδιά.
- Η διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων που αποδοκιμάζουν τον εκφοβισμό.
- Η ενίσχυση του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και ιδιαίτερα προς την πολιτισμική διαφορετικότητα.
- Η προώθηση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια για το συγκεκριμένο θέμα.

Οι στόχοι που αφορούν τη δευτερογενή πρόληψη του εκφοβισμού εστιάζουν κυρίως στην ενίσχυση των εμπλεκόμενων με δεξιότητες αποτελεσματικής αντιμετώπισης και διαχείρισης σχετικών περιστατικών. Συγκεκριμένα, οι στόχοι που τέθηκαν είναι:

- Η ενδυνάμωση των μαθητών με τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης. Για παράδειγμα, η αναφορά των περιστατικών στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς καθώς και οι κατάλληλες παρεμβάσεις των μαθητών-παρατηρητών σε περιστατικά εκφοβισμού αποτελούν κάποιους από τους τρόπους αποτελεσματικής διαχείρισης του φαινομένου.
- Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με δεξιότητες διαχείρισης και η ενίσχυση της αυτεπάρκειάς τους ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικούς τρόπους τα περιστατικά εκφοβισμού.

2.4. Μεθοδολογία

Τα βασικά στοιχεία του προγράμματος είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή των 14 εργαστηρίων στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς.

2.4.1. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί των τριών μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα παρακολούθησαν τριήμερη επιμόρφωση σχετικά με την πρόληψη του φαινομένου του εκφοβισμού και κυρίως την εφαρμογή των 14 εργαστηρίων στην τάξη, όπως περιγράφονται στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης "Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών" (Ασημόπουλος και συν., 2011). Η εκπαίδευση είχε θεωρητικό και βιωματικό χαρακτήρα προκειμένου να αυξηθούν οι γνώσεις και να τροποποιηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο αλλά και να ενδυναμωθούν με τις ανάλογες δεξιότητες συντονισμού της ομάδας-τάξης, να ενισχυθεί η αυτεπάρκειά τους στη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού και στην εφαρμογή του προγράμματος κτλ.

2.4.2. Πρόγραμμα παρέμβασης στην τάξη

Το αναθεωρημένο πρόγραμμα παρέμβασης στην τάξη "Stop! στην ενδοσχολική βία" περιλαμβάνει 14 εργαστήρια για μαθητές όπου αναπτύσσονται ισάριθμα σχέδια εργασίας, διάρκειας 90 λεπτών το καθένα και υλοποιούνται από τον εκπαιδευτικό στην τάξη (Ασημόπουλος και συν., 2013).

Η ειδική θεματολογία των εργαστηρίων είναι:

- 1ο Εργαστήριο: Ενημέρωση για το πρόγραμμα
- 2ο Εργαστήριο: Υπογραφή συμβολαίου
- 3ο Εργαστήριο: Το έμβλημα της ομάδας
- 4ο Εργαστήριο: Διαφορετικότητα
- 5ο Εργαστήριο: Μιλώντας για τον εκφοβισμό και τη βία στο σχολείο
- 6ο Εργαστήριο: Ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη
- 7ο Εργαστήριο: Κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο - οι ρόλοι των εμπλεκόμενων
- 8ο Εργαστήριο: Επιπτώσεις του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο
- 9ο Εργαστήριο: Αντιμέτωπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο-I
- 10ο Εργαστήριο: Αντιμέτωπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο-II
- 11ο Εργαστήριο: Αντιμέτωπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο-III
- 12ο Εργαστήριο: Ηλεκτρονικός εκφοβισμός

- 13ο Εργαστήριο: Μιλώντας στους γονείς για τον εκφοβισμό και τη βία στο σχολείο - προετοιμασία της συνάντησης
- 14ο Εργαστήριο: Αξιολόγηση του προγράμματος

Κάθε εργαστήριο αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα, έχει συγκεκριμένους στόχους και αποτελείται από τέσσερα μέρη. Συγκεκριμένα, τα μέρη των εργαστηρίων είναι τα εξής:

- **Ανοιγμα-Εισαγωγή:** Στην έναρξη της συνάντησης, ο συντονιστής-εκπαιδευτικός ξεκινά συνδέοντας το παρόν θέμα με τις εργασίες του προηγούμενου εργαστηρίου και εισάγει το θέμα της νέας συνάντησης. Είναι σημαντικό να γίνει μια αναφορά στα συμπεράσματα που κατέληξαν στην προηγούμενη συνάντηση και να εισαχθεί το νέο θέμα στην ομάδα, ώστε να δοθεί μια αίσθηση συνέχειας στα μέλη της ομάδας.
- **Κύριο μέρος:** Εδώ περιλαμβάνονται οι βιωματικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων διερευνάται το θέμα της συνάντησης και διευκολύνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Και σε αυτό το σημείο, ο ρόλος του συντονιστή-εκπαιδευτικού κρίνεται σημαντικός καθώς η έκβαση του κύριου μέρους συνδέεται με την επίτευξη των στόχων του εργαστηρίου.
- **Συζήτηση-Επεξεργασία:** Τόσο μετά από κάθε βιωματική δραστηριότητα όσο και στο τέλος της συνάντησης είναι απαραίτητο να ακολουθεί η επεξεργασία των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν, ώστε να αφομοιωθεί η εμπειρία από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός-συντονιστής, θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, προτρέπει τα μέλη της ομάδας να συζητήσουν από κοινού την εμπειρία τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.
- **Σύνοψη-Κλείσιμο:** Στο τελευταίο στάδιο, γίνεται ο απολογισμός όλης της διαδικασίας που προηγήθηκε στη συνάντηση. Ο συντονιστής-εκπαιδευτικός διευκολύνει την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων όλων των μελών της ομάδας, δίνει και ο ίδιος μια ανατροφοδότηση στα μέλη και κλείνει τη συνάντηση συνοψίζοντας τα συμπεράσματα όλης της διαδικασίας.

Βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει την υλοποίηση των εργαστηρίων είναι η έμφαση στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Πρόκειται επομένως για μια συναισθηματική εμπειρία, το αποτέλεσμα της οποίας εξαρτάται από την ποιότητα των παραπάνω σχέσεων κατά την πορεία και εξέλιξη των εργαστηρίων.

2.4.3. Συναντήσεις γονέων

Καινοτόμο στοιχείο του προγράμματος αποτελεί η εμπλοκή των γονέων ώστε να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού προκειμένου να προωθηθεί η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια (Karga et al., 2020). Επομένως, προτείνονται δύο συναντήσεις:

1η συνάντηση για γονείς (15 ημέρες πριν την έναρξη των εργαστηρίων): Ενημέρωση για το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο, με στόχους:

- Να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς για το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο.
- Να συζητήσουν για την πρόληψη και τη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού.
- Να ενημερωθούν για το πρόγραμμα παρέμβασης που θα υλοποιηθεί στην τάξη.

2η συνάντηση για γονείς: Εκδήλωση παρουσίασης του τελικού προϊόντος, με στόχους:

- Να παρουσιαστεί το τελικό προϊόν.
- Να γίνει η παρουσίαση και διάχυση των αποτελεσμάτων.

2.4.4. Εποπτεία εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούσαν το πρόγραμμα συνεργάζονταν συστηματικά με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας της ομάδας της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. μέσω τακτικών συναντήσεων υποστήριξης στον χώρο του σχολείου, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Σε αυτές τις συναντήσεις, οι

εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή των εργαστηρίων, να συζητήσουν για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, καθώς και να λάβουν συμβουλευτική υποστήριξη για δύσκολα περιστατικά που πιθανόν να προέκυψαν στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης.

Οι στόχοι των συναντήσεων αυτών ήταν αφενός να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο του εκφοβισμού σε μεγαλύτερο βαθμό, αφετέρου να αυξηθεί η επίγνωσή τους για την επίδραση που ασκεί η συμπεριφορά τους στη δυναμική της ομάδας-τάξης και στις σχέσεις τους με τους μαθητές, καθώς και να ενισχυθούν οι ανάλογες δεξιότητες επικοινωνίας. Ως διαδικασία, η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών δεν είχε στόχο την παροχή έτοιμων λύσεων αλλά τη διερεύνηση των δυσκολιών και τη συζήτηση της δουλειάς που έχει πραγματοποιηθεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών ώστε να αναστοχαστούν πάνω σε αυτήν.

2.4.5. Έρευνα

Σημαντικό στοιχείο του προγράμματος αποτέλεσε και η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε την πρώτη χρονιά στα σχολεία της παρέμβασης και σε ισάριθμα σχολεία ελέγχου και είχε ως σκοπό τόσο την εκτίμηση της έκτασης του φαινομένου στο συνολικό δείγμα και σε κάθε σχολείο ξεχωριστά όσο και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές των τριών μεγαλύτερων τάξεων και τους εκπαιδευτικούς τους σε τρεις φάσεις: πριν την έναρξη της παρέμβασης, μετά το τέλος της εφαρμογής της παρέμβασης και έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Bibou-Nakou et al., 2013).

2.5. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τόσο τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας όσο και τα ποιοτικά στοιχεία από τις συναντήσεις της συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα δεδομένα από την έρευνα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 2.500 μαθητών, παρατηρήθηκε μείωση των επιπέδων θυματοποίησης μετά την παρέμβαση σε όλα τα σχολεία.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε:

- μείωση του ποσοστού των μαθητών που εκφοβίζονται (από 13,8% πριν την παρέμβαση σε 5,5% μετά την παρέμβαση)
- μείωση του ποσοστού των παιδιών που ασκούν βία στους συμμαθητές τους (από 3,3% πριν την παρέμβαση σε 2,1% μετά την παρέμβαση)
- μείωση του ποσοστού των παιδιών που δέχονται αλλά και που ασκούν βία (από 2,3% πριν την παρέμβαση σε 0,7% μετά την παρέμβαση)
- μείωση του ποσοστού των μαθητών που φοβούνται ότι θα δεχθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές (από το 18,4% πριν την παρέμβαση σε 13,1% μετά την παρέμβαση)

Από την αποτίμηση των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης κατά τη διάρκεια των εποπτειών από τους συνεργάτες της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., συμπεραίνεται ότι οι μαθητές είχαν πολλαπλά οφέλη από το πρόγραμμα παρέμβασης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το πρόγραμμα παρέμβασης στην τάξη λειτούργησε βοηθητικά για τους μαθητές στην:

- απόκτηση γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης
- αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων
- διαχείριση του θυμού
- διαπραγμάτευση και συναλλαγή με τους συμμαθητές τους
- βελτίωση του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος στην τάξη

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όπως ανέφεραν οι ίδιοι, η εμπειρία από το πρόγραμμα συνετέλεσε στην:

- κατανόηση της μάθησης ως συναισθηματικής εμπειρίας και όχι ως διαδικασίας μεταφοράς γνώσεων
- αναγνώριση των δικών τους συναισθημάτων μέσα από τη διαδικασία, με αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών και βελτίωση της σχέσης τους με τους μαθητές

2.6. Δυνατά σημεία και περιορισμοί

Το πρόγραμμα ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση και περιλαμβάνει δράσεις που έχουν σκοπό να εμπλέξουν όλη τη σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) αλλά και εξωτερικούς φορείς (πρόσωπα κύρους, φορείς της κοινότητας). Βασίζεται, επομένως, στις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ως ένα ομαδικό φαινόμενο που απαιτεί πολυεπίπεδες παρεμβάσεις.

Ειδικά για το πρόγραμμα παρέμβασης στην τάξη, ακολουθείται μια **συγκεκριμένη δομή** η οποία παρουσιάζεται λεπτομερώς στο σχετικό εγχειρίδιο, το οποίο έχει εκπονηθεί από την επιστημονική ομάδα της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Κάθε συνάντηση με τους μαθητές έχει τους δικούς της στόχους, τα δικά της μέσα υλοποίησης και τις δικές της δραστηριότητες, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο μια σαφή καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν το πρόγραμμα στην τάξη. Ωστόσο, η συγκεκριμένη δομή αφήνει και περιθώρια ευελιξίας για προσαρμογή των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες που μπορεί να προκύψουν, ενώ επίσης προσφέρει τη δυνατότητα εφαρμογής του στην ώρα της ευέλικτης ζώνης. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι επίσης εγκεκριμένο ως προς την καταλληλότητά του.

Όπως προέκυψε από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αλλά και από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών-συντονιστών, το πρόγραμμα ενισχύει τη συναισθηματική ωριμότητα των παιδιών, προωθώντας την ανάπτυξη γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων, την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, τη διαχείριση του θυμού και της επιθετικότητας. Μέσω αυτών των στόχων επιτυγχάνεται η πρόληψη του εκφοβισμού αλλά και οι μαθητές εφοδιάζονται με δεξιότητες που προάγουν την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες προϋποθέτουν τη συνεργασία των μαθητών για να επιτευχθούν οι στόχοι τους, ενισχύουν ταυτόχρονα τον ομαδοσυνεργατικό και διερευνητικό χαρακτήρα της μάθησης. Οι αλλαγές, επομένως, που επιφέρει η σωστή εφαρμογή του προγράμματος αφορούν το γενικότερο ψυχοσυναισθηματικό κλίμα της τάξης αλλά και του σχολείου.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα είδος "επένδυσης" για το σχολείο, καθώς κατέχουν έναν μόνιμο ρόλο στον χώρο του σχολείου και διατηρούν στενές σχέσεις με τους μαθητές σε καθημερινή βάση. Ο εκπαιδευτικός που έχει επιμορφωθεί μπορεί να μεταφέρει τις γνώσεις του στους συναδέλφους του και να εφαρμόσει και ο ίδιος το πρόγραμμα ξανά σε μεταγενέστερο χρόνο, εξασφαλίζοντας έτσι τη βιωσιμότητα του προγράμματος. Δυνατό σημείο συνιστά και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. μέσω των τακτικών συναντήσεων συμβουλευτικής υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, εφαρμόζουν το πρόγραμμα έχοντας την υποστήριξη των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, από τους οποίους λαμβάνουν μια ανατροφοδότηση σχετικά με την πορεία των εργαστηρίων καθώς και συμβουλές για διαχείριση των δυσκολιών που πιθανόν να προκύψουν.

Στον αντίποδα, οι περιορισμοί του προγράμματος σχετίζονται κυρίως με το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο και το εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζουν τον ελληνικό χώρο.

Ειδικότερα, οι δυσκολίες στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο για την ουσιαστική και ενεργητική εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα. Λανθασμένες πεποιθήσεις σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού και τους αιτιολογικούς παράγοντες καθώς και

ελλείμματα στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελούν μερικούς από τους λόγους που δυσκολεύουν τη συνεργασία των δύο πλευρών και τη διαμόρφωση μιας κοινής στάσης απέναντι στο φαινόμενο.

Το πρόγραμμα δεν είναι ενταγμένο στο πλαίσιο της διαθεματικότητας ως συγκροτημένη εκπαιδευτική διαδικασία, τουλάχιστον προς το παρόν, με αποτέλεσμα να υλοποιείται από κάθε δάσκαλο ξεχωριστά χωρίς να αποτελεί ενιαίο πρόγραμμα του σχολείου. Η υλοποίησή του, επομένως, εξαρτάται κυρίως από τα προσωπικά και παιδαγωγικά κίνητρα του κάθε εκπαιδευτικού και απαιτεί την επένδυση προσωπικού χρόνου. Με αυτόν τον τρόπο δυσχεραίνεται και η διάχυση του προγράμματος στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα.

Κατά τα δύο χρόνια εφαρμογής του, το πρόγραμμα δεν περιελάμβανε δραστηριότητες για τις μικρές τάξεις (Α', Β', Γ'). Πέρα από την ανάγκη που εκφράστηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για παρέμβαση σε πρώιμο χρόνο, η προσαρμογή του προγράμματος και για τις μικρότερες τάξεις αποτελεί ένα βασικό βήμα για την εμπλοκή του συνόλου των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια για πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Τέλος, παρόλο που η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας αποτέλεσε ένα από τα δυνατά σημεία του προγράμματος, η συνεργασία του σχολείου με τον φορέα υλοποίησης του προγράμματος ήταν άτυπη και μη θεσμική. Το κάθε σχολείο, επομένως, υιοθέτησε και εφαρμόσε το πρόγραμμα ως ανεξάρτητος οργανισμός, βασιζόμενο στις ανάγκες και τα κίνητρά του ως ανεξάρτητη σχολική κοινότητα.

3. Ανακεφαλαίωση

Οι παρεμβάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού κατηγοριοποιούνται σε δύο βασικά μοντέλα: στο μοντέλο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης/έγκαιρης παρέμβασης και στο μοντέλο στοχευμένης παρέμβασης.

Το πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της βίας της Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. "Stop! στην ενδοσχολική βία" μεταξύ των μαθητών του δημοτικού σχολείου, βασίζεται στη θεωρία της ψυχοεκπαίδευσης και της βιωματικής/συνεργατικής μάθησης και αποτελεί τη συνέχεια προηγούμενων διακρατικών προγραμμάτων.

Συστατικά του προγράμματος αποτελούν:

- η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών
- η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στην τάξη
- οι συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών
- η εποπτεία των εκπαιδευτικών από την επιστημονική ομάδα του προγράμματος,
- η έρευνα
- η εφαρμογή καλών πρακτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου

Η ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος ανέδειξε σημαντικά οφέλη, τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Ευχαριστίες

Η δημοσίευση της ομιλίας χρηματοδοτήθηκε πλήρως από το Πα.Δ.Α.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Φύσσας, Κ., Μπεράτης, Ι., Λάγγαρη, Β., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Παπαδοπούλου, Κ., Ακαλέστου, Μ.Η., Παπαγιαννοπούλου, Β., Συγγελάκη, Ε.Μ., Στεφανάκου, Α. και Τσιάντης, Α.Κ. (επιμ. Ι. Τσιάντης, Χ. Ασημόπουλος, & Α.Κ. Τσιάντης) (2013). *Stop στην ενδοσχολική βία: Δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου [ISBN: 978-618-80848-2-7].
- Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Μπεράτης, Ι., Παπαδοπούλου, Κ., Φύσσας, Κ., Χατζηπέμου, Θ. (2011). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών - Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε..
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ. και Ακαλέστου, Μ. (2015) Σχολικός εκφοβισμός και ψυχική υγεία: Αιτιολογικοί παράγοντες και επιπτώσεις, πρόληψη και αντιμετώπιση. Στο: Γ. Παπαδημητρίου (επιμ.) *Η συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας στην Ψυχιατρική Θεραπευτική*, Αθήνα: Παριζιάνος [ISBN: 978-960-583-067-0].
- Γιαννακοπούλου, Δ., Διαρεμέ, Στ., Σουμάκη, Ευγ., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ. και Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας, *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.
- Rigby K. *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*, (Β. Δόμπολα, Α. Γιοβαζολιάς) Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα (2008).
- Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου*. (Μ. Ρηγοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ερευνητές.
- Χατζηηρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, Τεύχος 2, Δεξιότητες Επικοινωνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, Ch., Hatzipemou, Th., Soumaki, E. and Tsiantis, J. (2013): Bullying in Greek secondary schools: Prevalence and profile of bullying practices, *International Journal of Mental Health Promotion*, DOI:10.1080/14623730.2013.857824 (Impact Factor: 0.415).
- Cowie H. and Jennifer D. *New perspectives on bullying*. Open University Press, Berkshire (2008).
- Karga, S., Chatzipemou, Th. and Bibou, I. (2020). Parents and bullying. Smith, P.K. and Norman, J.H. (eds). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying. A comprehensive and international review of research and intervention*, Wiley Blackwell, Chichester [ISBN: 978-1-118-48272-8].
- Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell, Cambridge (1993).

ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Λεπίδα Μαριάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το περιεχόμενο και τους στόχους που θέτει το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου, σε συνάρτηση με το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο. Στόχος της διερεύνησης είναι η ανάδειξη της ιδιότητας του πολίτη, όπως αυτή δομείται τόσο στο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, όσο στο σχολικό εγχειρίδιο. Η μεθοδολογία της μελέτης είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, και ειδικότερα το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, όπως αυτό δομείται στο πρόγραμμα σπουδών του 2003 και του 2011 και στο σχολικό εγχειρίδιο που εκδόθηκε το 2006, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών των βασικών μορφών κοινωνικής οργάνωσης και των κοινωνικών θεσμών, ενώ στο νέο πρόγραμμα σπουδών του 2023 παρατηρείται μια διαφοροποίηση προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας κριτικής στάσης απέναντι στα υπό εξέταση θέματα.

Λέξεις κλειδιά: πρόγραμμα σπουδών, σχολικό εγχειρίδιο, αγωγή του πολίτη, πολιτική αγωγή, ανάλυση περιεχομένου, ιδιότητα του πολίτη

1. Εισαγωγή

1.1 Αποσαφήνιση εννοιών

Η έννοια του πολίτη είναι μια έννοια σημαντική από αρχαιότατων χρόνων. Στην αρχαία Ελλάδα η ενεργή συμμετοχή του πολίτη στα κοινά και η συμμετοχή του στην κοινωνική δράση ήταν ζητήματα κορυφαίας σημασίας. Στη σύγχρονη εποχή, έχουν συμβεί αρκετές κοινωνικές αλλαγές, η ελληνική κοινωνία πλέον είναι πολυπολιτισμική και η έννοια του πολίτη έχει αποκτήσει μια διαφορετική διάσταση, εντασσόμενη στο πλαίσιο της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας. Στην παρούσα μελέτη, ως προς την έννοια του πολίτη, υιοθετείται η διάκρισή της σε τρία μέρη: α) το *ατομικό*, β) το *πολιτικό* και γ) το *κοινωνικό*. Το ατομικό σχετίζεται περισσότερο με δικαιώματα που αφορούν στην προσωπική ελευθερία του ατόμου, το πολιτικό αφορά στην πολιτική συμμετοχή, ενώ το κοινωνικό εστιάζει σε κοινωνικά δικαιώματα και σχετίζεται με θεσμούς όπως το εκπαιδευτικό σύστημα και οι κοινωνικές υπηρεσίες (Marshall & Bottomore, 1995).

Άμεσα συνυφασμένη με την έννοια του πολίτη είναι η έννοια της πολιτικής αγωγής, δηλαδή της αγωγής για τη διαμόρφωση του πολίτη. Η παρούσα μελέτη ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η αγωγή του πολίτη μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Βασικός ρόλος της εκπαίδευσης εξάλλου είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η προετοιμασία για την ένταξή τους στην κοινωνία. Το σχολείο είναι μία βασική εστία κοινωνικοποίησης και έχει ως στόχο την ενσωμάτωση των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο και την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Ξωχέλλης, 2011). Η πολιτική αγωγή συνήθως στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων για τους κοινωνικούς θεσμούς, για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών του κράτους. Επιπλέον, μπορεί να στοχεύει στην κατανόηση των δημοκρατικών διαδικασιών, την ενεργοποίηση για συμμετοχή στα κοινά, αλλά και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, αναλόγως με το

πλαίσιο στο οποίο αυτή συντελείται (Νούλα, 2014). Στη σύγχρονη εποχή, το αίτημα για την πολιτική αγωγή είναι ο εκσυγχρονισμός της, η ευθυγράμμιση με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και η έμφαση όχι μόνο σε γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και σε αξίες και συμπεριφορές, με στόχο την ενίσχυση της πολιτικής συμμετοχής και εμπλοκής στα κοινά (Jamieson, 2013; Winthrop, 2020).

Με βάση τα παραπάνω, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το ζήτημα της αγωγής του πολίτη και ο τρόπος με τον οποίο αυτή αντιμετωπίζεται από το επίσημο ελληνικό κράτος, κάτι που αναπτύσσεται στην επόμενη ενότητα.

1.2 Η φυσιογνωμία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, και ειδικότερα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ) είναι άμεσα συνυφασμένο με την πολιτική αγωγή και την έννοια του πολίτη. Η ΚΠΑ διδάσκεται στην Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου, από μία διδακτική ώρα την εβδομάδα (1 διδακτική ώρα σε σύνολο 30 διδακτικών ωρών του εβδομαδιαίου προγράμματος των ελληνικών δημοτικών σχολείων). Η παρουσία του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου διαχρονικά δεν είναι σημαντική ποσοτικά, γεγονός το οποίο έχει επισημανθεί ότι έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον μάθημα και να είναι παραγκωνισμένη (Μακρυνιώτη & Σολομών, 1998).

Οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος διατυπώνονται στο πρόγραμμα σπουδών του, εν προκειμένω στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) τα οποία έχουν δημοσιευθεί από το 2003 (Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/2003 - ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003) και τα οποία αναθεωρήθηκαν το 2011 (το πρόγραμμα σπουδών του 2011 είναι δημοσιευμένο στη σελίδα <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>), ενώ τον Φεβρουάριο του 2023 δημοσιεύθηκαν τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Υπουργική Απόφαση 10537/Δ1/2023 - ΦΕΚ 506/Β/2-2-2023). Βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία του μαθήματος στο δημοτικό σχολείο αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος, το οποίο αποτελείται από το Βιβλίο Μαθητή και το Βιβλίο Δασκάλου και το οποίο εκδόθηκε το 2006 συνοδεύοντας το πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ) του 2003.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια διερεύνησης του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ) της ΚΠΑ της Στ' τάξης του 2003, και της αναθεωρημένης εκδοχής του που δημοσιεύθηκε το 2011, καθώς και του σχολικού εγχειριδίου της Στ' τάξης που εκδόθηκε το 2006, ενώ θα γίνει αναφορά και στο νέο πρόγραμμα σπουδών, όπως αυτό δημοσιεύθηκε προσφάτως, τον Φεβρουάριο του 2023. Ως προς την ορολογία που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη, τα σημεία που αφορούν στη μελέτη του προγράμματος σπουδών, αναφέρουν τη χρονολογία δημοσίευσής του κάθε φορά, ώστε να γίνει διάκριση του προγράμματος σπουδών του 2003, του 2011 και του νέου προγράμματος σπουδών που δημοσιεύθηκε το 2023.

1.3 Βιβλιογραφική επισκόπηση

Παρόμοιες έρευνες έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο, αλλά είχαν διαφορετική στόχευση από την παρούσα έρευνα. Μία έρευνα που εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία εστιάζει στην έννοια της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας και στον τρόπο διαχείρισής τους από το σχολικό εγχειρίδιο της ΚΠΑ (Πιπεράς, 2015), άλλη έρευνα έχει μελετήσει την εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου της ΚΠΑ της Στ' τάξης (Μπακάλη, 2017), ενώ μία άλλη έρευνα έχει ασχοληθεί με την παρουσία της οικογένειας στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος και με το πώς αυτή έχει αλλάξει με την πάροδο των χρόνων (Δασκάλου, 2017). Επιπλέον, δύο έρευνες που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία έχουν ασχοληθεί με την έννοια του πολίτη και της πολιτειότητας στο βιβλίο της ΚΠΑ της Ε' τάξης (Σακκαλή, 2020; Καράμπελα, 2022). Επομένως, ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η εστίαση της παρούσας μελέτης στο πρόγραμμα σπουδών και το σχολικό εγχειρίδιο της ΚΠΑ της Στ' τάξης είναι διότι στη βιβλιογραφία εμφανίζονται περισσότερες έρευνες σχετικές με το πρόγραμμα

σπουδών και το σχολικό εγχειρίδιο της της ΚΠΑ της Ε' τάξης σε συνάρτηση με την ιδιότητα του πολίτη. Επιπλέον, η πρόσφατη δημοσίευση του νέου προγράμματος σπουδών της ΚΠΑ αποτελεί μία ευκαιρία διερεύνησης του περιεχομένου του, σε σύγκριση με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την ανάλυση του προγράμματος σπουδών και του σχολικού εγχειριδίου της ΚΠΑ της Στ' τάξης είναι η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία αξιοποιείται συχνά στο πεδίο της έρευνας του σχολικού εγχειριδίου. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά και χρησιμοποιείται για την ανάλυση του λόγου μέσω ενός συστήματος κατηγοριών, σχετιζόμενων με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη εφαρμόζεται το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου, μέσω της οποίας εντοπίζονται στο υπό μελέτη υλικό συγκεκριμένα θέματα και αυτά αναλύονται μέσω της παράφρασης. Μονάδα ανάλυσης αποτελεί το θέμα, δηλαδή μια ιδέα που αναπτύσσεται στο κείμενο και σχετίζεται με το υπό εξέταση ζήτημα (Berelson, 1984; Μπονίδης, 2004: 128-137).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, με βάση τα οποία διαμορφώθηκε και το σύστημα κατηγοριών της μελέτης, είναι τα παρακάτω:

- Ποια αντίληψη επικρατεί στο πρόγραμμα σπουδών και στο σχολικό εγχειρίδιο της ΚΠΑ για την έννοια του πολίτη, για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών;
- Ποια αντίληψη επικρατεί στο πρόγραμμα σπουδών και στο σχολικό εγχειρίδιο της ΚΠΑ για τη σχέση του πολίτη με βασικούς κοινωνικούς θεσμούς και ομάδες;
- Ποια αντίληψη επικρατεί στο πρόγραμμα σπουδών και στο σχολικό εγχειρίδιο της ΚΠΑ για τη σχέση του πολίτη με βασικούς ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς;

Για την πραγματοποίηση της μελέτης ακολουθήθηκε η διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, όπως προτείνεται από τους Elo και Kyngäs (2008) με την επαγωγική μέθοδο. Αρχικά, έγινε προσεκτική ανάγνωση και μελέτη του σχολικού εγχειριδίου του 2006 και του προγράμματος σπουδών (του 2003, του 2011 και του 2023) για την ΚΠΑ της Στ' τάξης. Εντοπίστηκαν στο υπό μελέτη υλικό τα βασικά θέματα που προέκυπταν με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, κατόπιν αυτά ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν. Έτσι, προέκυψε το ακόλουθο σύστημα κατηγοριών, στο οποίο στηρίχθηκε η ανάλυση:

- Η έννοια του πολίτη - Δικαιώματα και υποχρεώσεις των πολιτών,
- Σχέση του πολίτη με βασικούς κοινωνικούς θεσμούς και ομάδες,
- Σχέση του πολίτη με ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζονται παρακάτω, ταξινομημένα με βάση το σύστημα κατηγοριών της ανάλυσης.

2.2.1 Η έννοια του πολίτη - Δικαιώματα και υποχρεώσεις των πολιτών

Ως προς την έννοια του πολίτη, στο πρόγραμμα σπουδών της ΚΠΑ του 2003 και του 2011 και στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος που δημοσιεύθηκε το 2006, δε γίνεται ξεκάθαρη αναφορά στην έννοια του πολίτη, αλλά η έννοια κυρίως προσεγγίζεται μέσω των πολιτικών δικαιωμάτων. Ειδικότερα, στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχει ένας εννοιολογικός χάρτης από τον οποίο απορρέει ο

ορισμός της έννοιας. «Ο πολίτης είναι μέλος του κοινωνικού συνόλου, έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις, στηρίζει το κράτος πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά» (Από το Σχολικό Εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης, σ. 53).

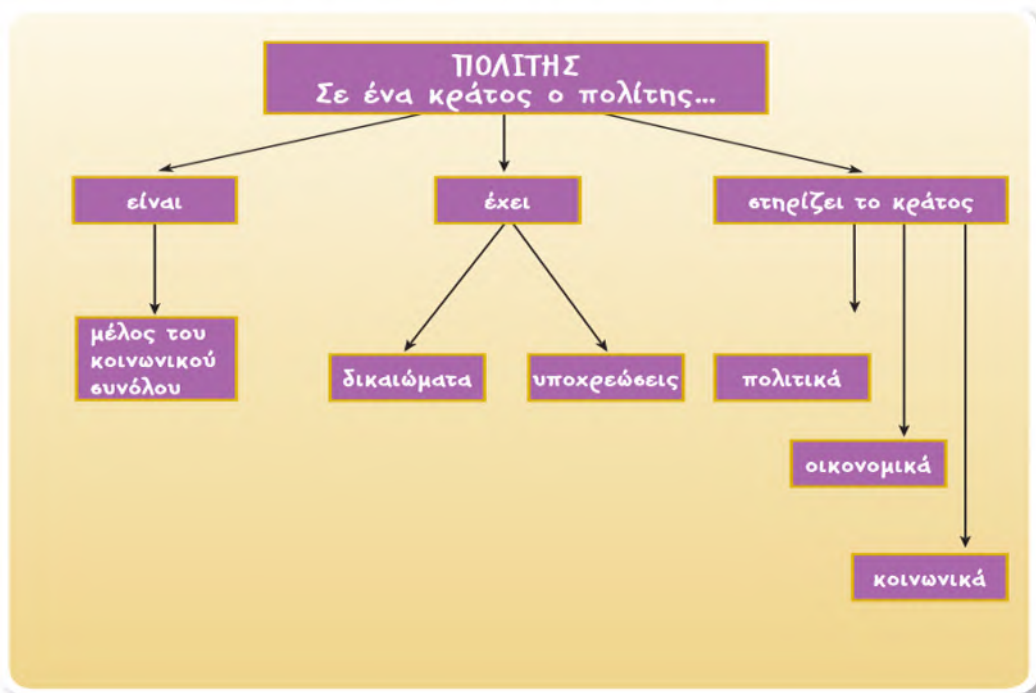
Όσον αφορά στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών, λοιπόν, στο σχολικό εγχειρίδιο του 2006 γίνεται διάκριση των δικαιωμάτων σε ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά. Στα πολιτικά δικαιώματα σκιαγραφείται περισσότερο ο ρόλος του πολίτη και το δικαίωμα της πολιτικής συμμετοχής:

- «Μπορούν να συμμετέχουν στις εκλογές ως ψηφοφόροι ή ως υποψήφιοι.
- Μπορούν να καταλαμβάνουν **δημόσιες θέσεις** (δικαστές, εκπαιδευτικοί, υπάλληλοι υπουργείων κτλ.)» (Από το Σχολικό Εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης, σ. 54-55).

Στη συνέχεια, αναφέρονται και οι βασικές υποχρεώσεις των πολιτών με βάση το Σύνταγμα:

- «ο **σεβασμός** προς το κοινωνικό σύνολο (...)
 - η **τήρηση** του Συντάγματος και των νόμων (...)
 - η **υπεράσπιση** της δημοκρατίας (...)
- (Από το Σχολικό Εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης, σ. 55).

Ενότητα Β' Κράτος και πολίτης



Εικόνα 1: Κράτος και πολίτης, εννοιολογικός χάρτης από το σχολικό βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης (σ. 53).

Το πρόγραμμα σπουδών του 2023 διαφοροποιείται σε κάποιο βαθμό, καθώς γίνεται περισσότερο ξεκάθαρη αναφορά στην έννοια του πολίτη, τη συσχέτισή της με την ιθαγένεια και αναφέρεται ως στόχος οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- *«να εξηγούν τι σημαίνει να είναι κάποιος Έλληνας πολίτης και να περιγράφουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ελληνική ιθαγένεια.*
- *να αναγνωρίζουν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Να εντοπίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι Έλληνες πολίτες μπορούν να συμμετέχουν στα κοινά. Να εξηγούν τον ρόλο που έχουν οι ίδιοι ως Έλληνες πολίτες στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα.»* (ΦΕΚ 506/Β/2-2-2023: 4834).

Επιπλέον, στο πρόγραμμα σπουδών του 2023 η έννοια του πολίτη συνδέεται στενά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και την ψηφιακή εποχή:

- *«Να προσεγγίσουν την ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη ως μέρος της δικής τους ταυτότητας»* (ΦΕΚ 506/Β/2-2-2023: 4834).
- *«Να αποσαφηνίσουν την έννοια του ψηφιακού πολίτη»* (ΦΕΚ 506/Β/2-2-2023: 4835).
- *«Να κατονομάζουν τα δικαιώματα και τις ευθύνες ενός ψηφιακού πολίτη»* (ΦΕΚ 506/Β/2-2-2023: 4835).

2.2.2 Σχέση του πολίτη με βασικούς κοινωνικούς θεσμούς και ομάδες

Ως προς τη σχέση του πολίτη με βασικούς κοινωνικούς θεσμούς και ομάδες, τόσο στο πρόγραμμα σπουδών του 2003 και του 2011 όσο στο σχολικό εγχειρίδιο του 2006, γίνεται σημαντική αναφορά στην οικογένεια ως κοινωνικό θεσμό, στο εκπαιδευτικό σύστημα και την εκκλησία. Η έννοια της πολιτεότητας προσεγγίζεται μέσω της συμμετοχής του ατόμου σε βασικές κοινωνικές ομάδες, ενώ γίνεται αναφορά και σε μορφές κοινωνικής οργάνωσης, όπως οι δήμοι αλλά και σε διάφορες κοινωνικές ομάδες και συλλόγους. Οι συγκεκριμένες ενότητες μάλιστα καταλαμβάνουν ένα αρκετά μεγάλο μέρος της έκτασης του σχολικού εγχειριδίου και δίνεται αρκετή έμφαση στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών των βασικών χαρακτηριστικών και των λειτουργιών τους. Για παράδειγμα, για την οικογένεια στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρονται τα παρακάτω:

«Η οικογένεια είναι η πρώτη και η πιο βασική κοινωνική ομάδα, στην οποία συμμετέχει ο άνθρωπος από τη γέννησή του.

*Στο πλαίσιο των οικογενειακών σχέσεων, κάθε άτομο δεν καλύπτει μόνο τις πρωταρχικές του ανάγκες, αλλά μαθαίνει να **συνυπάρχει** και να **συνεργάζεται** με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και να εντάσσεται ομαλά στην κοινωνία»* (Από το Σχολικό Εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης, σ. 9).

Από το παραπάνω απόσπασμα καταδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται από το σχολικό εγχειρίδιο η οικογένεια και ο ρόλος της, ο οποίος είναι αρκετά εξιδανικευμένος, χωρίς να δίνεται ευκαιρία κριτικής εξέτασης των δεδομένων.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2023 διαφοροποιείται σε κάποιο βαθμό από τα παραπάνω, καθώς ναι μεν γίνεται σημαντική αναφορά στην οικογένεια και το σχολείο, αλλά δίνεται αρκετή έμφαση στην ποικιλομορφία που τα χαρακτηρίζει και στα νέα δεδομένα που συνεπάγονται τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Για παράδειγμα, ως στόχος του προγράμματος σπουδών στο *Θεματικό Πεδίο Β. Η ζωή μου στο σχολείο*, και ειδικότερα στη *Θεματική Ενότητα 2. Πολιτισμική ποικιλομορφία και οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης στο σχολείο*, αναφέρονται τα παρακάτω:

- *«Να συμπεραίνουν ότι οι άνθρωποι είναι μέρος διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ότι οι πολιτισμοί δεν είναι στατικοί, αλλά αλλάζουν»* (ΦΕΚ 506/Β/2-2-2023: 4833).

Επιπλέον, στο πρόγραμμα σπουδών του 2023 δε γίνεται αναφορά στην εκκλησία, ενώ δίνεται αρκετή έμφαση στο κομμάτι της επίλυσης συγκρούσεων, της επικοινωνίας και της συνεργατικής δράσης, γεγονός που συνεπάγεται περισσότερες ευκαιρίες κριτικής εξέτασης των θεμάτων που διερευνώνται κάθε φορά.

2.2.3 Σχέση του πολίτη με ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς

Όσον αφορά στη σχέση του πολίτη με ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς, το πρόγραμμα σπουδών της ΚΠΑ του 2003, αλλά και το πρόγραμμα σπουδών του 2011 εστιάζει στη γνωριμία και την κατανόηση βασικών όρων για τους ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς:

- *«Να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής και της λειτουργίας των κυριότερων κοινοτικών οργάνων. (...)*
- *Να γνωρίσουν τους βασικούς διεθνείς οργανισμούς και τους σκοπούς που εξυπηρετούν»* (ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003: 3973).

Αντιστοίχως, στο σχολικό εγχειρίδιο του 2006 γίνεται μια παρουσίαση των βασικών ευρωπαϊκών θεσμών (Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Κομισιόν, Ευρωπαϊκό Δικαστήριο) και των λειτουργιών τους. Στους διεθνείς οργανισμούς γίνεται κυρίως αναφορά στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), την UNESCO και τη UNICEF, ενώ παρουσιάζονται και οργανώσεις όπως η Action Aid, οι Γιατροί Χωρίς Σύννορα, η WWF και ο Ερυθρός Σταυρός. Για παράδειγμα για τον ΟΗΕ διατυπώνεται ο παρακάτω ορισμός στο σχολικό βιβλίο του 2006:

«Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) είναι ένας διεθνής οργανισμός που ιδρύθηκε το 1945, μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, με σκοπό την επικράτηση της ειρήνης και της ασφάλειας σε όλα τα κράτη. Αρχικά είχε 51 μέλη. Από το 2005 μέλη του είναι 191 κράτη» (Από το Σχολικό Εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης, σ. 83).

Σε γενικές γραμμές η παραπάνω δομή ακολουθείται στο σχολικό εγχειρίδιο, όπου παρουσιάζονται κυρίως ορισμοί και λίγα λόγια για κάθε οργανισμό, χωρίς να τίθενται ερωτήματα προβληματισμού και κριτικής μελέτης τους.

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών του 2023 προκύπτει και πάλι μία διαφοροποίηση, καθώς γίνεται κυρίως αναφορά στο κομμάτι της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της ευρωπαϊκής ταυτότητας των πολιτών. Επιπλέον, αντί της αναφοράς σε διεθνείς οργανισμούς, δίνεται έμφαση στο κομμάτι των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης σε διεθνές επίπεδο:

- *«Να εμβαθύνουν στην κατανόηση των 17 στόχων βιώσιμης ανάπτυξης και να τους συνδέσουν με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων»* (ΦΕΚ 506/Β/2-2-2023: 4835).

Ιδιαίτερα στο κομμάτι των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γίνεται μια προσπάθεια κριτικής τοποθέτησης των μαθητών και των μαθητριών απέναντι σε ζητήματα της κοινότητας στην οποία ζουν, αλλά και σε ευρύτερο επίπεδο διεθνούς κοινότητας.

2.3 Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών της ΚΠΑ της Στ' τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου που δημοσιεύθηκε το 2003, η αναθεωρημένη έκδοσή του που δημοσιεύθηκε το 2011 και το σχολικό εγχειρίδιο που εκδόθηκε και κυκλοφορεί από το 2006 αποτελούν μία ενιαία ενότητα, όπου η στοχοθεσία υλοποιείται στο διδακτικό υλικό. Δε βρέθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ του σχολικού εγχειριδίου του 2006 και του προγράμματος σπουδών του 2003 και του 2011. Από την ανάλυση του υλικού προέκυψε ότι δίνεται έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη και την πολιτική συμμετοχή, σε κοινωνικές ομάδες και θεσμούς όπως η οικογένεια, το σχολείο και η εκκλησία, ενώ αναπτύσσεται με λιγότερη έμφαση το κομμάτι των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών. Επιπλέον, εντοπίστηκε μια εστίαση του διδακτικού υλικού στη μετάδοση γνώσεων σχετικών με τα παραπάνω θέματα και όχι τόσο στην κριτική μελέτη των θεμάτων που εξετάζονται κάθε φορά.

Ως προς το νέο πρόγραμμα σπουδών που δημοσιεύθηκε το 2023 προέκυψε η διαφοροποίησή του σε επίπεδο στοχοθεσίας από τα προηγούμενα, καθώς σε αυτό δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε

παραμέτρους όπως η ευρωπαϊκή ταυτότητα του πολίτη και η ψηφιακή εποχή. Επιπλέον, αναπτύσσονται αρκετά πλευρές των κοινωνικών θεσμών και ομάδων που σχετίζονται με τη σύγχρονη μορφή τους στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας. Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης του νέου προγράμματος σπουδών του 2023 είναι η έμφαση που δίνει στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη βιώσιμη ανάπτυξη, στοιχεία που δεν εντοπίστηκαν στο προηγούμενο πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, στο νέο πρόγραμμα σπουδών του 2023 φαίνεται να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες κριτικής εξέτασης των υπό μελέτη θεμάτων και εννοιών, κάτι που προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνεται η στοχοθεσία του.

2.4 Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας σχετίζονται με το διαθέσιμο υλικό προς μελέτη. Όσον αφορά στο παλαιότερο πρόγραμμα σπουδών του 2003 και του 2011, υπάρχει διαθέσιμο όλο το διδακτικό πακέτο που δημοσιεύθηκε το 2006, το οποίο και αξιοποιήθηκε στη μελέτη. Ως προς το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2023, όμως, την παρούσα χρονική στιγμή έχει δημοσιευθεί μόνο το πρόγραμμα σπουδών και η στοχοθεσία του και αναμένεται η δημοσίευση του διδακτικού υλικού που θα αξιοποιηθεί για την υλοποίησή του. Επομένως, η σύγκριση του νέου προγράμματος σπουδών του 2023 με το παλαιότερο του 2003 και του 2011 γίνεται κυρίως σε επίπεδο στοχοθεσίας.

Στο μέλλον, όταν δημοσιευθεί και το διδακτικό υλικό του μαθήματος, στόχος είναι η επέκταση της έρευνας και η σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών του 2003, του 2011 και του 2023 και ως προς αυτή την παράμετρο, ώστε να εξαχθούν περισσότερο ακριβείς παρατηρήσεις και συμπεράσματα.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι το μάθημα της ΚΠΑ της Στ' τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου, όπως αυτό δομείται με το πρόγραμμα σπουδών του 2003 και την αναθεωρημένη έκδοση του 2011, καθώς και μέσω του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος που εκδόθηκε το 2006, δίνει αρκετή έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη μέσω της συσχέτισής της με τα πολιτικά δικαιώματα, την πολιτική συμμετοχή και τη συμμετοχή του ατόμου σε βασικές κοινωνικές ομάδες, όπως η οικογένεια. Το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος μεταδίδει γνώσεις που αφορούν στις βασικές λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά βασικών κοινωνικών θεσμών, ενώ γίνεται σημαντική αναφορά σε ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο δε δίνονται ιδιαίτερες ευκαιρίες κριτικής εξέτασης των θεμάτων που εξετάζονται, καθώς κυρίως επιχειρείται η κατανόηση των δεδομένων που μελετώνται κάθε φορά.

Όσον αφορά στο νέο πρόγραμμα σπουδών όπως αυτό δημοσιεύθηκε τον Φεβρουάριο του 2023, παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις σε επίπεδο στοχοθεσίας και οργάνωσής του. Στο πρόγραμμα σπουδών του 2023 γίνεται περισσότερο σαφής και ξεκάθαρη αναφορά στην έννοια του πολίτη, στα πολιτικά δικαιώματα και την πολιτεότητα, αλλά και στη συσχέτισή τους με το κομμάτι της ευρωπαϊκής ταυτότητας και την έννοια του ψηφιακού πολίτη. Όπως στο πρόγραμμα σπουδών του 2003 και του 2011, έτσι και στο πρόγραμμα σπουδών του 2023 δίνεται έμφαση στη συμμετοχή του ατόμου σε βασικές κοινωνικές ομάδες όπως η οικογένεια, αλλά στο τελευταίο εξετάζεται εντονότερα το κομμάτι της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και των αλλαγών που έχει επιφέρει σε βασικούς κοινωνικούς θεσμούς. Τέλος, το πρόγραμμα σπουδών του 2023 αναδεικνύει την έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας και δίνει σημαντική έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Από τα παραπάνω απορρέει ότι στο νέο πρόγραμμα σπουδών του 2023, εκτός από την κατανόηση των βασικών κοινωνικών θεσμών και των λειτουργιών τους, δίνονται περισσότερες ευκαιρίες κριτικής εξέτασης των θεμάτων που εξετάζονται κάθε φορά σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών του 2003 και του 2011. Επιπλέον, το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2023 φαίνεται να χαρακτηρίζεται από μια περισσότερο σύγχρονη και ευρωπαϊκή προοπτική.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Δασκάλου, Β. (2017). *Η παρουσία της οικογένειας στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια από την εισαγωγή του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως σήμερα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 4/4/2023 από τον δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>.
- Καράμπελα, Μ.Γ. (2022). Η έννοια του “πολίτη” - “πολιτεϊότητα” στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε’ Δημοτικού και στο εκπαιδευτικό υλικό της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε’ Δημοτικού. Στο *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 10 (2). ISSN: 2241-4576.
- Μακρυνιώτη, Δ., Σολομών, Ι. (1998α). Κοινωνική και Πολιτική Γνώση στο Σχολείο και στις Παιδαγωγικές Σπουδές, α’ μέρος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 58-64.
- Μακρυνιώτη, Δ., Σολομών, Ι. (1998β). Κοινωνική και Πολιτική Γνώση στο Σχολείο και στις Παιδαγωγικές Σπουδές, β’ μέρος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 66-72.
- Marshall, H. T., Bottomore, T. (1995). *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*. (Β.Ο. Στασινοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακάλη, Ε. (2017). *Ψυχολογική ανάλυση της εικονογράφησης του σχολικού εγχειριδίου, “Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή”, της Στ’ Δημοτικού. Γνωστική και συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτεϊότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2011). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πιπεράς, Κ. (2015). *Η διαχείριση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας στα εγχειρίδια των μαθημάτων Θρησκευτική Αγωγή - Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και Γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου. (Η έννοια της ετερότητας και η προοπτική της παιδαγωγικής της αξιοποίησης)*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Σακκαλή, Κ.Σ. (2020). *Η ιδιότητα του πολίτη, η έννοια της πολιτεϊότητας και των κοινών στο βιβλίο της Ε’ Δημοτικού «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή»*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Νίσυρος.
- Υπουργική Απόφαση Αριθ. 21072α/Γ2/2003 - ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος».
- Υπουργική Απόφαση Αριθ. 10537/Δ1/2023 - ΦΕΚ 506/Β/2-2-2023 «Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε’ και ΣΤ’ τάξεις Δημοτικού Σχολείου».

Ξενόγλωσση

- Berelson, B. (1984). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner press.
- Elo, S., Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.

- Jamieson, K.H. (2013). The Challenges Facing Civic Education in 21st Century. *Daedalus*, 142 (2), 65-83. Ανακτήθηκε στις 17/6/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.jstor.org/stable/43297234>
- Winthrop, R. (2020). *The need for civic education in 21st-century schools*. Policy 2020 Brookings. Brookings Institute. Ανακτήθηκε στις 17/6/2023 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.brookings.edu/policy2020/bigideas/the-need-for-civic-education-in-21st-century-schools/>

ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ & ΙΣΤΟΡΙΑ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΑΤΙΑ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Ματσακλίδης Χαράλαμπος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Ανδρικού Ασημίνα
Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην κριτική ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, ως προς τη συμπερίληψη της έννοιας της «δημοκρατικής πολιτειότητας», τη στοχοθεσία όπου την περικλείει καθώς και τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους που στοχεύουν στην καλλιέργειά της. Το σχολείο είναι μια δημοκρατική δημόσια σφαίρα, που δημιουργούνται ευκαιρίες διαλόγου και παρουσιάζονται διαφορετικές ιδέες και απόψεις. Η καλλιέργεια της πολιτειότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας, καθώς ένας από τους βασικούς σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών. Από την έρευνα προέκυψε η απουσία της «πολιτειότητας» ως όρος και ως παιδαγωγικός στόχος που καλείται να επιτευχθεί. Οι ενότητες είναι δομημένες με αυστηρό τρόπο, ώστε να μην επιδέχονται ερμηνείας ή αμφισβήτησης, και αυστηρά από την εθνική σκοπιά, λειτουργώντας ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη «πολιτειότητας». Παρά τη θεωρητική απόπειρα προώθησης ορισμένων πτυχών της «πολιτειότητας», εμπράκτως διαφαίνεται μια προσπάθεια εργαλειοποίησής της, προκειμένου να επιτευχθεί ο «εκσυγχρονισμός» του μαθήματος της Ιστορίας στην εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: Δημοκρατική πολιτειότητα, Προγράμματα Σπουδών, ιστορική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα

1. Εισαγωγή

Η «πολιτειότητα» αποτελεί ένα συνδυασμό δυνατοτήτων, δικαιωμάτων, υποχρεώσεων, ευθυνών, δεξιοτήτων, αξιών και γνώσης για τα πολιτιστικά, ηθικά, ιστορικά, παροντικά και μελλοντικά πολιτικά ζητήματα (Davies, Kerr & Wrenn, 2001). Η σπουδαιότητα των βασικών αυτών χαρακτηριστικών, όμως, διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται η έννοια της πολιτειότητας (Williams & Humphrys, 2003). Επομένως, η φύση της πολιτειότητας «δεν έχει ένα καθολικά συγκεκριμένο και αληθινό νόημα», αφού εξαρτάται από το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο και επιδέχεται πολλαπλές και διαφορετικές μεταξύ τους ερμηνείες (Καρακατσάνη, 2004: 1- 4, 13).

Σήμερα, στις περισσότερες χώρες η έννοια της πολιτειότητας συνδέεται με τον/την ενεργό/ή πολίτη που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ύπαρξη της δημοκρατίας με αποτέλεσμα να

γίνεται πλέον λόγος για «δημοκρατική πολιτειότητα» (democratic citizenship education) (McCowan, 2009). Ο ρόλος, βέβαια, της εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών είναι αδιαμφισβήτητος και εντοπίζεται αρχικά στη σκέψη του Dewey στις αρχές του 20ού αιώνα (Δημητριάδου, 2016). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 στην Ευρώπη και τις Η.Π.Α. μια σειρά σημαντικών πολιτικών ζητημάτων, όπως η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση, η μείωση της πολιτικής συμμετοχής, οι εντάσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, έστρεψε ουσιαστικά το ενδιαφέρον στην πολιτειακή εκπαίδευση ή εκπαίδευση στην πολιτειότητα (civic education ή citizenship education) (Parker, 2014; Print & Lange, 2013) με βασικό σκοπό την καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτειότητας στους/στις μαθητές/τριες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005).

Άλλωστε, το σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει ένα προνομιακό πεδίο ενδυνάμωσης της υπευθυνότητας των μαθητών/τριών και εφαρμογής δημοκρατικών πρακτικών για την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων του/της δημοκρατικού/ής πολίτη (Δημητριάδου, 2016), όπως η ικανότητα διάκρισης μεταξύ γεγονότων και αξιών, η συλλογή στοιχείων σχετικά με τις αποφάσεις που έλαβαν οι άνθρωποι σε διάφορες καταστάσεις, η αιτιολόγηση προσωπικών αποφάσεων, η εκτίμηση της σημασίας των μαρτυριών τόσο για τις προσωπικές όσο και για αποφάσεις που παίρνουν οι άνθρωποι σε μια κοινωνία (Sears, 2014). Καθώς η πολιτειότητα σχετίζεται άμεσα με την πλουραλιστική και υβριδική φύση της κοινωνίας, η εκπαίδευση είναι σε θέση να προασπίσει την πολιτισμική ετερότητα (Δημητριάδου, 2016) αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών και απομακρύνοντάς τους από τον εθνοκεντρισμό και την ξενοφοβία (Osanloo, 2009). Το σχολείο, λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει μια δημοκρατική δημόσια σφαίρα με ευκαιρίες διαπολιτισμικού διαλόγου και συνεργασίας για τους/τις μαθητές/τριες (Torres, 1998), οι οποίοι/ες θα σέβονται τις διαφορετικές απόψεις (Hartley & Huddleston, 2010) σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης αποδομώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις (Bohnet, et al, 2012).

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω κρίνεται αναγκαίο η πολιτειακή εκπαίδευση να εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες σε μαθησιακές διαδικασίες που έχουν νόημα και αξία για αυτούς/ες με στόχο την ανάπτυξή τους ως πολιτικά και κοινωνικά υπεύθυνα άτομα (Homana, Barber & Torney-Purta, 2006) και την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής τους στην άσκηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους (Hartley & Huddleston, 2010). Τέτοιες διαδικασίες είναι τα παιχνίδια ρόλων (Role-Playing), οι δημόσιες συζητήσεις και η διαλογική αντιπαράθεση (Debate), που ευνοούν την παρουσίαση προσωπικών απόψεων και την υποστήριξή τους με επιχειρήματα (Homana, et al, 2006).

2. Πολιτειότητα και Διδασκαλία της Ιστορίας

Αναμφίβολα, ευκαιρίες για πολιτειακή εκπαίδευση υπάρχουν σε πολλά διδακτικά αντικείμενα (Δημητριάδου, 2016). Το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται ότι μπορεί να αναπτύξει τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες για την καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτειότητας, καθώς μέσω αυτού οι μαθητές/τριες κατανοούν την ανθρώπινη δραστηριότητα του παρελθόντος (Stearns, 1998) και τον ρόλο που διαδραματίζει στο παρόν και το μέλλον (Barton & McCully, 2007). Συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών (Κασβίκης, 2020), η καλλιέργεια της ιστορικής τους κουλτούρας (Σακκά, 2006) και η διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών (Ρεπούση, 2004).

Όσον αφορά την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, η οποία αποκτά ολοένα και περισσότερη σπουδαιότητα για την καλλιέργεια της πολιτειότητας, επιτυγχάνεται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη συστηματική εξάσκησή τους στη διερεύνηση, ανάλυση και επεξεργασία ιστορικών τεκμηρίων (Μακαρατζής, 2017), καθώς και την κριτική εξέταση αντικρουόμενων πηγών, αποσκοπώντας σε μια πιο «σφαιρική» προσέγγιση του παρελθόντος και στη διαμόρφωση τεκμηριωμένης άποψης για σύγχρονα ζητήματα (Husbands, 2004). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης εξαρτάται από τις μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας και το εμπλουτισμένο διδακτικό περιβάλλον το οποίο είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει ενεργητικές μαθησιακές πρακτικές

(Μαυροσκούφης, 2005). Η πρώιμη μύηση, λοιπόν, των μαθητών/τριών στην ιστορική μέθοδο αποτελεί την καταλληλότερη πρακτική για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και την καλλιέργεια της πολιτειότητας (Ρεπούση, 2004), καθώς δεν αρκεί μόνο ο εφοδιασμός των μαθητών/τριών με τις διαφορετικές οπτικές των γεγονότων του παρελθόντος, αλλά και με τα κατάλληλα νοητικά εργαλεία που θα τους/τις επιτρέψουν να εμπλακούν ενεργά στον ιστορικό διάλογο και να μην αποδεχθούν άκριτα κάποια από τις προτεινόμενες ερμηνείες (Μακαρατζής, 2017).

Επιπλέον, με την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης οι μαθητές/τριες αποκτούν μια απόσταση από τις δικές τους πεποιθήσεις που τις θεωρούν δεδομένες, καθώς και μια ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό (Lévesque, 2001), βασικά στοιχεία της πολιτειακής εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η γνώση, οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι αξίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη της «κουλτούρας της δημοκρατίας» περιλαμβάνονται στο Εννοιολογικό Μοντέλο Ικανοτήτων για τη Δημοκρατική Πολιτειότητα και τον Διαπολιτισμικό Διάλογο (Conceptual Model of Competences for Democratic Citizenship and Intercultural Dialogue) που ανέπτυξε το Συμβούλιο της Ευρώπης και περιλαμβάνει είκοσι ικανότητες επιμερισμένες σε τέσσερις κατηγορίες: α) Γνώση και Κριτική Κατανόηση (Knowledge and Critical Understanding), β) Δεξιότητες (Skills), γ) Αξίες (Values) και δ) Στάσεις (Attitudes) (Council of Europe, 2016).

Εν κατακλείδι, η πολιτειότητα συναρτάται με τη διαμόρφωση καλλιεργημένων πολιτών με ανεπτυγμένη ιστορική σκέψη και κρίση και ενεργή συμμετοχή σε ζητήματα της κοινωνίας (Barton & Levstik, 2008), ικανών να διασφαλίσουν την ειρήνη και τη δημοκρατία. Βέβαια, η καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτειότητας μέσω του μαθήματος της Ιστορίας επιτυγχάνεται αφενός με την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τη χρησιμότητα της Ιστορίας στην καθημερινή τους ζωή και αφετέρου με το είδος των πολιτών που θέλουμε να διαμορφώσουμε μέσα από την ιστορική εκπαίδευση (Ρεπούση, 2007). Ο εκδημοκρατισμός του μαθήματος της Ιστορίας απαιτεί την εγκατάλειψη της μοναδικής ιστορικής αφήγησης επιτάσσοντας την επιλογή ιστορικών πηγών που αναδεικνύουν τη συγκρουσιακότητα και την ετερότητα και ταυτόχρονα την υιοθέτηση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας για την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών και γνωστικής σύγκρουσης με τις προδιαμορφωμένες αντιλήψεις των μαθητών/τριών (Παληκίδης, 2019).

3. Κριτική ανάλυση προγραμμάτων σπουδών

Για την ανάγκη της παρούσας κριτικής μελέτης του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας σχετικά με την έννοια της «δημοκρατικής πολιτειότητας» και τους προτεινόμενους τρόπους καλλιέργειας της στους/στις μαθητές/τριες ερευνήθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας (ΦΕΚ Β 507/2-2-2023; ΦΕΚ Β 217/19-1-2023; ΦΕΚ 198/19-1-2023) καθώς και το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας» για κάθε τάξη (Ψηφιακό Σχολείο, 2023), αξιοποιώντας τη θεματική ανάλυση για την αναλυτική και συστηματική καταγραφή των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που αντιστοιχούσαν στο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τη συμπερίληψη της έννοιας της «δημοκρατικής πολιτειότητας», τη στοχοθεσία όπου την περικλείει και τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους που στοχεύουν στην καλλιέργειά της.

Η σύνταξη των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας έγινε υπό το πρίσμα διορθώσεων στις «ελλείψεις» των τέως Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία υπέστησαν σφοδρή κριτική. Έτσι, υλοποιήθηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή τα υφιστάμενα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια.

3.1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αρχικά θα αναλυθεί το Π.Σ. Ιστορίας που αφορά την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς είναι η βαθμίδα όπου οι μαθητές/τριες έρχονται σε πρώτη επαφή με το μάθημα της Ιστορίας. Αρχικά, γίνεται αναφορά στη φυσιογνωμία του μαθήματος της Ιστορίας, ενώ παραλείπεται πλήρως η έννοια

της «πολιτειότητας» και γίνεται μια γενικότερη αναφορά στη δημιουργία *ελευθέρων, ενεργών, δημοκρατικών και αυτόνομων πολιτών*, χωρίς ωστόσο να δίνεται επιπλέον επεξήγηση.

Ακολουθώντας, μελετώντας τη σκοποθεσία που τίθεται σχετικά με το μάθημα, ομοίως δε γίνεται κάποια αναφορά στην έννοια της «πολιτειότητας», καθ' αυτής. Αντ' αυτού, παραθέτονται γενικόλογοι στόχοι που απευθύνονται στην επιδίωξη «*οι μαθητές/τριες να*» (ΦΕΚ Β 507/2-2-2023:22778):

- Καλλιεργήσουν την κριτική σκέψης τους... υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.
- Διαμορφώνουν (προσωπική) άποψη/στάση για τα κοινωνικά, πολιτιστικά θέματα και προβλήματα σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Κατακτήσουν τη γνώση μέσω της διερευνητικής μάθησης με κριτικό και δημιουργικό τρόπο.
- Μελετούν αναστοχαστικά τις πηγές... για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Οι προαναφερθέντες στόχοι, ίσως, θα μπορούσαμε να συμφωνήσουμε ότι εμμέσως αφορούν την ανάπτυξη της «πολιτειότητας» των μαθητών/τριών, ωστόσο εάν αυτοί μελετηθούν προσεκτικά. Επιπρόσθετα, ως προς τη διδακτική μεθοδολογία που ορίζεται για το μάθημα της Ιστορίας, τόσο η μέθοδος διδασκαλίας, όσο και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού θα πρέπει να θέτει στο επίκεντρο τον/την ίδιο/α τον/την μαθητή/τρια, *μαθητοκεντρικά* (ΦΕΚ Β 507/2-2-2023:22780).

Τέλος, η αξιολόγηση που ορίζεται για το αντικείμενο του μαθήματος, περιλαμβάνει ασκήσεις και εργασίες όπως *συμπλήρωση κενών, ακροστιχίδες, αντιστοιχίσεις, επιλογές Σωστού-Λάθους, σταυρόλεξα*, δραστηριότητες δηλαδή, που δεν εξυπηρετούν και επικουρούν τους/τις μαθητές/τριες στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, πόσω μάλλον «*δημοκρατικής πολιτειότητας*».

Μελετώντας διεξοδικότερα τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τις ενδεικτικές δραστηριότητες που δίδονται ως βοήθεια για τη διδασκαλία των επιμέρους ενοτήτων κάθε τάξης, επιβεβαιώνεται η προαναφερθείσα αντίληψη σχετικά με την έννοια της «πολιτειότητας».

Στην Γ' τάξη του Δημοτικού, όπου ένα μέρος της διδακτέας ύλης, αφορά την μυθολογία, ουδεμία αναφορά δε γίνεται στην έννοια της πολιτειότητας. Ωστόσο, δεν προσφέρονται ούτε έμμεσες δραστηριότητες οι οποίες να αποσκοπούν στην ανάπτυξη της έννοιας. Ορισμένες επιδερμικές ασκήσεις που προτείνονται είναι συνεργατικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εκπονήσουν εργασίες που αφορούν την κάθε ενότητα. Αν αναλογιστούμε ότι κατά τη συνεργασία τους, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, τότε ίσως θα μπορούσε να ειπωθεί ότι επιδιώκεται η «πολιτειότητα».

Ακολουθώντας, στη Δ' τάξη όπου η κύρια θεματολογία αφορά την «*αρχαιότητα*», η έντονη επιμονή στην ελληνική αρχαιότητα, εμμένοντας στα έντονα πολιτικο-στρατιωτικά γεγονότα και τις διαμάχες με τους λοιπούς λαούς, έρχεται σε αντίθεση με την έννοια της «πολιτειότητας», η οποία προτείνει μια πιο πολυπολιτισμική προσέγγιση των θεμάτων. Επιπλέον, η εμμονή στην εξιδανικευμένη αρχαία ελληνική Ιστορία, προωθεί μια άκρως εθνοκεντρική αντίληψη της Ιστορίας, βασιζόμενη στην άρρηκτη ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους, μη δίνοντας δυνατότητες προσέγγισης άλλων αρχαίων πολιτισμών και τη συσχέτιση τους. Η πλειονότητα των αναφορών σε άλλους λαούς πραγματοποιείται συνήθως υπό την σκοπιά των πολέμων/εχθρών των αρχαίων πόλεων-κρατών του ελλαδικού χώρου, που αποβλέπουν στην «*καταστροφή*» του ελληνικού πολιτισμού.

Ως προς τη διδακτική προσέγγιση της «*αρχαίας*» Ιστορίας, οι μαθητές/τριες και σε αυτή την τάξη καλούνται, θεωρητικά, να λειτουργήσουν σε «*ομάδες*», μελετώντας ιστορικά γεγονότα. Οπότε, κι εδώ θα μπορούσαν να παρατηρηθεί ώθηση των μαθητών/τριών ώστε να συνεργαστούν. Ωστόσο, η έρευνα πραγματοποιείται στο αυστηρό χρονικό πλαίσιο της περιόδου που μελετάται. Ουδεμία απόπειρα ερμηνείας και συσχέτισης δεν προτείνεται με τη σημασία των φαινομένων στη σημερινή εποχή και τον αντίκτυπο που έχουν στις σημερινές κοινωνίες/δημοκρατίες, καθώς έγκειται ο κίνδυνος του «*παροντισμού*», λόγω και ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Εν συνεχεία, στην Ε' τάξη, η Ιστορία αφορά τον Μεσαίωνα και κυρίως τα πολεμικά, στρατιωτικά και οικονομικά γεγονότα της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας ή Βυζάντιο. Στην αρχή της συγκεκριμένης περιόδου γίνεται αναφορά στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και στον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα, σημειώνοντας στους/στις μαθητές/τριες την συνύπαρξη διαφορετικών λαών, με τα ήθη, τη θρησκεία και τις παραδόσεις τους, επιχειρώντας έμμεση επίκληση στην έννοια της «πολιτειότητας». Ωστόσο, η συνέχεια της Ιστορίας στρέφεται εκ νέου στον εθνοκεντρισμό θέλοντας να τονίσει την ελληνικότητα της μετέπειτα Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, την μεταβολή της σε ένα χριστιανικό «κράτος» και να επιτύχει τη σύνδεση μεταξύ «αρχαιότητας» και σύγχρονης εποχής του ελληνικού έθνους, διατηρώντας τον «άρρηκτο» χρονικό δεσμό.

Σε σύγκριση με τις 2 προηγούμενες τάξεις του Δημοτικού, εδώ γίνονται κάποιες νύξεις σε έννοιες που προσβλέπουν στην «πολιτειότητα», όπως «πολυπολιτισμικότητα» και «ανεξιθρησκεία». Ωστόσο, η προσέγγιση των εννοιών γίνεται αυστηρά στο χρονικό πλαίσιο όπου αναφέρονται και δεν προτείνεται κάποια συσχέτιση και αναγωγή στη σημερινή κοινωνία, μελετώντας τις εντελώς αποστασιοποιημένα.

Τέλος, περνώντας στην τελευταία τάξη του Δημοτικού, την Στ', παρατηρούμε ότι ομοίως δεν πραγματοποιείται άμεση αναφορά στην έννοια της πολιτειότητας ούτε προτείνονται δραστηριότητες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της. Όσον αφορά τη θεματολογία αυτή εμμένει στα πολιτικο-στρατιωτικά και διπλωματικά γεγονότα που αφορούν αυστηρά την εθνική ιστορία από την Επανάσταση του '21 έως και τις αρχές του 20ού αιώνα. Η προσέγγιση των γεγονότων γίνεται μόνο από την εθνική σκοπιά χωρίς να δίνεται δυνατότητα εναλλακτικής ερμηνείας, ενώ και οι ιστορικές πηγές που παρέχονται έρχονται μόνον προς επιβεβαίωση του επίσημου εθνικού αφηγήματος. Εξάιρεση αποτελούν οι πρώτες ενότητες που κάνουν σύντομη αναφορά στην Αναγέννηση, τον Διαφωτισμό, την Αμερικανική και Γαλλική Επανάσταση. Μέσω των ενοτήτων αυτών δίνεται η δυνατότητα να προσεγγιστούν έννοιες, όπως ο «ανθρωπισμός», η «ελευθερία», η «καλλιτεχνική» και «επιστημονική» πρόοδος. Ωστόσο, δε μελετάται η επιρροή των γεγονότων και των εννοιών που προάγουν στις σημερινές σύγχρονες κοινωνίες.

Εδώ οι προτεινόμενες δραστηριότητες αφορούν κυρίως τη συζήτηση του περιεχομένου των γεγονότων, χωρίς συγκεκριμένες κατευθυντήριες, με τη διαφορά ότι προτρέπεται ως θέμα συζήτησης ο αντίκτυπος που έχουν οι προαναφερόμενες «ιδέες» στον σύγχρονο κόσμο. Πιθανόν, η προτροπή των μαθητών/τριών σε συζήτηση να αποτελεί μια έμμεση προσπάθεια για καλλιέργεια της πολιτειότητας, αφενός με το ίδιο το διδακτικό εργαλείο της «συζήτησης» και αφετέρου με την προώθηση των μαθητών/τριών να σκεφτούν πώς οι ιδέες των προαναφερθέντων περιόδων επηρεάζουν το παρόν.

Επιλογικά, αξίζει να σημειωθεί ότι στο σύνολο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η απουσία της έννοιας της «δημοκρατικής πολιτειότητας» είναι εμφανής. Η επιμονή στο εθνικό αφήγημα αλλά και η προτροπή στην αξιοποίηση παρωχημένων, με βάση τη σύγχρονη παιδαγωγική, δραστηριοτήτων δεν προσφέρουν εύφορο έδαφος για την ανάπτυξη της «πολιτειότητας».

3.2. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όπως της Πρωτοβάθμιας έτσι και τα Π.Σ. Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου ξεκινούν με την παράθεση εισαγωγικών πληροφοριών σχετικά με τη «φύση» και το περιεχόμενο του αντικειμένου, ωστόσο δε παρέχονται προτεινόμενες δραστηριότητες παρά αφήνονται εντελώς στην ευχέρεια του/της διδάσκοντα/ουσας (ΦΕΚ Β 217/19-1-2023; ΦΕΚ 198/19-1-2023).

Στο Γυμνάσιο ως βασικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας τίθεται *«η διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών πολιτών με κριτική σκέψη και ιστορική συνείδηση»*. Συνακολούθως, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να (ΦΕΚ Β 217/19-1-2023):

- Καλλιεργήσουν αξίες όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ισότητα, η υπευθυνότητα, η ελευθερία και να ανατρέξουν στερεοτυπικές αντιλήψεις.

- Αναπτύξουν τον σεβασμό στις ιδιαιτερότητες, θρησκευτικές και πολιτισμικές, όλων των λαών.

Κατ' επέκταση, όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος οφείλει να είναι πλήρως ενεργητική.

Τέλος, μελετώντας την προτεινόμενη αξιολόγηση, ορίζεται ρητά η μη αξιοποίηση ερωτήσεων που παραπέμπουν σε «αποστήθιση», αλλά ανοιχτού τύπου ερωτήσεων όπου ο/η μαθητής/τρια θα πρέπει να χρησιμοποιήσει «ορισμένες» δεξιότητες ώστε να απαντήσει «τεκμηριωμένα». Ως προς τη γραπτή αξιολόγηση δίδεται έμφαση στην αξιοποίηση ιστορικών τεκμηρίων διαφόρων ειδών, όπως φωτογραφίες, κείμενα, χρονολογικούς άξονες και χάρτες.

Ομοίως, και στις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας δε φαίνεται ξεκάθαρα η έννοια της «δημοκρατικής πολιτειότητας». Πραγματοποιούνται έμμεσες αναφορές σε αυτήν, κι ορισμένοι μαθησιακοί στόχοι αποσκοπούν στην καλλιέργεια της.

Αρχικά, στην Α' τάξη του Γυμνασίου, οι μαθητές διδάσκονται από τους *προϊστορικούς έως και τους αυτοκρατορικούς χρόνους*, δίνοντας έμφαση στην «Αρχαιότητα». Πέραν των λαών του ελλαδικού χώρου αναφέρονται και οι λαοί της Αιγύπτου και της Μεσοποταμίας, όποτε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια πρώτη μορφή πολυπολιτισμικότητας, κατά τα αρχαία χρόνια, έπεται μια εκτενής αναφορά στους ελληνικούς πολιτισμούς έως και τα αρχαϊκά χρόνια, οπότε και παρουσιάζεται ένας άλλος λαός, οι Πέρσες. Στη περίπτωση, όμως, αυτή οι Πέρσες παρουσιάζονται ως «ο κακός» «Άλλος», που βασικός του σκοπός είναι η καταστροφή του ελλαδικού χώρου. Παράλληλα, παρουσιάζονται όλες οι «μεγάλες» μάχες μεταξύ των πόλεων-κρατών και των Περσών. Ταυτόχρονα, γίνεται ειδική μνεία στα «γνωστά» ιστορικά πρόσωπα που συμμετείχαν σε κάθε μάχη, δίνοντας έμφαση στον προσωποκεντρισμό.

Έπειτα ακολουθεί μια εκτενής αναφορά στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και στα ορόσημα της αρχαιότητας έως και την εμφάνιση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, οπότε και σύντομα παρουσιάζεται η επιβολή της στον ελληνικό χώρο, σημειώνοντας κυρίως την επιρροή του ελληνικού πολιτισμού στη νέα αυτή αυτοκρατορία.

Στην επόμενη τάξη του Γυμνασίου το μάθημα της Ιστορίας, ήδη από τα πρώτα μαθήματα, αναφέρεται άμεσα στην εσωτερική αναδιοργάνωση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας που είχε ως αποτέλεσμα τη μεταστροφή του κράτους στην επονομαζόμενη Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Γίνονται αναφορές σε μεταρρυθμίσεις του κράτους και μεταβολές των συνόρων ανά τους αιώνες, ενώ γίνονται και δύο νύξεις για άλλα φύλα-λαούς «γείτονες» του Βυζαντίου. Πρώτα με τους Σλάβους και τους Βούλγαρους και έπειτα με τους Άραβες, όπου γίνεται εισαγωγή και στην εμφάνιση του Ισλάμ ως θρησκεία. Οι αναφορές ωστόσο είναι καθαρά πληροφοριακού χαρακτήρα χωρίς καμία ουσιαστική «πολυπολιτισμική» προσέγγιση.

Μέχρι στιγμής η Ιστορία είναι άκρως «εθνοκεντρική» και στο αυστηρό χρονολογικό της πλαίσιο, χωρίς δυνατότητες «ερμηνείας» και αποτίμησης των γεγονότων ως προς της σημασία τους για το σήμερα. Εξάιρεση αποτελούν οι τελευταίες ενότητες που αναφέρονται σε ευρύτερα ιστορικά θέματα του Ευρωπαϊκού Μεσαίωνα, όπως «ο ρόλος της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας», όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να αντιληφθούν το ρόλο της «στη διαμόρφωση των κοινωνικών αντιλήψεων του δυτικού κόσμου», και ο «δυτικός μεσαιωνικός πολιτισμός», που οι μαθητές/τριες «αξιολογούν τη σημασία της επικράτησης των εθνικών γλωσσών στη διαμόρφωση των εθνικών ταυτοτήτων». Σε αυτά, λοιπόν, τα δύο σημεία θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι γίνεται μια έμμεση απόπειρα αντίληψης του τρόπου επιρροής της μεσαιωνικής Ιστορίας στο σήμερα, οπότε και αποπειράται η καλλιέργεια της «πολιτειότητας».

Τέλος, στη Γ' τάξη του Γυμνασίου, όπου το μάθημα της Ιστορίας αγγίζει θέματα της νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας, από την αρχή γίνεται αναφορά σε σημαντικά ιστορικά γεγονότα, όπως η «Αναγέννηση», η «Θρησκευτική μεταρρύθμιση», ο «Διαφωτισμός» και οι δύο μεγάλες επαναστάσεις, η «Γαλλική» και η «Αμερικανική». Παρά τη δυνατότητα, όμως, που προσφέρεται μέσω των γεγονότων αυτών για ανάπτυξη «πολιτειότητας», δυστυχώς ο τρόπος προσέγγισής τους

είναι καθαρά πληροφοριακός και ίσως «εισαγωγικός» για την «εθνική» επανάσταση των Ελλήνων το 1821. Η παράθεση τους φαίνεται να λειτουργεί ως προπομπός για το σημαντικό αυτό γεγονός για την εθνική Ιστορία.

Στην αυστηρή χρονολογική παράθεση των ιστορικών γεγονότων έως και τα τέλη του 20ού αιώνα, οι μαθητές/τριες καλούνται κυρίως να «κατανοήσουν» τα ίδια τα γεγονότα αλλά και τον αντίκτυπο που είχαν κατά τη χρονική περίοδο που έλαβαν χώρα. Μόνο όταν η Ιστορία «αγγίζει» τη σύγχρονη εποχή, μέσω γεγονότων που αφορούν την Ευρώπη και συγκεκριμένα την Ελλάδα κατά τον 21ο αιώνα, όπως η πορεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Brexit, προσφυγικά-μεταναστευτικά ρεύματα, τότε καλούνται να στοχαστούν τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τις σημερινές κοινωνίες αλλά και πιθανόν τη δική τους (σ.σ. μαθητών/τριών) ζωή. Δυστυχώς, όμως, όλη αυτή η δυνατότητα παρέχεται σε μια και μόνο ενότητα υπό τον γενικότατο τίτλο «*Η Ελλάδα και οι διαδικασίες ενοποίησης της Ευρώπης. Η Ελλάδα κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*».

Εν συντομία, λοιπόν, και παρά τον ουσιαστικό τρόπο οργάνωσης της «ύλης» του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, δυστυχώς δεν παρέχεται εύφορο έδαφος για την ανάπτυξη «δημοκρατικής πολιτεότητας» στους/στις μαθητές/τριες.

Περνώντας στις τάξεις του Γενικού Λυκείου φαίνεται ότι ήδη από την εισαγωγή του Προγράμματος Σπουδών, το μάθημα της Ιστορίας είναι ένα αντικείμενο ιδιαίτερα σημαντικό για «*συγκρότηση της συλλογικής μνήμης και ταυτότητας*», ενώ «*συμβάλλει στην κατανόηση του παρόντος και στην ανάληψη δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι*». Η αξιοποίηση αυτών των σημείων θα μπορούσαν να παραπέμψουν στην καλλιέργεια «δημοκρατικής πολιτεότητας», ωστόσο στη σκοποθεσία του αντικειμένου, εκ νέου, οι συγγραφείς παραθέτουν απλώς, ότι το μάθημα αποσκοπεί στην ανάπτυξη «...ενσυνείδητης στάση ζωής, ενεργούς πρόσληψης του κόσμου και δημοκρατικής συνείδησης», χωρίς να αναφερθούν απευθείας σε αυτήν.

Στο Λυκείου η οργάνωση των γνωστικών πεδίων διαχωρίζεται σε θεματικά πεδία, τα οποία, όμως, μελετώνται διαχρονικά στις τρεις ευρύς ιστορικές εποχές, «*αρχαιότητα*», «*Βυζάντιο-Μεσαίωνας*» και «*νεότεροι χρόνοι*».

Στην Α' Λυκείου το θεματικό πεδίο με το οποίο ασχολούνται κυρίως οι μαθητές/τριες είναι οι «*θεσμοί*» και η «*κρατική οργάνωση*». Πραγματοποιείται μια σύντομη πληροφόρηση των μαθητών/τριών για τα συστήματα διακυβέρνησης διαχρονικά κυρίως για τα ελληνικά δεδομένα, ενώ και οι αναφορές σε συστήματα άλλων λαών/κρατών, π.χ. Ρώμη, Οθωμανική Αυτοκρατορία, Αγγλία & Γερμανία (18ος-20ός αιώνας) γίνεται καθαρά πληροφοριακά. Δε πραγματοποιείται καμία απόπειρα ερμηνείας και σημασίας των «*θεσμών*» αυτό ως προς τον αντίκτυπο που διαδραμάτισαν στη διαμόρφωση των σημερινών κοινωνιών λειτουργώντας ως εκ τούτου ως στείρες «ιστορικές γνώσεις».

Ακολούθως, στη Β' τάξη, το πεδίο ενδιαφέροντος κινείται γύρω από «*τον τρόπο οργάνωσης των κοινωνιών, τη λειτουργία της οικονομίας και τις πληθυσμιακές μεταβολές*» από την Αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή. Τα θεματικά πεδία παρέχονται κυρίως προς γνώση των μαθητών/τριών, ενώ μόνο στο παράδειγμα της Βιομηχανικής Επανάστασης, οι μαθητές/τριες καλούνται να ερμηνεύσουν τη σημασία της για τη διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών. Άλλες περιπτώσεις που παρέχουν τη δυνατότητα για ερμηνεία και διαπραγμάτευση είναι η θέση των γυναικών κατά την αρχαιότητα και η σημασία των «*δούλων*» στη λειτουργία των οικονομιών. Στην Ιστορία της Β' Λυκείου η μελέτη του αντικείμενου δεν γίνεται στο αυστηρό πλαίσιο του «εθνοκεντρισμού», πληροφορώντας και για λοιπές περιπτώσεις του ευρωπαϊκού-δυτικού, κυρίως, κόσμου. Τέλος, στην τελευταία τάξη του Λυκείου, τα θεματικά πεδία που θα μελετηθούν είναι οι «*διακρατικές σχέσεις*» και τα «*διεθνή ζητήματα*». Τα ιστορικά γεγονότα που παρατίθενται προέρχονται αυστηρώς από την εθνική και κατ' επέκταση την ευρωπαϊκή Ιστορία. Ωστόσο, η μελέτη των γεγονότων γίνεται μόνο στο ιστορικό τους πλαίσιο δίχως δυνατότητα ερμηνείας και σύνδεσης με το σήμερα. Παρά το γεγονός ότι τα ιστορικά γεγονότα ενδείκνυται για καλλιέργεια «δημοκρατικής πολιτεότητας» επιλέγεται η απλή παράθεση ιστορικών γνώσεων.

Επιλογικά, παρότι τα θεματικά πεδία που παρέχονται στο μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο, αποτελούν γόνιμο έδαφος για ανάπτυξη της «δημοκρατικής πολιτειότητας» των μαθητών/τριών, παρόλα αυτά το Πρόγραμμα Σπουδών επιδιώκει την απλή πληροφοριακή παράθεση των ιστορικών γνώσεων, χωρίς προσπάθειες σύνδεσης τους με τη σημερινή κοινωνία και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν το παρόν.

4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η ανάπτυξη της δημοκρατικής πολιτειότητας αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της σύγχρονης εκπαίδευσης. Στο μάθημα της Ιστορίας αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί, κυρίως μέσω της καλλιέργειας της κριτικής ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών, μέσω της επαφής τους με την επιστήμη της Ιστορίας, τη μελέτη συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων, τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων για τη ζωή των δρώντων προσώπων.

Καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορικής εκπαίδευσης, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια, δεν πραγματοποιείται άμεση και σαφής αναφορά στην προσπάθεια καλλιέργειας «δημοκρατικής πολιτειότητας» των μαθητών/τριών. Στο Δημοτικό, όπου τα Προγράμματα Σπουδών είναι αρκετά σαφή και λεπτομερή, δεν αναφέρουν ρητά την έννοια παρά μόνο έμμεσα και κατόπιν εις βάθος ανάλυσης τόσο των επιδιωκόμενων στόχων όσο και των δραστηριοτήτων που προσφέρονται. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες δεν έρχονται σε καμία επαφή με την επιστήμη της Ιστορίας, ούτε επιδιώκεται ο ουσιαστικός ιστορικός γραμματισμός τους. Στο Γυμνάσιο όπου η Ιστορία κινείται κατά κύριο λόγο στο πλαίσιο του «εθνοκεντρισμού», δεν παρέχεται η δυνατότητα ώστε οι μαθητές/τριες να διαμορφώσουν αξίες και στάσεις για άλλους πολιτισμούς, καθώς αυτοί αναφέρονται κυρίως επιγραμματικά, οπότε και είναι σχεδόν αδύνατη η διαμόρφωση μιας περισσότερο «πολυπολιτισμικής» κουλτούρας. Τέλος, στο Λύκειο αφενός οι μαθητές/τριες διευρύνουν περισσότερο τις γνώσεις τους σχετικά με άλλους πολιτισμούς/λαούς, ωστόσο οι γνώσεις αυτές είναι καθαρά πληροφοριακού χαρακτήρα με σκοπό την ανάπτυξη μόνο της δηλωτικής γνώσης. Έτσι, οι μαθητές/τριες παραμένουν παθητικοί δέκτες πληροφοριών χωρίς να δίνονται ευκαιρίες για «ερμηνεία» και «διαπραγμάτευση» των ιστορικών γεγονότων, ώστε και οι ίδιοι/ες να μπορούν να τα μελετήσουν σε συνάρτηση με τη σημερινή κοινωνία και ζωή. Επιπροσθέτως, παρά το γεγονός ότι η ηλικία των μαθητών/τριών, ιδίως στη Δευτεροβάθμια, επιτρέπει τη μελέτη και διαπραγμάτευση πιο σύνθετων εννοιών αλλά και αντικρουόμενων οπτικών, ωστόσο δεν προωθείται από τα υφιστάμενα Προγράμματα Σπουδών. Αυτό δύναται να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι υπάρχουν ορισμένες πολιτικές σκοπιμότητες που αποκρύπτονται σχετικά με τη διαχείριση του μαθήματος της Ιστορίας.

Εν κατακλείδι, κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί πως παρά τις διαρκείς αναφορές ότι το μάθημα της Ιστορίας, προπάντων, αποσκοπεί στη δημιουργία των «νέων, δημοκρατικών πολιτών», τουναντίον αυτό παραμένει ένα «εργαλείο» παροχής πληροφοριών, κυρίως εθνοκεντρικού χαρακτήρα που στοχεύει στην εμπέδωση από πλευράς μαθητών/τριών της άρρηκτης ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους ανά τους αιώνες αλλά και τη δημιουργία της εντύπωσης της ύπαρξης «μιας και μοναδικής αλήθειας», όπως αυτή παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κασβίκης, Κ. (2020). Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 174 – 210.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (2005). *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι άλλοι. Πολιτισμική οικειώση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα - δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.).
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παληκίδης, Α. (2019). Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη: η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστορία. Στο: Σ. Ηλιάδου – Τάχου, Α. Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης και Ι. Μπέτσας (επιμ.) *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο: Η. Μαρσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης. 393 – 419.
- Σακκά, Β. (2006). Η αρχική εκπαίδευση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: Η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα.... *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*. 2. 39 – 59.
- Υπ. Απόφαση 10545/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στις Γ, Δ, Ε και ΣΤ τάξεις Δημοτικού Σχολείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 507/02.02.2023).
- Υπ. Απόφαση 4026/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας των Α' Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 198/19.01.2023).
- Υπ. Απόφαση 4341/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας των Α' Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 217/19.01.2023).

Ξενογλώσση

- Barton, K. & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127. 13 - 19.
- Bohnet, I., Herrmann, B., Al-Ississ, M., Robbett, A., Al-Yahya, K. & Zeckhauser, R. (2012). The elasticity of Trust. In: R. M. Kramer and T. L. Pittinsky (Eds.) *Restoring Trust in Organizations and Leaders: Enduring Challenges and Emerging Answers*. New York: Oxford University Press. 151 – 169.
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Davies, A., Kerr, D. & Wrenn, A. (2001). *Citizenship through secondary history*. London & New York: Routledge.
- Hartley, M. & Huddleston, T. (2010). School–community university partnerships for a sustainable democracy: Education for democratic citizenship in Europe and the United States of America. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Homana, G., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2006). Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for the Social Studies. CIRCLE Working Paper. 48.
- Lévesque, S. (2001). Historical Consciousness or Citizenship Education. *Canadian Social Studies*. 35(4).

- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London & New York: Continuum.
- Osanloo, A. (2009). *The Politics of Women's Rights in Iran*. New Jersey: Princeton University Press.
- Parker, W. C. (2014). Citizenship Education in the United States: Regime Type, Foundational Issues and Classroom Practice. In: L. P. Nucci, D. Narvaez and T. Krettenauer (Eds.). *The Handbook of Moral and Character Education*. London & New York: Routledge. 347 – 367.
- Print, M. & Lange, D. (2013). *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sears, A. (2014). *Measuring What Matters: Citizenship Domain*. Toronto: University of New Brunswick.
- Stearns, P. N. (1998). *Why study history?* American Historical Association. 1 - 7.
- Torres, C. A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Boston: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Williams, M. & Humphrys, G. (2003). *Citizenship education and lifelong learning: Power and place*. New York: Nova Publishers.

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΟ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Λαδά Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Σιφακάκης Πολυχρόνης
Μέλος ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», όπως το αντιλήφθηκαν κατά την φάση της πιλοτικής εφαρμογής του ή της επιμόρφωσης. Η μέθοδος που εφαρμόσαμε είναι η ποιοτική προσέγγιση και για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 νηπιαγωγοί από πειραματικά, πιλοτικά και γενικά νηπιαγωγεία της Αττικής και της Θεσσαλονίκης. Από την έρευνα αναδείχθηκαν τα βασικά στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών, οι αδυναμίες και τα πλεονεκτήματά του, οι δυσκολίες εφαρμογής του και οι προτάσεις για βελτίωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν για την βελτίωση και την επιτυχή υλοποίησή του.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών, Προσχολική Εκπαίδευση, απόψεις νηπιαγωγών, Παιδί και Επικοινωνία, Γλώσσα, ΤΠΕ

1. Εισαγωγή

Τον Δεκέμβριο του 2021 με την Υ.Α. 160476/Δ1/2021-ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021, εκδίδεται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου το οποίο εντάσσεται στον ενιαίο σχεδιασμό για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το νέο ΠΣ ενσωματώνει τα θετικά στοιχεία των προηγούμενων προγραμμάτων και

εισάγει νέα πεδία όπως η πολυγλωσσική επικοινωνία, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, η ιδιότητα του ενεργού πολίτη και η ρομποτική, με σκοπό να ανταποκριθεί στην σύγχρονη πραγματικότητα που έχουν διαμορφώσει οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές και οι ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις.

Η φιλοσοφία και οι αρχές κατασκευής του νέου ΠΣ αποπνέουν από τον πρωταρχικό σκοπό του Νηπιαγωγείου που είναι η «ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η ευημερία του και η διαμόρφωση της ταυτότητας του δημοκρατικού πολίτη» (Πεντέρη κ.α., 2021α.:6). Το νέο πρόγραμμα είναι ανοικτό και ευέλικτο, στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, σε πορίσματα προηγούμενων ερευνών, λαμβάνει υπόψη τις εθνικές προτεραιότητες και τις διεθνείς εξελίξεις στην εκπαίδευση και δίνει έμφαση στον πολυδιάστατο ρόλο της νηπιαγωγού. Η οργάνωση του προγράμματος στηρίζεται στις αρχές του *ανάστροφου σχεδιασμού*, όπου ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός εκκινεί από τον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων και καταλήγει στο περιεχόμενο και στη διαδικασία της διδασκαλίας (Πεντέρη κ.α., 2021β). Στον πυρήνα του νέου ΠΣ βρίσκεται η ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες καθορίζουν την οργάνωση και το περιεχόμενο της μάθησης. Η Γλώσσα και οι ΤΠΕ ενσωματώνονται στο Α' Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και αποτελούν τη βάση για τα υπόλοιπα θεματικά πεδία. Οι πολυγραμματισμοί, η πολυγλωσσική επικοινωνία και η εργαλειοκίνητη ένταξη των ΤΠΕ αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του πεδίου και εκπληρώνουν τους σκοπούς της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Πεντέρη κ.α., 2021α).

Την έκδοση του νέου ΠΣ ακολούθησε η σχετική επιμόρφωση και η πιλοτική εφαρμογή σε πειραματικά και πιλοτικά νηπιαγωγεία. Με σκοπό την αξιολόγηση του νέου προγράμματος, η κοινή ομάδα εργασίας του ΙΕΠ και του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, μας πρότεινε την διενέργεια ποιοτικής έρευνας, προκειμένου να καταγραφούν τα θετικά στοιχεία, οι αδυναμίες και οι πιθανές παραλείψεις που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση της επιδιωκόμενης από τους κατασκευαστές του και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του, θα αξιοποιηθούν για την βελτίωση και την επιτυχή υλοποίησή του. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αποκωδικοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθορίζει σημαντικά την ποιότητα ζωής των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας. Ο βαθμός εναρμόνισης και ταύτισης ανάμεσα στα δύο επίπεδα επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας και κατά συνέπεια τις επιδόσεις των μαθητών (English, 2000).

Με βάση το σχεδιασμό του ΙΕΠ και του ΤΚΕΠ ανατρέξαμε στην σχετική βιβλιογραφία και στην επισκόπηση εμπειρικών ερευνών. Λόγω της πρόσφατης εφαρμογής του νέου ΠΣ απουσιάζουν σχετικές μελέτες, οπότε η βιβλιογραφική επισκόπηση στράφηκε σε έρευνες και μελέτες για τα προηγούμενα προγράμματα (ΔΕΠΠΣ & ΠΣΝ 2011/2014), τα οποία συμπληρώνει και εξελίσσει το νέο ΠΣ, και θα αξιοποιηθούν στη βάση της σύγκρισης ώστε να αναδειχθεί αν το νέο ΠΣ έχει ενσωματώσει τα θετικά στοιχεία και έχει άρει τις αδυναμίες και τα εμπόδια των προηγούμενων.

Στις έρευνες των Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου (2006) και Σοφού & Τσαφός (2009) για το ΔΕΠΠΣ, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί έχουν θετική άποψη για το πρόγραμμα, το θεωρούν ανοικτό, ευέλικτο και παιδοκεντρικό γιατί προσαρμόζεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, κατανοούν τις θεμελιώδεις αρχές του, την αξία της διαθεματικής προσέγγισης, τον νέο ρόλο τους ως συντονιστές και διευκολυντές της μαθησιακής διαδικασίας και το εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η απουσία εκπαιδευτικής καθοδήγησης και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα αποτελέσουν σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή του. Χαρακτηριστικά της γλωσσικής διδασκαλίας στα ΠΣ 2011 & 2014, είναι η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η προσέγγιση των πολυγραμματισμών με τη χρήση των ΤΠΕ και τα πολυτροπικά κείμενα (2012·Gotí, et. al., 2021·Τουρκοχωρίτη & Γρίβα, 2013). Η συνεχής αναφορά και διάχυση των ΤΠΕ σε όλες τις ενότητες, στους στόχους και στις δραστηριότητες και η σύνδεσή τους με τη διαπολιτισμική

εκπαίδευση και τη συμπερίληψη αποδεικνύουν ότι στα ΠΣ του 2011/2014 τονίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό η σημασία τους σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ, που τις έχει ενσωματώσει σε πρώτο στάδιο (Καλεράντε & Κοντοπούλου, 2012·Κόμης & Παπανδρέου, 2005). Η διαθεματική προσέγγιση, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, η αγωγή του πολίτη, η συνέχεια μεταξύ των τάξεων, η παιγνιώδης, η ομαδοσυνεργατική και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν υποστηρίζονται μεθοδολογικά και δεν πλαισιώνονται με κατάλληλες δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζονται από τις νηπιαγωγούς παρά το γεγονός ότι έχουν κατανοήσει τη σημασία τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Αποστόλου & Στελλάκης, 2020·Μάνεση, 2011·Μπότσογλου κ.α., 2007·Κυριδής et.al.,2015·Μαβίδου & Κακανά, 2021)

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για το νέο ΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», όπως το αντιλήφθηκαν κατά την φάση της πιλοτικής εφαρμογής του ή της επιμόρφωσης. Με βάση τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών σύμφωνα με τους κατασκευαστές του και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους νηπιαγωγούς;
2. Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών;
3. Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών;
4. Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί κατά την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή του με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη;

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μέθοδος που εφαρμόσαμε για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να διερευνήσουμε εις βάθος το υπό μελέτη θέμα και να κατανοήσουμε όλες τις πτυχές και τις διαστάσεις του διαμορφώνοντας μια ολιστική εικόνα (Creswell, 2011). Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέξαμε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς μας επιτρέπει να τροποποιήσουμε τις ερωτήσεις και να εμβαθύνουμε όπου είναι απαραίτητο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης αποτελείται από ένα εισαγωγικό κείμενο που ενημερώνει επαρκώς τον συνεντευξιζόμενο για το σκοπό, το περιεχόμενο και την χρονική διάρκεια και από ένα ερωτηματολόγιο 28 ερωτήσεων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 γυναίκες νηπιαγωγοί που υπηρετούν στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη (Πίνακας 1). Στην επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας καθώς επιλέχθηκαν άτομα τα οποία διαθέτουν την γνώση του αντικείμενου της έρευνας με αποτέλεσμα να εξασφαλιστεί πλήθος πληροφοριών που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τον σκοπό και τα ερωτήματά της (Creswell, 2011·Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Patton, 2002).

Για την επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, κατά την οποία την μετεγγραφή και την ακουστική επανάληψη των ηχητικών δεδομένων ακολουθεί η επιλογή των κατάλληλων αποσπασμάτων που αποδίδουν καλύτερα το νόημα της ερώτησης και η μετατροπή τους σε θέματα (Τσιώλης, 2017). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου – Νοεμβρίου 2022 και η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 50- 80 λεπτά.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Υποκείμενα	Σπουδές	Χρόνια υπηρεσίας	Χρόνος υπηρεσίας στο πιλοτικό σχολείο	Χρόνος πιλοτικής εφαρμογής
Σ1	Μεταπτυχιακό	14	0	0

Σ2	Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό	22	0	0
Σ3	Δεύτερο πτυχίο	28	1	6 μήνες
Σ4	Μεταπτυχιακό	20	14	1 χρόνος
Σ5	Μεταπτυχιακό	15	0	0
Σ6	Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	30	0	0
Σ7	Μεταπτυχιακό	38	0	0
Σ8	Μεταπτυχιακό	30	0	0
Σ9	Μεταπτυχιακό	15	0	0
Σ10	Μεταπτυχιακό	17	0	0

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Βασικά στοιχεία του ΠΣ και ο τρόπος που αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνάς μας εξέφρασαν θετική άποψη για το νέο ΠΣ και το χαρακτήρισαν σύγχρονο, φιλόδοξο και πρωτοποριακό γιατί συνάδει με τις νέες κοινωνικές συνθήκες και τα νέα επιστημονικά δεδομένα. Θεωρούν ότι είναι καλά οργανωμένο, στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, εισάγει μεθοδολογικές καινοτομίες, εστιάζει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και παρέχει κατάλληλη καθοδήγηση στον εκπαιδευτικό.

Σ2: «Το νέο πρόγραμμα είναι φιλόδοξο, είναι πρωτοποριακό[...].έχει μεθοδολογικά εργαλεία καινούρια,[...]δηλαδή ανταποκρίνεται στα δεδομένα της εποχής και στους στόχους του ΟΟΣΑ και του 21ου αιώνα...»

Δίνει μεγάλη έμφαση στην ενταξιακή εκπαίδευση, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στην συνεργατική μάθηση και στην σημασία των μαθησιακών πλαισίων και του χώρου στη διδασκαλία. Εστιάζει στον πολυδιάστατο ρόλο της νηπιαγωγού, στην ενσωμάτωση της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην οργανική ενσωμάτωση των ΤΠΕ που διατρέχουν όλο το περιεχόμενο του.

Σ2:«Εξηγεί περισσότερο, τρόπους και μεθοδολογία ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το εξηγεί αναλυτικά.....»

Σ6: «Ο χωρισμός στα τέσσερα θεματικά πεδία και η ενσωμάτωση των νέων διαδικασιών μάθησης, τα μαθησιακά πλαίσια, ο νέος ρόλος της νηπιαγωγού[...].η συνεργατική μάθηση»

Σημαντικές καινοτομίες του ΠΣ για τις περισσότερες συμμετέχουσες, αποτελούν ο ανάστροφος σχεδιασμός, η οργάνωση του περιεχομένου σε τέσσερα θεματικά πεδία, το διδακτικό σενάριο και οι ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν.

Σ3:«...σαν θετικό στοιχείο, βλέπω τις φάσεις του σχεδιασμού του διδακτικού σεναρίου, Αυτό είναι ένα στοιχείο που οργανώνει και με βοήθησε πρέπει να σας πω όμως στην εφαρμογή του προγράμματος»

Σ10: «Θεωρώ ότι είναι πιο καλά δομημένο, η στοχοθεσία είναι πιο καλή, τα θεματικά πεδία είναι πιο καλά δομημένα, με πολύ περισσότερα παραδείγματα. Το γεγονός να ξεκινάς από το στόχο, επιμένω σ' αυτό το κομμάτι,[.....]»

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας επίσης συμφωνούν ότι το νέο ΠΣ δίνει έμφαση στον ενεργό πολίτη και στον λειτουργικό εγγραμματισμό του. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην απόκτηση

των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το παιδί να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως υπεύθυνος και δημοκρατικός πολίτης.

Σ8: «Δίνει έμφαση στην πολιτιότητα, ειδικά στην ανάπτυξη του παιδιού ως ένας πολίτης του κόσμου, ένας υπεύθυνος πολίτης που μαθαίνει να λειτουργεί δημοκρατικά στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο[...]»

Πρόκειται για ένα ανοικτό και ευέλικτο πρόγραμμα που αφήνει μεγάλα περιθώρια στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τον τρόπο που θα δουλέψει. Είναι προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες καθώς στηρίζεται στις αρχές και τις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συμπεριληπτικό γιατί ενσωματώνει την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για διαπολιτισμική επικοινωνία. Θέτει το παιδί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και προωθεί την ενεργό συμμετοχή του στη διαμόρφωσή της. Έχει έντονα κοινωνικό χαρακτήρα καθώς διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την αλληλεπίδραση με τους άλλους, την ανάπτυξη μέσα από την ευημερία και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Σ8: «Αυτά τα χαρακτηριστικά που βλέπω εγώ στο σύγχρονο νηπιαγωγείο[...] της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας της έμφασης που δίνεται πλέον για επικοινωνία με το ευρύτερο περιβάλλον εκτός του σχολείου,[...]το νηπιαγωγείο έχει έναν εντονότερο κοινωνικό χαρακτήρα θα 'λεγα»

Σ9: «Ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας είναι έντονος»

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διαπολιτισμική επικοινωνία μαζί με την προσέγγιση των πολυγραμματισμών που υιοθετεί το νέο ΠΣ, αποτελούν ειδικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο τα οποία κατά την άποψη των περισσότερων είναι διάχυτα και στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία».

Σ6: «Εεε, σε σχέση με τον πολυγραμματισμό, νομίζω ότι μέσα από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, [...]δίνει τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με πολλά κείμενα με πολλούς τρόπους έκφρασης»

2.2.2 Λειτουργικές αδυναμίες του ΠΣ

Οι περισσότερες συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι η διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων παρουσιάζει ασάφειες καθώς τα όρια μεταξύ γνώσεων και δεξιοτήτων δεν είναι διακριτά και δημιουργούν σύγχυση στον εκπαιδευτικό κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Διαπιστώνουν επίσης ασάφειες ως προς το βαθμό εκπαιδευτικής καθοδήγησης και μεθοδολογικές ελλείψεις τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών όσο και στον «Οδηγό Νηπιαγωγού» ο οποίος περιορίζεται κυρίως σε θεωρητικές προσεγγίσεις.

Σ2 :«Οι γνώσεις με τις δεξιότητες, μπλέκονται λίγο, δεν μπορούμε δηλαδή απόλυτα να ξεκαθαρίσουμε αν αυτό τώρα θεωρείται μόνο γνώση ή θεωρείται μόνο δεξιότητα.»

Σ3:«Ναι, δεν καθοδηγεί και τόσο γιατί σας λέω και πάλι μπερδεύει. Θα έπρεπε να είναι λίγο πιο μαζεμένο, πιο απλοϊκό και πιο to the point, πιο ακριβή, ας πούμε »

Ως προς τον στόχο της εξέλιξης και της συνέχειας των ΠΣ από τάξη σε τάξη, παρά το γεγονός ότι διατυπώθηκαν ελάχιστες αλλά εξαιρετικά αισιόδοξες απόψεις για την εκπλήρωση ενός πάγιου αιτήματος του κλάδου, οι περισσότερες συμμετέχουσες πιστεύουν ότι είναι αδύνατον να λειτουργήσει αυτή η καινοτομία εξαιτίας της λογικής από την οποία διέπεται η λειτουργία του Δημοτικού και του Γυμνασίου, όπου κυριαρχεί ο κατακερματισμός της γνώσης και η προσκόλληση στην διδακτέα ύλη. Επιπλέον, η έλλειψη υποδομών και εκπαιδευτικού δυναμικού είναι παράγοντες που αποδυναμώνουν σημαντικά την προοπτική της συνέχειας μεταξύ των βαθμίδων.

Σ7:«Εμένα μου φαίνεται αρκετά δύσκολο, πάντα υπήρχε ένα τέτοιο εγχείρημα στα προγράμματα σπουδών, αλλά ήδη όπως ξέρουμε στις άλλες βαθμίδες υπάρχει κατακερματισμός της γνώσης και των μαθημάτων»

Παρά την γενικότερη παραδοχή ότι η έννοια του διδακτικού χρόνου δεν έχει νόημα για το Νηπιαγωγείο και η διδασκαλία στο πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» δεν μπορεί να περιοριστεί σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, εντούτοις πολλές από τις συμμετέχουσες ισχυρίζονται ότι εξαιτίας του όγκου του περιεχομένου στο Α' θεματικό πεδίο και της ταυτόχρονης εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας και των εργαστηρίων δεξιοτήτων, ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί.

Σ10: «Όχι, δεν είναι επαρκής, και στην πραγματικότητα είναι πολύ λιγότερος, γιατί αν βάλεις τα εργαστήρια δεξιοτήτων, την αγγλική γλώσσα που έχει μπει μέσα, όλα αυτά μειώνουν το χρόνο»

Σημαντική αδυναμία του ΠΣ στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», αποτελεί η υποβάθμιση της λογοτεχνίας. Απουσιάζουν τόσο οι στόχοι όσο και οι δραστηριότητες που αφορούν στην εξοικείωση των παιδιών με τα λογοτεχνικά είδη και την αξιοποίησή τους στην προώθηση του γραμματισμού.

Σ3: «Εκείνο το οποίο λιγάκι με στεναχώρησε είναι ότι βλέπω όσον αφορά και τη γλώσσα που μιλάμε τώρα και την επικοινωνία, μια υποχώρηση της λογοτεχνίας. Δεν το είδα μέσα, να τονίζεται η χρήση της λογοτεχνίας, της ποίησης, των αινιγμάτων, των παροιμιών μέσα στο Πρόγραμμα.»

Η ενσωμάτωση των αρχών της συμπερίληψης φαίνεται ότι περιορίζεται μόνο στη γραπτή αναφορά στο επίσημο κείμενο του νέου ΠΣ, καθώς δεν παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο με μεθοδολογικές κατευθύνσεις ώστε να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και παιδιά με ιδιαίτερα αναπτυξιακά ή άλλα χαρακτηριστικά.

Σ10: «[.....]δεν λαμβάνει υπόψη του, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μαθησιακές ανάγκες είναι ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε ιδανικές τάξεις. Ναι, θεωρητικά ναι, το είπα και πριν ότι αναφέρεται σε πάρα πολλά σημεία ναι, θεωρητικά. Στην πράξη, με ποια δραστηριότητα θα το πλαισιώσω; Πως θα το δουλέψω;»

2.2.3 Λειτουργικά πλεονεκτήματα του ΠΣ

Για τις περισσότερες νηπιαγωγούς του δείγματος, ο βαθμός σύνδεσης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων με τις προτεινόμενες δραστηριότητες και ο βαθμός κάλυψης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα είναι υψηλός. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο Α' θεματικό πεδίο είναι κατάλληλες και χαρακτηρίζονται από επιστημονική εγκυρότητα, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και προωθούν την διερεύνηση. Επιπλέον στηρίζονται στις πρότερες γνώσεις των παιδιών, λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και εναρμονίζονται με τις σύγχρονες εξελίξεις. Κατά αναλογία και η διάταξη των επιμέρους ενότητων στο Α' θεματικό πεδίο, που ακολουθεί εξελικτική πορεία ξεκινώντας από τα πιο απλά προς τα πιο σύνθετα, αποτελεί ένα επιπλέον πλεονέκτημα.

Σ5: «Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι το οποίο μπορώ να πω ότι λείπει σε σχέση με όλα αυτά, είναι αρκετά φροντισμένο[.....] Δεν έχω να σχολιάσω κάτι για τη διάταξη»

Το περιεχόμενο του ΠΣ για τις περισσότερες νηπιαγωγούς της έρευνας απαντά στα μεγάλα ζητήματα και στις προκλήσεις που απασχολούν τον σύγχρονο κόσμο. Δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην διδασκαλία, προωθεί την συμπερίληψη, ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε σχέση με τα μεγάλα περιβαλλοντικά ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή και εστιάζει στο ρόλο του δημοκρατικού πολίτη και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σ7: «Ακουμπά πάρα πολύ σε όλα τα ζητήματα της σημερινής εποχής και στα περιβαλλοντικά και στα πολιτισμικά,[.....] η κοινωνική επιστήμη είναι εμφανέστατη σ' αυτό το νέο πρόγραμμα σπουδών και αναφέρεται ξεκάθαρα»

Σ10: «Όπως επίσης πολύ καλό θεωρώ ότι είναι και η ένταξη των ΤΠΕ σε πολύ μεγαλύτερο επίπεδο σε σχέση με το παρελθόν»

Στα λειτουργικά πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται επίσης, η πλαισίωση της διδασκαλίας με την διερευνητική, τη συνεργατική και την παιγνιώδη μάθηση, η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ο ανάστροφος σχεδιασμός και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Σ4: «Αυτό ότι, προτείνεται η διασύνδεση όλων των εμπλεκόμενων σε σχέση με το παιδί. Δηλαδή το άνοιγμα του σχολείου πιο πολύ στην κοινωνία[...]

Σ6: «Βρίσκω πολύ θετικό ότι έχουνε ενσωματώσει μέσα στο πρόγραμμα διαδικασίες μάθησης, όπως τη διερευνητική, τη συνεργατική, την ανακαλυπτική»

2.2.4 Οι δυσκολίες που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του νέου ΠΣ και οι προτάσεις τους για βελτίωση.

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας συγκλίνουν στην άποψη ότι οι υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολείων, τόσο σε επίπεδο χώρου όσο και σε επίπεδο σύγχρονου εξοπλισμού, εξαιτίας των οποίων δεν καλύπτονται με επάρκεια οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, θα αποτελέσουν σημαντικό εμπόδιο για την επιτυχή υλοποίηση του ΠΣ.

Σ5: «Θέλω να πω ότι πάντα η υλικοτεχνική υποδομή είναι μια σημαντική δυσκολία»

Σ10: «Πως είναι εύκολο μέσα σε τμήματα containers ή σε πολύ μικρά σχολεία ή σε σχολεία που δεν έχουν αυλή, να έχουμε βάλει το παιχνίδι στη μέση; Που θα παίζουν; Το παιχνίδι που θα υπάρξει; Πολύ ωραία το λέμε το παιχνίδι ναι, το θέλουμε όλοι, ποια κέντρα μάθησης, ποιές γωνιές, ποιά βιωματική μάθηση, σε ποιες συνθήκες;»

Η περιορισμένης διάρκειας επιμόρφωση σε συνδυασμό με το πλήθος των πληροφοριών του Οδηγού, η έλλειψη οδηγιών και κατευθυντήριων γραμμών, η απουσία ανατροφοδότησης από τους επιμορφωτές και η εξ' αποστάσεως πραγματοποίησή της, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την μετάδοση, την κατανόηση, την εμπέδωση και την επιτυχή υλοποίηση του νέου ΠΣ.

Σ1: «Θεωρώ ότι η επιμόρφωση ήταν τελείως επιφανειακή»

Σ3: «Και όταν τελείωσε η επιμόρφωση περιμέναμε μια ανατροφοδότηση, δεν έγινε, ούτε καν τα σεμινάρια εκείνα κοιτάχτηκαν»

Οι προτάσεις βελτίωσης των συμμετεχουσών νηπιαγωγών σχετίζονται κυρίως με το περιεχόμενο και την μεθοδολογία του ΠΣ. Επικεντρώνονται στην σαφή διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και στη διάκριση μεταξύ γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, στην άρση καταγραφής του διδακτικού σεναρίου και στην προσθήκη μεθοδολογικής προσέγγισης που απουσιάζει εντελώς από το περιεχόμενο του.

Σ2: «Αυτό που είπα και πριν να υπάρχουν κατευθύνσεις μεθοδολογικές,[...]θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει μία εξελικτική πορεία των θεματικών υποενοτήτων»

Επιπλέον επισημαίνουν ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη βιωματική και στην παιγνιώδη μάθηση και πιστεύουν ότι το παιχνίδι δεν κατέχει εξέχουσα θέση στο νέο ΠΣ παρά τις αναφορές που γίνονται στο επίσημο κείμενο. Στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», προτείνεται η προσθήκη μίας υποενοτήτας που να αφορά αποκλειστικά το λογοτεχνικό βιβλίο και να γίνεται σαφής αναφορά του όρου.

Σ8: «Παρακαλώ πάρα πολύ να γίνεται σαφέστατη αναφορά μέσα, όχι γενικά κείμενο ή μύθοι, να λέγεται λογοτεχνικό βιβλίο, το έχει εξοβελίσει, λυπάμαι πάρα πολύ για αυτό»

Αξιοσημείωτη είναι η πρόταση για παράταση και επέκταση της πιλοτικής εφαρμογής του ΠΣ τουλάχιστον για ένα ακόμα χρόνο. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα να το οικειοποιηθούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί, να το μελετήσουν σε βάθος και να το κατανοήσουν. Κατά συνέπεια θα έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη γνώση και την εμπειρία να το αξιολογήσουν αντικειμενικά ώστε να γίνουν παρεμβάσεις βελτίωσης και να περάσει στη φάση της καθολικής εφαρμογής.

Σ6: «[...]εάν θέλουμε να το υποστηρίξουμε την επόμενη χρονιά και θέλουν και ανθρώπους να το υποστηρίξουν, ίσως να μην υπάρξει καθολική εφαρμογή, να υπάρξει μία εφαρμογή σε επιλεγμένα σχολεία για να μπορέσουν πραγματικά να το κατανοήσουν, να το υλοποιήσουν [...]

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, συμπεράναμε ότι οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας, αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία του νέου ΠΣ και το χαρακτηρίζουν ανοικτό, ευέλικτο, παιδοκεντρικό και συμπεριληπτικό.

Εντοπίζουν τις λειτουργικές αδυναμίες, του με κυριότερες τις ασάφειες στα μαθησιακά αποτελέσματα, την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, την ασυνέχεια μεταξύ των τάξεων και την απουσία μεθοδολογικών κατευθύνσεων και διακρίνουν τα πλεονεκτήματα του, όπως ο ανάστροφος σχεδιασμός, η επιστημονική εγκυρότητα του περιεχομένου, η συνεργατική και η διερευνητική μάθηση, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και η διαπολιτισμική επικοινωνία. Εκτιμούν ότι οι υλικοτεχνικές ελλείψεις θα αποτελέσουν εμπόδιο στην εφαρμογή του προγράμματος και για την επιτυχή υλοποίηση του, προτείνουν σαφήνεια στα μαθησιακά αποτελέσματα, έμφαση στη λογοτεχνία και το παιχνίδι, προσθήκη μεθοδολογικής προσέγγισης, επέκταση της πιλοτικής εφαρμογής και κατάλληλη επιμόρφωση. Η σύγκλιση με τα ευρήματα των ερευνών που μελετήσαμε, καταδεικνύει ότι ενώ το νέο ΠΣ έχει αξιοποιήσει και εξελίξει τα θετικά των προηγούμενων προγραμμάτων, ωστόσο δεν έχει ενσωματώσει αλλαγές προς την κατεύθυνση της άρσης των δομικών αδυναμιών και άλλων δυσκολιών και χρειάζεται πολλές βελτιώσεις πριν την καθολική εφαρμογή του.

Διαπιστώσαμε επίσης ότι οι αρνητικές απόψεις διατυπώθηκαν από τις δύο νηπιαγωγούς που το εφαρμόζουν πιλοτικά. Οι υπόλοιπες που δεν το έχουν εφαρμόσει παρόλο που δεν τοποθετήθηκαν σε ερωτήσεις που κατά τη γνώμη τους προϋπέθεταν την εμπειρία της εφαρμογής, εξέφρασαν γενικά θετική άποψη η οποία καθόρισε και τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Οι περισσότερες δεν απάντησαν αποσπασματικά για το Α' θεματικό πεδίο αλλά συνολικά για το πρόγραμμα πρεσβεύοντας ότι η μάθηση στο νηπιαγωγείο προσεγγίζεται ολιστικά και δεν κατακερματίζεται. Οι διαπιστώσεις αυτές σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό και την ανομοιογένεια του δείγματος ορίζουν τους περιορισμούς της έρευνάς μας.

Σύμφωνα με όσα αναδείχθηκαν, θεωρούμε σκόπιμη την διεξαγωγή μιας αντίστοιχης έρευνας μετά την καθολική εφαρμογή του προγράμματος, σε μεγαλύτερο δείγμα νηπιαγωγών από διάφορες περιοχές της επικράτειας, όχι μόνο αστικές, με σκοπό να αναδειχθούν πτυχές και διαστάσεις που σχετίζονται με την τοπική κουλτούρα, την επίδραση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και καθορίζουν την υλοποιούμενη μορφή του ΠΣ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστόλου, Ζ., & Στελλάκης, Ν. (2020). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα επίσημα κείμενα και τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους;. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13 (2), 1–51. <https://doi.org/10.12681/jret.22149>
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκος). Αθήνα: Ιων
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καλεράντε, Ε., & Κοντοπούλου, Α. (2012). Ανάλυση περιεχομένου του νέου σχολικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο ως προς τις ΤΠΕ. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 495–504.
- Κόμης, Β., & Παπανδρέου, Μ. (2005). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 59–75. <https://doi.org/10.12681/icw.18402>
- Μαβίδου, Α., & Κακανά, Δ. Μ. (2021). Επίδραση και εμπόδια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 60–70. <https://doi.org/10.12681/icw.30022>

- Μάνεση, Σ. (2011). Η διαθεματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 10, 26–35. <https://doi.org/10.12681/icw.18049>
- Μπότσογλου, Κ., Κακανά, Δ., & Χατζοπούλου, Κ. (2007). Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 87–100. <https://doi.org/10.12681/icw.18225>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021α). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Τουρκοχωρίτη, Ε. & Γρίβα, Ε. (2013). Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Πρακτικά 7ου Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα, 8-10 Νοεμβρίου: 49-58.
- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξερόγλωσση

- English, F.W. (2000). *Deciding what to teach and test-Developing, aligning and auditing the curriculum*. Corvin Press
- Goti, E., Dina, M., & Dinas, K. (2021). The Multiliteracies in the “Pilot” Curriculum of Language Teaching of 2011 and in the Revised of 2014. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9 (1), 211–232.
- Kyridis, A., Tsioumis, K., Papageridou, D., & Sotiropoulou, E. (2015). The civic education in Greek kindergartens. The views and the practices of Greek Kindergarten teachers concerning civic education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(2). <http://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/342>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2010). Preschool teachers’ understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΗΜΕΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Σκόνδρα Βάια

Med Κοινωνιολογία στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός

Παπαλεξόπουλος Φ. Παναγιώτης

Φυσικός με Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση,
Μεταδιδακτορικός ερευνητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Διδάσκων Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Βερέβη Άλκηστις

Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας, Κέντρον Ερέυνης της Ελληνικής Κοινωνίας,
Ακαδημία Αθηνών

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετάται η εμφάνιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στα προγράμματα σπουδών (ΠΣ) σε γνωστικά αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών (Φυσική και Χημεία) στο Γυμνάσιο τις τελευταίες δεκαετίες. Από τη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών συνάγεται ότι, ακόμη και όταν δεν υπάρχουν σαφείς αναφορές στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να αξιοποιήσουν στοιχεία της στη διδακτική πράξη μέσω των διδακτικών δραστηριοτήτων που παρατίθενται και των κατευθύνσεων που δίνονται για τον τρόπο διδασκαλίας και οργάνωσης του μαθήματος με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσλαμβάνουσες των μαθητών/τριών. Έτσι η διαφοροποιημένη διδασκαλία διαφαίνεται ως μια ακόμη δυνατότητα στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, προγράμματα σπουδών, Φυσικές Επιστήμες

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη συνεκτιμάται κατά τη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών (ΠΣ) για αρκετά γνωστικά αντικείμενα (Παπαλεξόπουλος, Βερέβη, Σκόνδρα, 2023). Η διδακτική αυτή προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι μαθητές/τριες, ακόμη και όταν για συμβατικούς λόγους (ηλικία, επιδόσεις, κ.λπ.) εντάσσονται σε μια ορισμένη σχολική τάξη, διαφέρουν ως προς ποικίλα στοιχεία (π.χ. οικογενειακό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, φύλο, κουλτούρα, μαθησιακό στυλ, ενδιαφέροντα, ετοιμότητα ως προς τη μάθηση, κ.ο.κ.) (Heacox, 2014: 7-9, Taylor, 2017: 60-62). Στην κατεύθυνση της παροχής ίσως ευκαιριών για βελτίωση ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή υπηρετώντας την κοινωνική ισότητα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΔΔ) θεωρήθηκε ότι θα συνέβαλε στην άμβλυνση των ανισοτήτων. Επίσης, θα βοηθούσε στην πρόοδο των μαθητών/τριών ανάλογα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και θα ευαισθητοποιούσε τους καθηγητές σε εξωσχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση –αν και ενίοτε (Mills et al., 2014: 343) η ΔΔ εκτιμήθηκε ότι θα μπορούσε να πριμοδοτεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και την εμπορευματοποίηση της σχολικής γνώσης. Η αντιμετώπιση αυτών των διαφορών προϋποθέτει την παροχή του ΠΣ με εναλλακτικούς τρόπους και την πραγματοποίηση αλλαγών που θα επιτρέψουν στους μαθητές «να μαθαίνουν με τους συνομηλίκους τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς» (Sherman, 2008, 2016: 7). Στο πλαίσιο των στρατηγικών της ΔΔ ο εκπαιδευτικός, χωρίς να μεταβάλλονται οι μαθησιακοί στόχοι (Tomlinson, 2000, Tomlinson, Imbeau, 2010), διαφοροποιεί

ποικίλα στοιχεία: το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη μαθησιακή διαδικασία, τον ρυθμό του μαθήματος, την ανατροφοδότηση, τον βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών, την οργάνωση της τάξης (ατομική, ομαδική), το προσδοκώμενο από τον/την μαθητή/τρια αποτέλεσμα ή/και το μαθησιακό περιβάλλον (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020: 15, 21-22).

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι διαφοροποιήσεις που αφορούν τη διδασκαλία της Φυσικής και της Χημείας στο Γυμνάσιο όπως περιγράφονται στο πλαίσιο της διδακτικής τους προσέγγισης στα θεσμοθετημένα ΠΣ. Οι μεταβολές στο περιεχόμενο του αντικειμένου αναπόφευκτα συνυφάνονται με τα μέσα, τις μεθόδους και άλλες παραμέτρους της διδασκαλίας. Γι' αυτό στη συνέχεια οριοθετείται, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, η διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε σχέση με τις λοιπές διδακτικές παραμέτρους.

Έχοντας ως αφετηρία ότι οι διδακτικοί στόχοι είναι κοινοί για όλους τους μαθητές –ανεξάρτητα από την ιεράρχηση, κατά Bloom et al. (1956), του επιπέδου δυσκολίας της νοητικής διεργασίας– όλοι καλούνται να κατακτήσουν τις ίδιες αρχές, βασικές έννοιες και δεξιότητες, μόνο που αυτό επιχειρείται με ποικίλα διδακτικά μέσα και δραστηριότητες και σε διαφορετικό χρόνο ολοκλήρωσής τους. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές ποικιλία τρόπων και ρυθμού μάθησης, για να έχουν πρόσβαση στο διδακτέο περιεχόμενο μέσα από μια διαβαθμισμένη («κλιμακωτή») διδασκαλία (tiered instruction) (Differentiating Content, χ.χ.). Για παράδειγμα, παρουσιάζουν ένα εύρος υλικού και εργασιών σχετικών με το περιεχόμενο (κείμενα ηλεκτρονικά, με έγχρωμη επισήμανση, πρόσθετες πηγές κ.λπ.) λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών ή σχεδιάζουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε διαφορετικές κατηγορίες της ταξινομίας του Bloom, σε διάφορα επίπεδα νοητικής και δομικής πολυπλοκότητας και αφαίρεσης και σε διαφορετικά, κατά Gardner (1983), είδη νοημοσύνης (Differentiating Content, χ.χ.).

Το διαφοροποιημένο περιεχόμενο περιλαμβάνει την παρουσίασή του με διάφορες μορφές: οπτικοακουστικά μέσα, μαθησιακά βίντεο, ψηφιακά βιβλία με κινούμενα σχέδια, διαδραστικά μαθησιακά παιχνίδια, γραφήματα, πρακτικές δραστηριότητες, παρουσιάσεις σε power point που σκιαγραφούν το μάθημα, ηχογραφημένα βιβλία, φωτογραφίες αντικειμένων που απεικονίζουν έννοιες ως ένα πρώτο βήμα στη διδασκαλία αφηρημένων εννοιών (ASCD, 2011), εννοιολογικούς χάρτες, κ.λπ. Τέτοιες πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου διευκολύνουν τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν πώς ενσωματώνονται οι έννοιες και να οργανώσουν συστηματικά τις σκέψεις τους.

Το περιεχόμενο προς εκμάθηση μπορεί να αποκτηθεί μέσω ανεξάρτητης ανάγνωσης, έρευνας στο διαδίκτυο, συναντήσεων με μικρές ομάδες ή με έναν εμπειρογνώμονα, μέσω συμμετοχής σε ομάδες ειδικού ενδιαφέροντος, συνομιλίας με προσκεκλημένο/η ομιλητή/ήτρια ως εισαγωγή σε μια νέα έννοια κ.λπ. Η δημιουργία μικρών ομάδων μαθητών/τριών διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει «μικρο»-μαθήματα σε ένα θέμα για να βελτιώσει διάφορες δεξιότητες προχωρημένων μαθητών/τριών ή να διδάξει εκ νέου συγκεκριμένες έννοιες σε μαθητές/τριες που δυσκολεύονται.

Η ΔΔ επιτρέπει στους μαθητές/τριες να επιλέξουν με βάση τα ενδιαφέροντά τους το περιεχόμενο στο οποίο θέλουν να εστιάσουν και τον τρόπο με τον οποίο θα το μάθουν. Για να ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αφήσουν τους μαθητές/τριες να επιλέξουν ένα βίντεο για ένα θέμα ή να παρέχουν διαφορετικά βίντεο σε ομάδες μαθητών/τριών που διερευνούν διάφορα θέματα ή σε διαφορετικά επίπεδα εμπάθυσης. Για παράδειγμα, ως προς τη χρήση του βίντεο, οι μαθητές/τριες μπορούν με βάση μια ορισμένη από τον/την εκπαιδευτικό θεματική να συγκρίνουν ένα βίντεο της προτίμησής τους με πληροφορίες που περιέχονται σε ένα κείμενο που δίνεται από τον/την καθηγητή/τρια. Μπορούν επίσης σε μικρές ομάδες εργασίας να αξιοποιήσουν βίντεο διαβαθμισμένης δυσκολίας ως προς το βάθος της έννοιας στο οποίο μπορούν να εντυφλήσουν. Επίσης προτείνεται να αναθέτει ο/η εκπαιδευτικός σε διαφορετικά μέλη μιας ομάδας να δουν και να χρησιμοποιήσουν βίντεο που καλύπτουν εναλλακτικές πτυχές του ίδιου θέματος (Fabig, 2020).

Η προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας με βάση την αξιολόγηση είναι επίσης βασικό στοιχείο της ΔΔ. Με την αξιολόγηση μπορεί να προσδιορίσει ο/η εκπαιδευτικός το κατακτηθέν επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω στο οποίο θα οικοδομηθούν οι νέες γνώσεις και δεξιότητες. Ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και τα αποτελέσματα μιας διαγνωστικής, ενδιάμεσης ή διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διδάξουν εκ νέου το περιεχόμενο ή να το διδάξουν χρησιμοποιώντας εναλλακτικές στρατηγικές, να χωρίσουν τις εργασίες σε πιο «εύπεπτα» μέρη ή να αξιοποιήσουν χαμηλότερης πολυπλοκότητας νοητικές διεργασίες (π.χ. αριθμός βημάτων/σταδίων που απαιτούνται για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας). Αντίθετα, κατά την κρίση του/της εκπαιδευτικού μπορεί το περιεχόμενο να εμπλουτίζεται, ώστε να καλλιεργούνται οι επιδιωκόμενες για τον 21ο αιώνα δεξιότητες (Model Teaching, 2020b).

Παραδείγματα διαφοροποίησης του περιεχομένου του μαθήματος εντοπίζονται στην αρθρογραφία. Ενδεικτικά, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να παρέχει στον/στην μαθητή/τρια υλικό για ανάγνωση ή ακρόαση (ανεξάρτητη ή με υποβοήθηση από τον/την εκπαιδευτικό ή συμμαθητή/τρια) που να αντιστοιχεί στο αναγνωστικό του/της επίπεδο ή στη μητρική του/της γλώσσα. Επίσης, μπορεί να δίνεται ένας κατάλογος με τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες λέξεις ή την ορολογία που αντιστοιχεί σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή κάρτες λεξιλογίου (flashcards). Είναι ευνόητο ότι στη διαφοροποίηση εντάσσονται τα εναλλακτικά μέσα που είναι απαραίτητα για τη διδασκαλία σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Model Teaching, 2020a, b).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε σχετίζεται με την αποτύπωση τις τελευταίες δεκαετίες της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στα θεσμοθετημένα ΠΣ της Φυσικής και της Χημείας στο Γυμνάσιο. Έτσι, μελετήθηκαν τα ΠΣ του Γυμνασίου του 2003 και του 2021 και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση: α) του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 (Απόφαση 21072β/Γ2) και β) των ΠΣ της Φυσικής (Απόφαση 149118/Δ2) και της Χημείας του 2021 (Απόφαση 149141/Δ2).

Αφού μελετήθηκαν τα συγκεκριμένα ΠΣ με θεματική ανάλυση περιεχομένου, εντοπίστηκαν σε αυτά και κατηγοριοποιήθηκαν με τη μορφή θεμάτων παράμετροι της ΔΔ που παρουσιάζονται και στη διεθνή βιβλιογραφία, και ειδικότερα ως προς την ποικιλία των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας που προτείνονται καθώς και τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών που προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδακτική πρακτική.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στα ΠΣ και τα αναλυτικά προγράμματα του 2003 για τη Φυσική και τη Χημεία (Απόφαση 21072β/Γ2) μια προτροπή προς τον εκπαιδευτικό είναι να *«αναπροσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του...»* το μοντέλο μάθησης χρησιμοποιώντας μεθόδους που *«ενισχύουν και ενθαρρύνουν την ενεργοποίηση του μαθητή, τη δημιουργική δράση και τον πειραματισμό, την εμπλοκή του σε διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα κατακτά ο ίδιος τη γνώση...»* (ΠΣ Φυσικής, σ. 4262-4263). Παράλληλα αναφέρεται ότι και *«το βιβλίο του μαθητή πρέπει να προωθεί την εξατομικευμένη διδασκαλία...»* (ΠΣ Χημείας, σ. 4279). Έτσι, παρότι δεν αναφέρεται μια εστιασμένη διαφοροποίηση ανάλογα με ορισμένες ομάδες μαθητών/τριών ή συγκεκριμένους/νες μαθητές/τριες, συνεκτιμώνται οι ανάγκες τους διευκολύνοντας, για παράδειγμα, και τη χρήση εναλλακτικού υλικού. Ενδεικτικά, γίνεται μνεία στη χρήση οπτικοακουστικού υλικού μέσα από τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, στα οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να *«κατασκευάσουν φωτογραφικό άλμπουμ αναζητώντας πληροφορίες από τη βιβλιογραφία ή το διαδίκτυο... κατασκευάζουν ημερολόγιο το οποίο εμπλουτίζουν με εικόνες και βιντεοταινίες που συλλέγουν από το διαδίκτυο...»* (ΠΣ Φυσικής, σ. 4256) για ένα θέμα που τους ζητείται. Γενικότερα

θεωρείται ότι η «πληροφόρηση των μαθητών θα πρέπει να δίνεται με εποπτικό τρόπο... που διευκολύνεται από τη χρήση στην εκπαίδευση των νέων τεχνολογιών...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 4261). Επομένως το ΠΣ επιτρέπει τη χρήση εναλλακτικών μέσων προσέγγισης της γνώσης που μπορεί να αντιστοιχίζεται σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης κατά Gardner και βαθμό εμπάθυνας κατά Bloom, χωρίς ωστόσο να γίνεται λόγος για ταυτόχρονη χρήση διαφορετικών μέσων διδασκαλίας ανά μαθητή/τρια ή ομάδες μαθητών/τριών: «Η χρήση εποπτικού υλικού διεγείρει το ενδιαφέρον του μαθητή, παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οργανώσει και να ανατροφοδοτήσει τη διδασκαλία, όπως και να προσεγγίσει περιοχές της γνώσης που δεν είναι προσβάσιμες από άλλα διδακτικά υλικά...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 4262).

Λόγος για τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών γίνεται και σε άλλο σημείο: «Τα θέματα από τον χώρο της φυσικής επιστήμης προσαρμόζονται στο επίπεδο νοητικής ανάπτυξης και στα ενδιαφέροντα του μαθητή...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 4252), ενώ και «οι δραστηριότητες θα πρέπει όσο είναι δυνατό να επιλέγονται από τον χώρο των ενδιαφερόντων των μαθητών και να είναι δομημένες κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ολοκληρώνονται τμηματικά, να απαιτούν την ταυτόχρονη ενασχόληση των μαθητών...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 4262). Έτσι τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και η συνεργατική μάθηση συνεμφανίζονται στο ΠΣ.

Δύο ακόμη στοιχεία που εμπεριέχονται στη ΔΔ εμφανίζονται στα προγράμματα του 2003: οι εμπειρίες των μαθητών/τριών και η μαθησιακή τους ετοιμότητα. Σχετικά με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών τονίζεται πως «εκείνο που χρειάζεται να εξασφαλίζει η διδασκαλία της φυσικής για τον μαθητή είναι η μέθοδος να προσεγγίζει και να αξιοποιεί τη γνώση για να ερμηνεύσει φαινόμενα ή διαδικασίες που έχουν σχέση με το φυσικό περιβάλλον του, στη διάρκεια των σπουδών του αλλά και αργότερα στη ζωή του ως πολίτης...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 4261. Ομοίως και για το μάθημα της Χημείας, ΠΣ Χημείας, σ. 4277). Εδώ επισημαίνεται η σύνδεση της ερμηνείας των φυσικών φαινομένων με την έννοια της πολιτεότητας, και άπτεται της ΔΔ στον βαθμό που οι μαθητές/τριες μπορεί να εκλαμβάνονται ως πολίτες που ζουν σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά και οικονομικά περιβάλλοντα.

Η σημασία των εμπειριών και της καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών προκύπτει από δύο ακόμη παραθέματα: 1. «Η απόκτηση ουσιαστικής γνώσης επιτυγχάνεται όταν βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα των μαθητών» (ΠΣ Χημείας, σ. 4277), και 2. «το βιβλίο του μαθητή πρέπει... να συνδυάζει τις γνώσεις της Χημείας με παρατηρήσεις, διατυπώσεις, προβληματισμούς του μαθητή από την καθημερινή ζωή και το άμεσο περιβάλλον...» (ΠΣ Χημείας, σ. 4279).

Εκεί που η ΔΔ γίνεται σαφέστερη στα ΠΣ του 2003 είναι σε ό,τι αφορά τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: προτείνεται ευελιξία και προσέγγιση με διαφορετικούς τρόπους, ώστε η διδακτική διαδικασία «να ανταποκρίνεται στον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης του κάθε παιδιού» και θεωρείται απαραίτητη «η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού ανάλογα με το γνωστικό του επίπεδο, με την εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 4262-4263) με τη χρήση «κατάλληλου προσβάσιμου διδακτικού υλικού... πρόσβαση στις τεχνολογίες... καθώς και ειδική βοήθεια για να ανακαλεί και να ερμηνεύει δεδομένα» (ΠΣ Χημείας, σ. 4278).

Ως προς τα προγράμματα της Φυσικής και της Χημείας του 2021 (Απόφαση 149118/Δ2 και Απόφαση 149141/Δ2) εντοπίστηκαν τα εξής:

Σε αυτά τα ΠΣ αναφέρεται η αξιοποίηση των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών και η χρήση της βιομαθητικής και διερευνητικής προσέγγισης, όμως απαντάται σαφέστερα η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Ήδη από το πρώτο κεφάλαιο επισημαίνεται η αναγκαιότητα οι μαθητές/τριες «να αξιοποιούν τη σχολική γνώση στην καθημερινή τους ζωή και να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για να παράγουν νέα γνώση...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 70625), αν και δεν γίνεται ρητή αναφορά στις διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών/τριών ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον.

Όσον αφορά τη διδακτική πλαισίωση σκοπός του ΠΣ της Χημείας «είναι η σύνδεση του μαθήματος με την κοινωνία, η διερευνητική – βιωματική μάθηση...». Έτσι, το περιεχόμενο του ΠΣ εστιάζει «σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή» (ΠΣ Χημείας, σ. 72493) και τη «δραστηριοποίηση στον πειραματισμό...». Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως «οι μαθητές-τριες θα πρέπει να κατανοούν μέσα από την εκπαιδευτική, πειραματική και διερευνητική διαδικασία...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 70624) καθώς και ότι «η βιωματική μάθηση είναι ο ενδεικνυόμενος τρόπος προσέγγισης της γνώσης για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία η εμπειρία των μαθητών διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο...» (ΠΣ Χημείας, σ. 72499). Και εδώ, παρότι δεν αναφέρεται η διαφορετική «καθημερινότητα» κάθε μαθητή/τριας ή ομάδων μαθητών/τριών, δίνεται στον/στην εκπαιδευτικό η ευχέρεια να διαμορφώνει το μάθημά του/της με βάση τη γνώση που έχει για τη ζωή των μαθητών/τριών του/της εκτός σχολείου: «οι μαθητές/-τριες μπορούν βήμα βήμα να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις ζωής που είναι απαραίτητες όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και σε επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης και κυρίως να τις εφαρμόζουν στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής, ως ενεργά μέλη της κοινωνίας και ορθολογικά σκεπτόμενοι πολίτες...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 70624). Σε αυτό το παράθεμα συνδυάζονται η πολιτειότητα, η καθημερινή ζωή και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Στις δεξιότητες του πολίτη του 21ου αιώνα εντάσσονται η δημιουργικότητα, η κοινωνική ευθύνη, η συνεργασία αλλά και η αυτοκαθοδήγηση (self-direction) (OECD, 2008). Και αυτές επιτυγχάνονται επίσης με την ενίσχυση της εξατομίκευσης και της προσωπικής μάθησης (personalisation of learning) (European Commission, 2019: 4), που προωθούνται με τη ΔΔ. Η σύνδεση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα με την πολιτειότητα συναντάται και στην ακόλουθη αναφορά: Το ΠΣ «στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα πρέπει να έχει ο/η μαθητής/-τρια ως πολίτης του 21ου αιώνα» (ΠΣ Φυσικής, σ. 70624).

Τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών επίσης μνημονεύονται σε αρκετά σημεία. Ενδεικτικά: «η παρουσίαση θεμάτων που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών οδηγεί σε ελκυστικότερη διδασκαλία και η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες καθιστούν τη μάθηση αποτελεσματικότερη...». Γι' αυτό και «ο σχεδιασμός της θεματικής ενότητας πρέπει να προκαλεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων με εναύσματα, όπως θέματα της επικαιρότητας, καθημερινά φαινόμενα, επιστημονικές ή τεχνολογικές εφαρμογές, διαθεματικές και διεπιστημονικές συνδέσεις, αναφορές στην κοινωνία, την τέχνη, τον πολιτισμό...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 70625-70626). Σύμφωνα με το ΠΣ Χημείας (σ. 72499) «το ενδιαφέρον των μαθητών διεγείρεται όταν οι βασικές αρχές και έννοιες παρουσιάζονται συνδεδεμένες με θέματα από την τεχνολογία, την υγεία, τις πηγές ενέργειας, το περιβάλλον και την ιστορία της επιστήμης, που είναι οικεία σε αυτούς/ές», ενώ και «η υλικοτεχνική υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο που αφορά τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό της επιστήμης της φυσικής...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 70624). Η σύνδεση του γνωστικού αντικείμενου με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών προωθεί τη ΔΔ, αν οι εκπαιδευτικοί συνεκτιμήσουν τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως προς αυτές τις παραμέτρους.

Με τα ενδιαφέροντα συνδέεται επίσης στο ΠΣ της Φυσικής η κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου, καθώς «η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών για το συγκεκριμένο αντικείμενο» θεωρείται ότι «τους/τις ωθεί να το μελετήσουν περισσότερο και να κατανοήσουν βαθύτερα...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 70628).

Στα ΠΣ του 2021 υπάρχει και ρητή αναφορά στη ΔΔ: «Το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής του Γυμνασίου αφορά στην εκπαιδευτική διάσταση της επιστήμης της Φυσικής, όπως αυτή μετασχηματίζεται για το ηλικιακό επίπεδο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών των τριών τάξεων του Γυμνασίου, με στόχο την κατανόηση και εμπέδωση των εννοιών και των φαινομένων. Οι μετασχηματισμοί αυτοί... λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 70623). Ακόμα, αναφέρεται ότι «το ΠΣ Χημείας παρουσιάζει ευελιξία ώστε να είναι δυνατή η προσαρμογή του ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών...» (ΠΣ Χημείας, σ. 72495). Η διαφοροποίηση απαντάται σαφώς σε σχέση με τα διδακτικά εργαλεία, καθώς προτείνεται στον εκπαιδευτικό «έγκαιρα να εφαρμόσει πιο στοχευμένα και ενδεχομένως

διαφοροποιημένα διδακτικά εργαλεία και τεχνικές...» (ΠΣ Φυσικής, σ. 70629). Εμφανίζεται επίσης στον τρόπο έκφρασης των αποτελεσμάτων των μαθησιακών δραστηριοτήτων και στον τρόπο αξιολόγησης σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας. Στο ΠΣ της Χημείας (σ. 72500) αναφέρεται: «αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να κάνουν τη σκέψη τους ορατή σύμφωνα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Για όσους-ες μαθητές – μαθήτριες δυσκολεύονται να εκφράσουν την κατανόησή του μέσω της γραφής να μπορεί να εξεταστεί το ενδεχόμενο να χρησιμοποιηθούν σχήματα και άλλα γραφικά στοιχεία αποδεικτικά για τη μάθηση των μαθητών/-τριών». Κρίνεται δε απαραίτητο να χρησιμοποιούνται «ποικίλοι τρόποι για την αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας...» (ΠΣ Χημείας, σ. 72500). Έτσι εύστοχα το ΠΣ της Χημείας θεωρείται ότι «έχει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και έχει δομηθεί βάσει συγκεκριμένων προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (στόχων) τα οποία αναδεικνύουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές...» (ΠΣ Χημείας, σ.72494).

3. Συμπεράσματα

Από την έρευνα προέκυψε καταρχήν ότι στα ΠΣ της Φυσικής και της Χημείας του 2003, ενώ η ΔΔ δεν αναφέρεται ρητά, μπορεί να καλλιεργείται έμμεσα μέσω των προτεινόμενων διδακτικών προσεγγίσεων. Έτσι, οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς να συνεκτιμήσουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, να αξιοποιήσουν το διαθέσιμο εποπτικό υλικό από διάφορες πηγές, να προσαρμόσουν τη διδακτική πρακτική στις εμπειρίες των μαθητών/τριών, κ.λπ., αποτελούν διαστάσεις της ΔΔ.

Παράλληλα, στα ΠΣ της Φυσικής και της Χημείας του 2021, ενώ η ΔΔ αναφέρεται ρητά στην αξιοποίηση των διδακτικών εργαλείων, σε άλλους τομείς της διδακτικής σχεδίασης και πρακτικής, όπως οι εμπειρίες των μαθητών/τριών, οι διδακτικές μέθοδοι κ.λπ., δεν απαντάται ρητά ως λέξη η διαφοροποίηση. Παρόλα αυτά και ως προς αυτές τις παραμέτρους η ΔΔ προσεγγίζεται έμμεσα μέσω των αναφορών στην πειραματική και διερευνητική διαδικασία, τη σημασία που μπορούν να δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και στις βιωματικές εμπειρίες τους, κ.ο.κ.

Τέλος, οι άμεσες ή έμμεσες αναφορές σε διαστάσεις της ΔΔ και στα δύο αναλυτικά ΠΣ Φυσικής και Χημείας, του 2003 και του 2021, γίνονται στο Γενικό Μέρος τους με τη μορφή προτεινόμενης διδακτικής μεθοδολογίας ή της πλαισίωσης, αν και δεν αποτυπώνεται σαφώς με συγκεκριμένες προτάσεις στις επιμέρους δραστηριότητες των θεματικών ενοτήτων των δύο γνωστικών αντικειμένων.

4. Συζήτηση

Μια εκπαιδευτική αλλαγή για να γίνεται αποδεκτή και να εφαρμόζεται πρέπει να εξυπηρετεί μια ανάγκη, να ικανοποιεί ένα όραμα για την εκπαίδευση, ώστε να διασφαλίζονται κεντρικά και οι αναγκαίοι πόροι (Fullan, 2007: 119). Στην περίπτωση της ΔΔ φαίνεται ότι οι επικρατούσες τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής δείχνουν προς αυτή την κατεύθυνση, εφόσον επισημαίνεται η χρησιμότητα κάλυψης των ατομικών αναγκών των μαθητών/τριών και ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων τους (European Commission, 2019). Παράλληλα η ελληνική κοινωνία έχει προχωρήσει θεσμικά στον χώρο της εκπαίδευσης προς την αποδοχή της διαφορετικότητας (π.χ. σχολεία διαπολιτισμικά, καλλιτεχνικά, ενταξιακή εκπαίδευση, κ.λπ.) και, επαγωγικά σκεπτόμενοι, προς τη συνειδητοποίηση της χρησιμότητας να διαφοροποιείται ο τρόπος μάθησης στα διαφορετικά υποκείμενα.

Είναι, βέβαια, αναμενόμενο όταν εισάγεται μια ευρείας κλίμακας αλλαγή να εμπεριέχει ασάφειες μέχρι να αποσαφηνιστούν οι αρχές που την διέπουν, να χρειάζεται χρόνος για να εφαρμοστεί και να αυξηθεί ο αριθμός όσων την εφαρμόζουν, να ευδοκμεί όταν συνοδεύεται από την αλλαγή της κουλτούρας ενός οργανισμού και των συναφών με αυτόν φορέων (π.χ. περιφερειακές διευθύνσεις, γραφεία εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, γονείς, μαθητές/τριες), προκειμένου να ενσωματωθεί στη δομή του, καθώς ουσιαστικά συνιστά μια κοινωνικοπολιτική αλλαγή. Επομένως,

η εφαρμογή μιας αλλαγής είναι επιτυχής όταν γίνεται αντιληπτή ως μία από ένα σύνολο μεταβλητών (Fullan, 2007: 34, 86, 93-94, 123-124, 188-189). Ομοίως και στην ΔΔ η διευρυμένη εφαρμογή της προϋποθέτει την μεταβολή της ευρύτερης και της σχολικής πολιτικής αλλά και του εκπαιδευτικού παραδείγματος, πέρα από την αυτονόητη υποστήριξη σε αυτή την κατεύθυνση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020: 26-27).

Ειδικότερα σε σχέση με τον/την εκπαιδευτικό, σημειώνεται ότι ως κοινωνικό υποκείμενο – δηλαδή ως παράγωγο αποτέλεσμα αξιών, πεποιθήσεων, ιδεολογιών, κ.ο.κ. που υπαγορεύονται από τη δομή ενός οργανισμού, από το πεδίο– αν σε έναν οργανισμό υπάρχουν υπο-αμφισβήτηση ή συγκρουόμενα habitus (Bourdieu, 1984: 169 κ.εξ.), ο/η εκπαιδευτικός είναι πιθανότερο να επιλέξει εκείνο που θα του/της εξασφαλίζει διατήρηση της ισχύος και των πόρων που ήδη διαθέτει (Shimoni, 2017). Από αυτή την άποψη η συνολική αποδοχή της ΔΔ και η στήριξη του/της εκπαιδευτικού είναι sine qua non για την εφαρμογή της. Σε αυτήν την κατεύθυνση υποστηρίζεται η σημασία της αντιμετώπισης των μαθητών/τριών ως ενεργά εμπλεκόμενων υποκειμένων στην εκπαιδευτική αλλαγή και της δημιουργίας από τους/τις εκπαιδευτικούς κοινοτήτων μάθησης –αξιοποιώντας και την έρευνα δράσης– όπου θα μοιράζονται τις πετυχημένες πρακτικές τους (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020: 13, Fullan, 2007: 143-148, 170).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και συνεκτιμώντας ότι η ΔΔ απαντάται στα σύγχρονα ΠΣ ορισμένων γνωστικών αντικειμένων των Φυσικών Επιστημών, δίνεται τώρα η ευκαιρία για τη μετάβαση από την «ομοιογενή» αντιμετώπιση των μαθητών/τριών στην αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητάς τους. Κι αυτό είναι ένα ουσιαστικό βήμα ώστε να καλλιεργηθούν με εξατομικευμένο αλλά και συνεργατικό τρόπο εκείνες οι δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες στους μελλοντικούς πολίτες στην κατεύθυνση μιας εκπαίδευσης που θα προωθή την πολιτεότητα

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Απόφαση 21072β/Γ2 (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 304/Β'/13-3-2003).
- Απόφαση 149118/Δ2 (2021). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Φυσικής των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 5518/Β' 29-11-2021).
- Απόφαση 149141/Δ2 (2021). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Χημείας των Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 5658/Β' 3-12-2021).
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12-29. Ανακτήθηκε στις 22-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.12681/dial.25544>.
- Παπαλεξόπουλος, Π. Φ., Βερέβη, Α., Σκόνδρα, Β. (2023). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι ειδικές ανάγκες των μαθητών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των Φυσικών Επιστημών. Στο Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αναλυτικά Προγράμματα, Θεωρία και Πράξη*, Ελευσίνα, 152-161.

Ξενόγλωσση

- ASCD, Learn, Teach, Lead (2011). *Key elements of differentiated instruction*. Ανακτήθηκε στις 22-3-2022 από το δικτυακό τόπο https://educationdocbox.com/Homework_and_Study_Tips/73272729-Key-elements-of-differentiated-instruction.html.

- Bloom, B. S. Engelhart, M. D. Furst, E. J. Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Vol. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Differentiating Content (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 22-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://www.smores.com/55tba-differentiating-content> .
- European Commission, European Political Strategy Centre (2019). *10 trends transforming education as we know it*. Publications Office. Ανακτήθηκε στις 22-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://data.europa.eu/doi/10.2872/800510>
- Fabig, B. (Feb 20, 2020). *3 Tips for Differentiating Your Lesson Content with Video*. Ανακτήθηκε στις 22-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://www.boclips.com/blog/3-tips-for-differentiating-the-content-of-your-lessons-with-vide>.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). NY: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books.
- Heacox, D. (2014). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Mills, M., Monk, S., Keddle, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40, 331-348.
- Model Teaching (2020a). *Differentiation Strategies*. Ανακτήθηκε στις 22-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://www.modelteaching.com/wp-content/uploads/2020/06/Planning-for-Differentiation-Choosing-a-Method-of-Differentiation-Matrix.pdf>.
- Model Teaching (2020b). *Choosing a Method of Differentiation Matrix*. Ανακτήθηκε στις 22-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://www.modelteaching.com/wp-content/uploads/2020/06/Planning-for-Differentiation-Choosing-a-Method-of-Differentiation-Matrix.pdf>.
- OECD (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?*. Paris: OECD/CERI. Ανακτήθηκε στις 27-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> .
- Sherman, W. (2008, 2016). *Differentiated Instruction: A Review of Literature*, Research Report, Metropolitan Educational Research Consortium. Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Shimoni, B. (2017). A sociological perspective to organization development. *Organizational Dynamics*, 46, 165-170.
- Taylor, S. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Warwick Journal of Education*, 1, 55-68. Ανακτήθηκε στις 22-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://journals.warwick.ac.uk/index.php/wjett/article/view/44/238>.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Ανακτήθηκε στις 22-3-2022 από το δικτυακό τόπο <https://www.readingrockets.org/article/what-differentiated-instruction>.
- Tomlinson, C. A., Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

B08. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

ΤΟ ΑΠΟΤΥΠΩΜΑ ΤΗΣ ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΜΕΡΑ.

Χαλκιαδάκης Λεωνίδα

Υποψήφιος Διδάκτορας, Αυτόνομο Πανεπιστήμιο Βαρκελώνης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του διδακτορικού προγράμματος της Παιδαγωγικής Σχολής του Αυτόνομου Πανεπιστημίου Βαρκελώνης. Μέρος της έρευνας αφορά στις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόστηκαν στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια. Μέσω ενός ερωτηματολογίου, 417 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων κατέγραψαν τη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών.

Σε ένα σύνολο 15 καταγεγραμμένων διδακτικών στρατηγικών, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε 4 κατηγορίες (Ενεργός μάθηση, Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία, Πλαισιοθετημένη μάθηση, Αυτόνομη Μάθηση), οι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων ανέφεραν πως, κατά την περίοδο των κλειστών σχολείων λόγω της πανδημίας, εφάρμοσαν τουλάχιστον μία στρατηγική που βασίζεται στη Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία σε ποσοστό 98%. Επίσης, 49% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως αύξησαν τη χρήση της Συνεργατικής μάθησης κατά την επαναφορά στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Τέλος, βρέθηκε αρνητική σχέση μεταξύ αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και των στρατηγικών που βασίζονται στη Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτικές στρατηγικές, Πανδημία Covid-19, Δημοτικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Ο όρος στρατηγική διδασκαλίας περιλαμβάνει όλες τις διδακτικές, μαθησιακές και οργανωτικές δραστηριότητες που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής αλληλεπίδρασης καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι δραστηριότητες συνδέονται μεταξύ τους προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2011). Οι διδακτικές στρατηγικές χρησιμοποιούν μία ή συνδυασμό περισσότερων τεχνικών για να κάνουν το μέρος της ύλης που διδάσκεται κατανοητό και απορροφήσιμο από τους μαθητές. Η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών ποικίλλει ανάλογα με την περίπτωση.

Για το λόγο αυτό, οι δάσκαλοι πρέπει να επιλέγουν κάθε φορά την καταλληλότερη τεχνική και να μπορούν να συνδυάζουν άλλες για να πετύχουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών. Πριν από την επιλογή εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, θα πρέπει να διαμορφωθούν προηγούμενα σχέδια για τους επιθυμητούς μαθησιακούς στόχους (Selvianiresa & Prabawanto, 2017). Ο δάσκαλος μπορεί στη συνέχεια να εξετάσει τις δραστηριότητες που διευκολύνουν την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Με βάση αυτά τα σχέδια, διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν και να συνδυαστούν σύμφωνα με τους επιθυμητούς στόχους προκειμένου να

καθοριστούν οι καταλληλότερες επιχειρησιακές στρατηγικές. Οι επιμέρους διαδικασίες μπορούν και πρέπει να συγχωνευθούν και να τροποποιηθούν για να δημιουργήσουν λογικές οντότητες (Στυλιάρας & Δήμου, 2015). Η ανάπτυξη ενός ρυθμού για μια διδακτική συνεδρία χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους διεγείρει τους μαθητές και διατηρεί την προσοχή τους.

Ανεξάρτητα από την επιλεγμένη διδακτική προσέγγιση, μπορεί να είναι δύσκολο να καλλιεργηθεί ένα περιβάλλον που ευνοεί τη μελέτη υψηλής ποιότητας και την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Martínez Rodríguez, 2018). Υπάρχει ένας αριθμός αποτελεσματικών στρατηγικών για την επίτευξη ορισμένων μαθησιακών στόχων, ωστόσο υπάρχουν, επίσης, στόχοι και στρατηγικές που δεν λειτουργούν καλά μαζί. Καμία διδακτική στρατηγική δεν είναι εγγενώς καλή ή κακή και η αποτυχία ή η επιτυχία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την επιλεγμένη μέθοδο. Τα πλεονεκτήματα μιας προτιμώμενης προσέγγισης εξαρτώνται από την καταλληλότητά της στα αποτελέσματα, καθώς και από την εφαρμογή της στη διδακτική κατάσταση, την εξοικείωση του δασκάλου με τη μέθοδο, τη διδακτική τεχνική του δασκάλου, τις οδηγίες και τις εργασίες, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τις εγκαταστάσεις, την ώρα της ημέρας και άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Käsper et al., 2020).

Επομένως, στα τέλη του 2019, όταν η πανδημία Covid-19 ανάγκασε ξαφνικά και απότομα το εκπαιδευτικό σύστημα να εμπλακεί σε έναν τεράστιο μετασχηματισμό, έπρεπε όλες οι διδακτικές στρατηγικές να επανακριθούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Στην Ελλάδα, από το Μάρτιο του 2020 και για 15 μήνες, τα μαθήματα των Δημοτικών Σχολείων μετέβαιναν από ένα δια ζώσης, ενδοκιριακό σε ένα εξ αποστάσεως, ψηφιακό πλαίσιο, ανά επιδημιολογική συνθήκη.

Στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, το οποίο, βιβλιογραφικά, διαχωρίζεται σε 2 περιόδους (Μάρτιος 2020-Ιούνιος 2020: Απομακρυσμένη Επείγουσα Διδασκαλία (Hodges et al., 2020), Σεπτέμβριος 2020-Ιούνιος 2021: Διακοπτόμενη Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλία (National Institute for Excellence in Teaching (NIET), 2020)) εμφανίστηκαν πολυάριθμα προβλήματα. Η πανδημία έχει επιταχύνει μετασχηματισμούς που είχαν ξεκινήσει εκ των προτέρων (όπως η ψηφιοποίηση) και απέδειξε τη σημασία της αντιμετώπισης προβλημάτων που βρίσκονται στην εκπαιδευτική ατζέντα για μεγάλο χρονικό διάστημα (Zheng et al., 2021). Ωστόσο, οι μακροχρόνια κυρίαρχες αντιλήψεις παραμένουν, μέχρι στιγμής, και δεν υποδεικνύουν ριζικές εκπαιδευτικής πολιτικής και διδακτικής προσέγγισης (Zancajo et al., 2022).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η ποσοτική έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που βασίζεται στον επεξηγηματικό ερευνητικό σχεδιασμό μικτής μεθόδου, γνωστός ως διαδοχικός σχεδιασμός ή «μοντέλο δύο φάσεων», όπως αναφέρεται από τους Creswell και Plano Clark (2007). Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στο πλαίσιο του διδακτορικού προγράμματος του Αυτόνομου Πανεπιστημίου Βαρκελώνης και έχει ως αντικείμενο την επίδραση της πανδημίας Covid-19 στην ψηφιακή κουλτούρα και τις διδακτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, καθώς και την βελτίωση παρεχόμενης εκπαίδευσης σε συνθήκες επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης.

Το εργαλείο της ποσοτικής έρευνας, ένα ερωτηματολόγιο 47 ερωτήσεων, διαμοιράστηκε σε έντυπη και ψηφιακή μορφή, καταγράφοντας αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διδακτικές στρατηγικές, δυσκολίες και ευκαιρίες σε ένα χρονικό πλαίσιο τριών επιπέδων (α. Πριν την πανδημία, β. κατά την περίοδο εφαρμογής της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας και της Διακοπτόμενης Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλίας, γ. κατά το σχολικό έτος 2021-2022).

Ο αριθμός των διδακτικών στρατηγικών δεν προσδιορίζεται. Το πλήθος των ταξινομήσεων είναι πολύ μεγάλο και σε πολλές περιπτώσεις, η ίδια στρατηγική μπορεί να αναφέρεται με πολλαπλά ονόματα. Σε μία προσπάθεια να δοθεί, στο ερωτηματολόγιο, ένα συγκεκριμένο εύρος επιλογών,

καταγράφηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες διαχρονικά αναφέρονται ως οι πιο συχνά εφαρμοσμένες και διαδεδομένες, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Bautista & Cipagauta Moyano, 2019; Orlich, 2004; Pumilia-Gnarini et al., 2012; Ματσαγκούρας, 2011; Τριλιανός, 2013). Στη συνέχεια, οι διδακτικές στρατηγικές, ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες, σύμφωνα με την ομαδοποίηση που πρότεινε ένα σύνολο 14 εκπαιδευτικών.

Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων προήλθαν από 417 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων από όλες τις περιφερειακές ενότητες της Ελλάδας. 297 (71%) ήταν γυναίκες και 120 (73%) ήταν άντρες (δεν επιλέχθηκε κάποια άλλη από τις κατηγορίες φύλου), ενώ, 340 (82%) εξ αυτών ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής, 10 ήταν εκπαιδευτικοί ΤΠΕ και 67 ανήκαν σε άλλες ειδικότητες.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων, κατά τη διάρκεια των κλειστών σχολείων λόγω της πανδημίας, η συντριπτική πλειοψηφία χρησιμοποίησαν, τη διδακτική στρατηγική της καθοδηγούμενης συζήτησης/διαλόγου. Με ποσοστό άνω του 50% ακολουθούν η στρατηγική του καταγισμού ιδεών και η συνεργατική μάθηση με ποσοστό 59% και 58% αντίστοιχα. Οι δύο πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές διδασκαλίας ανήκουν στη Διάλεξη/Μετωπική μάθηση, σύμφωνα με την ομαδοποίηση που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Στις τελευταίες θέσεις συναντούμε την προβληματοκεντρική μέθοδο (Problem-based), τη μέθοδο με βάση την πρόκληση (Challenge-based) και τη μελέτη περίπτωσης (Case study), στρατηγικές οι οποίες ανήκουν στην πλαισιοθετημένη μάθηση (Πίνακας 1).

Κατά την ομαδοποίηση των στρατηγικών διαφαίνεται η επικράτηση της κατηγορίας Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν διδακτικές στρατηγικές που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία σε ποσοστό 52%, ξεπερνώντας το άθροισμα των υπολοίπων κατηγοριών (Ενεργός μάθηση 24%, Πλαισιοθετημένη μάθηση 21%, Αυτόνομη μάθηση 3%).

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις ανά εκπαιδευτικό διαπιστώθηκε πως, από τους 417 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 410 (98%) εφάρμοσαν, κατά την περίοδο των κλειστών σχολείων, τουλάχιστον μία στρατηγική διδασκαλίας που ανήκει στην κατηγορία Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία. Ακολουθεί και η Ενεργός μάθηση (N=325,78%) και η Πλαισιοθετημένη μάθηση (N=301, 72%). Τέλος, μόνο 63 εκπαιδευτικοί (15%) έκαναν χρήση της στρατηγικών Αυτόνομης μάθησης (Πίνακας 2).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα χρήσης διδακτικών στρατηγικών κατά την περίοδο των κλειστών σχολείων λόγω της πανδημίας.

• Στρατηγική Διδασκαλίας	• Ομαδοποίηση στρατηγικών	• N	• %
• Καθοδηγούμενη συζήτηση/Διάλογος	• Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	• 3 34	• 80 %
• Καταγισμός ιδεών	• Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	• 2 47	• 59 %
• Συνεργατική μάθηση	• Ενεργός μάθηση	• 2 43	• 58 %
• Εισήγηση/Διάλεξη/Μονολογική Παρουσίαση	• Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	• 2 02	• 48 %
• Παιγνοδοποίηση (Gamification)	• Ενεργός μάθηση	• 1 85	• 44 %
• Παρατήρηση	• Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	• 1 40	• 34 %
• Επίδειξη (πείραμα)	• Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	• 1 36	• 33 %

• Παιχνίδι ρόλων	• Πλαισιοθετημένη μάθηση	• 1 00	• 24 %
• Προσομοίωση (Simulation)	• Πλαισιοθετημένη μάθηση	• 9 9	• 24 %
• Μέθοδος πρότζεκτ (Project-based)	• Πλαισιοθετημένη μάθηση	• 9 6	• 23 %
• Αυτόνομη μάθηση	• Αυτόνομη μάθηση	• 6 7	• 16 %
• Ανεστραμμένη τάξη	• Ενεργός μάθηση	• 5 8	• 14 %
• Προβληματικεντρική μέθοδος (Problem-based)	• Πλαισιοθετημένη μάθηση	• 4 9	• 12 %
• Μέθοδος με βάση την πρόκληση (Challenge-based)	• Πλαισιοθετημένη μάθηση	• 4 8	• 12 %
• Μελέτη περίπτωσης (Case study)	• Πλαισιοθετημένη μάθηση	• 4 5	• 11 %
• Άλλο	•	• 1 4	• 3 %

• Τα ποσοστά ξεπερνούν αθροιστικά το 100% καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να επιλέξει 1 έως 5 διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποίησε κατά την περίοδο των κλειστών σχολείων λόγω της πανδημίας

Πίνακας 2: Πλήθος εκπαιδευτικών που έκαναν χρήση στρατηγικών μάθησης ανά κατηγορία.

Ομαδοποίηση στρατηγικών	N	Ποσοστό
Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	410	98%
Ενεργός μάθηση	325	78%
Πλαισιοθετημένη μάθηση	301	72%
Αυτόνομη μάθηση	67	16%

Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων, σε επόμενη ερώτηση, κατέγραψαν τις διδακτικές στρατηγικές τη χρήση των οποίων αύξησαν το σχολικό έτος 2021-2022, σε σύγκριση με την περίοδο πριν το ξέσπασμα της πανδημίας. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αύξησαν τη χρήση της συνεργατικής μάθησης στη διδακτική διαδικασία. Αντιθέτως, 16 από τους 417 εκπαιδευτικούς (4%) δήλωσαν πως αύξησαν τη χρήση της Εισήγησης/Διάλεξης/Μονολογικής παρουσίασης (Πίνακας 3).

Οι στρατηγικές διδασκαλίας που ανήκουν στην Πλαισιοθετημένη μάθηση, με ποσοστό 33%, αναδείχθηκαν ως οι πιο αυξημένες όσον αφορά στη χρήση τους κατά το σχολικό έτος 2021-2022, σε σύγκριση με την περίοδο πριν το ξέσπασμα της πανδημίας. Παρόμοια αύξηση σημείωσαν η κατηγορίες Ενεργός μάθηση (32%) και Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία (30%), ενώ η Αυτόνομη μάθηση κατέγραψε ποσοστό 5%.

Από τους 417 εκπαιδευτικούς, 314 (75%) ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι αύξησαν τη χρήση των διδακτικών στρατηγικών Ενεργούς μάθησης. Ίδιο ποσοστό επί του συνόλου καταγράφεται για το πλήθος των εκπαιδευτικών που αύξησαν τη χρήση στρατηγικών Πλαισιοθετημένης μάθησης (N=311). Παρόμοιος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αύξησαν τη Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία (N=305), ενώ, 65 ήταν αυτοί που αύξησαν τη χρήση Αυτόνομης μάθησης (Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα αύξησης της χρήσης διδακτικών στρατηγικών το σχολικό έτος 2021-2022 σε σύγκριση με την περίοδο πριν το ξέσπασμα της πανδημίας.

Στρατηγική Διδασκαλίας	Ομαδοποίηση στρατηγικών	N	%
Συνεργατική μάθηση	Ενεργός μάθηση	205	49%
Παιγνοδοποίηση (Gamification)	Ενεργός μάθηση	125	30%
Καταιγισμός ιδεών	Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	114	27%
Παιχνίδι ρόλων	Πλαισιοθετημένη μάθηση	113	27%
Μέθοδος πρότζεκτ (Project-based)	Πλαισιοθετημένη μάθηση	102	24%
Επίδειξη (πείραμα)	Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	79	19%
Παρατήρηση	Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	77	18%
Καθοδηγούμενη συζήτηση/Διάλογος	Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	75	18%
Προσομοίωση (Simulation)	Πλαισιοθετημένη μάθηση	74	18%
Αυτόνομη μάθηση	Αυτόνομη μάθηση	62	15%
Ανεστραμμένη τάξη	Ενεργός μάθηση	51	12%
Μελέτη περίπτωσης (Case study)	Πλαισιοθετημένη μάθηση	40	10%
Προβληματικεντρική μέθοδος (Problem-based)	Πλαισιοθετημένη μάθηση	35	8%
Μέθοδος με βάση την πρόκληση (Challenge-based)	Πλαισιοθετημένη μάθηση	28	7%
Εισήγηση/Διάλεξη/Μονολογική Παρουσίαση	Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	16	4%
Άλλο		8	2%

Τα ποσοστά ξεπερνούν αθροιστικά το 100% καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να επιλέξει 1 έως 5 διδακτικές στρατηγικές

Πίνακας 4: Πλήθος εκπαιδευτικών που αύξησαν τη χρήση στρατηγικών μάθησης ανά κατηγορία το σχολικό έτος 2021-22 σε σύγκριση με την περίοδο πριν το ξέσπασμα της πανδημίας.

Ομαδοποίηση στρατηγικών	N	Ποσοστό
Ενεργός μάθηση	314	75%
Πλαισιοθετημένη μάθηση	311	75%
Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	305	75%
Αυτόνομη μάθηση	62	15%

Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση (Συντελεστής συσχέτισης Spearman, $p < 0,005$) στη χρήση των στρατηγικών διδασκαλίας, της εκάστοτε κατηγορίας, κατά την περίοδο της πανδημίας, με την αύξηση στη χρήση τους κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Επίσης, κατά τη διάρκεια των κλειστών σχολείων, η χρήση των στρατηγικών της κατηγορίας Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία συσχετιζόνταν αρνητικά με αυτές όλων των άλλων κατηγοριών. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης των υπολοίπων κατηγοριών κατά την ίδια περίοδο.

Αναφερόμενοι στην περίοδο των κλειστών σχολείων λόγω της πανδημίας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε δύο ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν στο κατά πόσο κατάφεραν να εφαρμόσουν με επιτυχία τη μεθοδολογία διδασκαλίας που ήθελαν και στο κατά πόσο εφάρμοσαν διδακτικές μεθόδους που δεν χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν, συσχετιζόνταν θετικά με τη χρήση στρατηγικών Πλαισιοθετημένης μάθησης και Ενεργούς Μάθησης. Αντιθέτως, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τις κατηγορίες Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία και Αυτόνομη μάθηση (Πίνακας 5). Συνολικά, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, μόνο το 26% δήλωσε πως κατάφερε να εφαρμόσει τις διδακτικές στρατηγικές με τον τρόπο που επιθυμούσε.

Πίνακας 5: Συσχέτιση των κατηγοριών διδακτικών στρατηγικών με την επιτυχία μεθοδολογίας διδασκαλίας και τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων κατά την περίοδο των κλειστών σχολείων.

Correlation Matrix: Κατά την περίοδο των κλειστών σχολείων, κατάφερα να εφαρμόσω με επιτυχία τη μεθοδολογία διδασκαλίας που ήθελα.				
	Ενεργός μάθηση	Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	Πλαισιοθετημένη μάθηση	Αυτόνομη μάθηση
Spearman's rho	0.65***	-0.60***	0.65***	-0.52***
p-value	<.001	<.001	<.001	<.001
Correlation Matrix: Κατά την περίοδο των κλειστών σχολείων εφαρμόσα διδακτικές μεθόδους που δεν χρησιμοποιούσα πριν.				
	Ενεργός μάθηση	Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία	Πλαισιοθετημένη μάθηση	Αυτόνομη μάθηση
Spearman's rho	0.64***	-0.55***	0.61***	0.59***
p-value	<.001	<.001	<.001	<.001
Σημείωση. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$				

5. Συμπεράσματα

Αντλώντας πληροφορίες από τα δεδομένα της παρούσας ποσοτικής έρευνας, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών Δημοτικών σχολείων, κατά την εφαρμογή της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας (Μάρτιος-Ιούνιος 2020) και της Διακοπτόμενης Πρόσωπο με Πρόσωπο Διδασκαλίας (σχ. έτος 2020-2021), έκαναν χρήση, με μεγάλη συχνότητα, διδακτικών στρατηγικών που ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία της Διάλεξης/Μετωπικής Διδασκαλίας (98% έκανε χρήση μίας τουλάχιστον τέτοιας στρατηγικής), με την Καθοδηγούμενη συζήτηση/Διάλογο να λαμβάνει ποσοστό 80% των εκπαιδευτικών που την εφάρμοσαν. Παρά το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες στρατηγικές σχετίζονται με την αποτυχία εφαρμογής της επιθυμητής μεθοδολογίας διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί που τις εφάρμοσαν, έδειξαν απροθυμία δοκιμής νέων μεθόδων.

Αντιθέτως, οι στρατηγικές οι οποίες ανήκουν στις κατηγορίες Πλαισιοθετημένη μάθηση και Ενεργός μάθηση δείχνουν να συμβάλουν στην επίτευξη της επιθυμητής διδακτικής μεθοδολογίας και στον εμπλουτισμό διδακτικών μεθόδων. Η Συνεργατική μάθηση, στρατηγική που ανήκει στην Ενεργό μάθηση, παρουσίασε αύξηση στη χρήση από σχεδόν τους μισούς εκπαιδευτικούς (49%), κατά το σχολικό έτος 2020-2021, το πρώτο σχολικό έτος όπου τα σχολεία δεν ανέστειλαν τη διαζώσης λειτουργία τους λόγω της πανδημίας Covid-19. Από την άλλη, σε χαμηλά επίπεδα κυμαίνεται η χρήση της Αυτόνομης μάθησης, είτε η εφαρμογή τους γινόταν σε συνθήκες Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας, είτε σε συνθήκες διαζώσης ενδοκτιριακής διδασκαλίας.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, το σχολικό έτος 2020-2021, συνέχισαν ή αύξησαν τη χρήση των στρατηγικών που εφάρμοζαν κατά τη διάρκεια των κλειστών σχολείων, ασχέτως επιτυχίας απόδοσης. Γεγονός που παρουσιάζει μία έλλειψη ευελιξίας και προσαρμογής των διδακτικών στρατηγικών στις συνθήκες εκπαίδευσης. Αυτό επιβεβαιώνει τη δήλωση των Tejedor et al. (2019) πως, συνήθως, οι δάσκαλοι δεν επιλέγουν διδακτικές στρατηγικές που είναι καινοτόμες, καθώς ανησυχούν ότι η διδακτική συνεδρία μπορεί να αποτύχει.

Συμπερασματικά, κατά την περίοδο της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας οι διδακτικές στρατηγικές που βασίζονται στη Διάλεξη/Μετωπική διδασκαλία κρίνονται ως

αναποτελεσματικές. Η διδασκαλία, υπό τέτοιες συνθήκες, χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης-νοοτροπίας. Οι Sangeeta & Tandon (2021) υποστηρίζουν την ανάγκη απομάκρυνσης των εκπαιδευτικών από αυτά που δεν εξυπηρετούν τη διδασκαλία και τη μάθηση - στρατηγικές, πρόγραμμα σπουδών, διδακτική πρακτική ή παλιούς τρόπους σκέψης. Το εκπαιδευτικό μέλλον απαιτεί ένα «οικοσύστημα» που βασίζεται σε μια αυτοσυντηρούμενη κουλτούρα καινοτομίας και διαρκούς αλλαγής: ένα «οικοσύστημα» που εξαλείφει ενεργά τις ανισότητες αγκαλιάζοντας τη διαφορετικότητα και προάγοντας τη συμπερίληψη σε κάθε επίπεδο. Και το μέλλον που βλέπει είναι υβριδικό—συνδυάζοντας το καλύτερο από πρόσωπο με πρόσωπο και διαδικτυακή μάθηση. Σε περίπτωση επανάληψης της ανάγκης μετάβασης σε συνθήκες Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας, μέσα από μία μεγαλύτερη δεξαμενή εφαρμόσιμων στρατηγικών, ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόσει τις διδακτικές του/της στρατηγικές στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. (2015). Διδακτική της Πληροφορικής. In Teaching of Informatics. Kallipos, Open Academic Editions. <https://hdl.handle.net/11419/724>
- Τριλιανός, Α. (2013). Μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αθήνα: Διάδραση. Ξενόγλωσση
- Bunge, W.W., Bordessa, R. (1975). The Canadian Alternative: Survival, Expeditions and Urban

Ξενόγλωσση

- Bautista, M., & Cipagauta Moyano, M. (2019). Didactic trends and perceived teachers' training needs in higher education: A case study. 7, 71–85. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903071B>
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. I. (2007). An Introduction to Mixed Methods Research. In London: Sage Publication.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. In educause.
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2020). The Effects Of Teaching Strategies On Primary School Students' Reading Outcomes And Interest In Reading. L1 Educational Studies in Language and Literature, 20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.12>
- Martínez Rodríguez, M. de los Á. (2018). Didactic Strategies for Students and Teachers of the 21st Century. 198.
- National Institute for Excellence in Teaching (NIET). (2020). Planning & Support guide scenarios and considerations for 2020-21. <https://www.niet.org/our-work/brochures/category/2020-21-school-year-planning>
- Orlich, D. C. (2004). Teaching Strategies: : A Guide To Effective Instruction: Seventh Edition (7th ed.). Houghton Mifflin Co.
- Pumilia-Gnarini, P. M., Favaron, E., Pacetti, E., Bishop, J., & Guerra, L. (2012). Handbook of research on didactic strategies and technologies for education: Incorporating advancements. In Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2122-0>
- Sangeeta, & Tandon, U. (2021). Factors influencing adoption of online teaching by school teachers: A study during COVID-19 pandemic. Journal of Public Affairs, 21(4). <https://doi.org/10.1002/pa.2503>

- Selvianiresa, D., & Prabawanto, S. (2017). Contextual Teaching and Learning Approach of Mathematics in Primary Schools. *Journal of Physics: Conference Series*, 895(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/895/1/012171>
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., & Hernández, Á. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability (Switzerland)*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Zancajo, A., Verger, A., & Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*, 41(1). <https://doi.org/10.1093/polsoc/puab016>
- Zheng, M., Bender, D., & Lyon, C. (2021). Online learning during COVID-19 produced equivalent or better student course performance as compared with pre-pandemic: empirical evidence from a school-wide comparative study. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02909-z>

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ LEGO® SERIOUS PLAY® ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κλάδου Στέλλα

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Τριχάς Νικόλαος

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παρέχει μία κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής μεθόδου LEGO® Serious Play®, παρουσιάζοντας τα οφέλη και τις προκλήσεις από την εφαρμογή της στην ανώτατη τουριστική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η μέθοδος LSP εφαρμόστηκε πιλοτικά σε μία ομάδα φοιτητών/τριών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου για τη διδασκαλία της έννοιας της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης. Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε τόσο η μέθοδος της παρατήρησης όσο και τα σχόλια ανατροφοδότησης των συμμετεχόντων φοιτητών/τριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μέθοδος LSP είχε θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία, αφού ενίσχυσε τόσο το ενδιαφέρον και την κατανόηση, όσο και τα επίπεδα συμμετοχής και συνεργασίας των συμμετεχόντων. Η μέθοδος LSP παρέχει ευκαιρίες σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν μία βαθύτερη κατανόηση των διαστάσεων του τουριστικού φαινομένου, να συνδημιουργήσουν χώρους για ανταλλαγή γνώσεων και να αναπτύξουν μια εις βάθος κατανόηση των κοινωνικά κατασκευασμένων σχέσεων και πραγματικοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: LEGO Serious Play, τουριστική εκπαίδευση, εκπαιδευτικές μέθοδοι

1. Εισαγωγή

Η μεθοδολογία LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP) αναπτύχθηκε αρχικά από τον όμιλο LEGO® για να παρέχει ένα εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού και ανάπτυξης για τις εταιρείες του ομίλου LEGO® (Roos, Victor, 2018, Warburton et al., 2022, Zenk et al., 2022). Η ιδέα ήταν να αναπτυχθεί ένας καινοτόμος και αποτελεσματικός τρόπος διερεύνησης σύνθετων ζητημάτων χωρίς προφανείς απαντήσεις (Alzaghoul, Tovar, 2018). Από την αρχική της ανάπτυξη το 1996, η μεθοδολογία αναπτύχθηκε περαιτέρω και το 2010 κυκλοφόρησε ως ελεύθερο εργαλείο βάσει του Creative Commons License Deed. Η μεθοδολογία LSP συγκεντρώνει μία μικρή ομάδα συμμετεχόντων σε έναν κοινό φυσικό χώρο με έναν συντονιστή και μία σειρά από τούβλα LEGO®. Η κεντρική ιδέα του LSP αφορά την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μίας ομάδας, με στόχο τη σύνθεση και υλοποίηση ενός έργου που στηρίζεται στον συνδυασμό συμβολικής και μεταφορικής μοντελοποίησης (Peabody, Noyes, 2017). Ουσιαστικά οι συμμετέχοντες χτίζοντας τούβλα LEGO εξερευνούν περίπλοκα ζητήματα (Alzaghoul, Tovar, 2018). Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, κατασκευάζουν μοντέλα ως απάντηση σε ερωτήσεις που θέτει ο συντονιστής, ενώ αυτά τα μοντέλα στη συνέχεια τα μοιράζονται με την υπόλοιπη ομάδα. Ο γενικός στόχος της μεθοδολογίας είναι να δημιουργήσει ένα ελκυστικό και παιχνιδιάρικο περιβάλλον στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να εξερευνήσουν δημιουργικά και να προβληματιστούν σχετικά με τις υπάρχουσες γνώσεις τους, ώστε στη συνέχεια να αναπτύξουν νέες ιδέες και προοπτικές (Warburton et al., 2022).

Η μεθοδολογία LSP αναπτύχθηκε αρχικά ως ένα εργαλείο για τη διευκόλυνση της ανταλλαγής ιδεών και απόψεων μέσα στον χώρο των επιχειρήσεων. Ωστόσο, παρά τον αρχικό προσανατολισμό της στις επιχειρήσεις, η μεθοδολογία LSP αρχίζει να αξιοποιείται τόσο ως εκπαιδευτικό (McCusker, 2014, Zenk et al., 2018) όσο και ως ερευνητικό εργαλείο (Gauntlett, 2007, Hayes, 2016, McCusker, 2019). Δεδομένου ότι η μεθοδολογία του LSP επικεντρώνεται στην προώθηση ανοιχτής συζήτησης και εξερεύνησης ιδεών και εννοιών (Kristiansen, Rasmussen, 2014), μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μέχρι σήμερα, ωστόσο, η έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί για τη χρήση της μεθοδολογίας LSP ως εκπαιδευτικού εργαλείου είναι σχετικά περιορισμένη, ειδικά εάν εστιάσουμε στην ανώτατη τουριστική εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο, το συγκεκριμένο άρθρο έρχεται να καλύψει εν μέρει αυτό το κενό, παρουσιάζοντας ως μελέτη περίπτωσης την πιλοτική εφαρμογή της μεθοδολογίας LEGO® SERIOUS PLAY® σε μία ομάδα φοιτητών/τριών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου για τη διδασκαλία της έννοιας της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ευρήματα αυτής της εφαρμογής μπορούν να αξιοποιηθούν για τον μελλοντικό σχεδιασμό και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η εφαρμογή της μεθοδολογίας LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP) στην εκπαίδευση

Μια τυπική συνεδρία LEGO® SERIOUS PLAY® ξεκινά με τους συμμετέχοντες να υλοποιούν μία σύντομη σειρά δραστηριοτήτων προθέρμανσης. Αυτό τους εξοικειώνει με τα τούβλα LEGO® και γρήγορα τους οδηγεί στο σημείο να τα χρησιμοποιούν για να αναπαραστήσουν αφηρημένες έννοιες και ιδέες μέσω των μοντέλων που κατασκευάζουν και των ιστοριών που τους αποδίδονται. Στις δραστηριότητες προθέρμανσης επιλέγονται γενικά ουδέτερα και απλά θέματα, ξεκινώντας με κάτι απλό όπως «χτίστε έναν πύργο ή μία γέφυρα» και προχωρώντας σε κάτι πιο σύνθετο όπως «χτίστε ένα μοντέλο που αντιπροσωπεύει τις ιδανικές καλοκαιρινές διακοπές σας». Μόλις αποκτηθούν οι βασικές δεξιότητες κατασκευής, μπορεί να παρουσιαστεί το κυρίως θέμα της συνεδρίας. Αυτό ξεκινάει ζητώντας από τους συμμετέχοντες να χτίσουν πρώτα ένα προσωπικό μοντέλο, για το τι σημαίνει γι' αυτούς η ερώτηση ή ποια είναι η ερμηνεία τους για κάτι, για παράδειγμα, «χτίστε ένα μοντέλο που αντιπροσωπεύει βασικά χαρακτηριστικά ενός τουριστικού

προορισμού». Μετά από κάθε στάδιο κατασκευής, ακολουθεί ένας κύκλος αφήγησης, όπου κάθε συμμετέχων μπορεί να μοιραστεί την ιστορία που συνδέεται με το μοντέλο του. Αντί, λοιπόν, να αναφέρουν απλώς την άποψή τους ή τυχόν ιδέες που έχουν, οι συμμετέχοντες μπορούν μόνο να μοιραστούν την ιστορία του μοντέλου τους. Ο συντονιστής διασφαλίζει ότι όλοι οι συμμετέχοντες μιλούν ισότιμα (McCusker, 2020), μοιράζονται τις σκέψεις τους και μιλούν για το δικό τους μοντέλο και όχι γι' αυτό που έχει μοιραστεί κάποιος άλλος. Βασιζόμενος σε αυτά τα αρχικά προσωπικά μοντέλα, ο συντονιστής μπορεί να ζητήσει στη συνέχεια από τους συμμετέχοντες να συνδυάσουν βασικές πτυχές των δικών τους μοντέλων για να σχηματίσουν ένα μεγαλύτερο κοινό μοντέλο. Αυτό απαιτεί από τα μέλη της ομάδας να συνεργαστούν και να συν-δημιουργήσουν, ώστε τα βασικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών μοντέλων να συνδυαστούν με τρόπο που να διατηρούν την αφήγηση που τους αποδίδεται. Αυτό μπορεί να πάρει κάποιο χρόνο καθώς οι συμμετέχοντες διαπραγματεύονται το κοινό μοντέλο και την αφήγησή του. Το κοινό μοντέλο μπορεί στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί σε περαιτέρω φάσεις κατασκευής (Warburton et al., 2022).

Αναλυτικότερα, η διαδικασία του LSP περιλαμβάνει τρεις φάσεις (Alzaghoul, Tovar, 2018):

- **Η πρόκληση:** Ο συντονιστής του εργαστηρίου εξηγεί στους συμμετέχοντες τον σκοπό του εργαστηρίου και ορίζει τις προκλήσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να κατασκευάσουν ένα μοντέλο χρησιμοποιώντας τούβλα LEGO® με βάση τη φαντασία τους. Ο συντονιστής είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή των βασικών αρχών της μεθόδου.
- **Η κατασκευή:** Στη φάση της κατασκευής, οι συμμετέχοντες με βάση την πρόκληση που τους έχει δοθεί θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τούβλα LEGO® για να δημιουργήσουν το μοντέλο τους. Χρησιμοποιούν μεταφορικές έννοιες, σχήματα λόγου και αφηγήσεις κατά τη διαδικασία της κατασκευής ώστε να έχουν μια πιο ακριβή ιδέα για το τι χτίζουν. Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να σκεφτούν με τα χέρια τους, να μοιραστούν, να αξιοποιήσουν τη γνώση τους σε ένα τρισδιάστατο μοντέλο ως αντανάκλαση των ιδεών τους και της εμπειρίας τους.
- **Διαμοιρασμός:** Η κύρια ιδέα αυτής της φάσης είναι να μοιραστούν οι συμμετέχοντες την ιδέα πίσω από το μοντέλο τους και το νόημα της ιστορίας τους. Είναι πολύ σημαντικό για τους συμμετέχοντες να εξερευνήσουν τις δικές τους εκφράσεις πιο προσεκτικά, ώστε να έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν ξεκάθαρα τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους. Καθώς κάθε συμμετέχων εξηγεί το μοντέλο του, οι άλλοι συμμετέχοντες τον ακούν και έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τι εκφράζει ο αφηγητής μέσω του μοντέλου του. Ο συντονιστής εδώ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που θέτει ερωτήσεις και ηγείται του σκοπού του εργαστηρίου, οδηγώντας τους συμμετέχοντες να προβληματιστούν περισσότερο και να μοιραστούν τις σκέψεις, τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους. Αυτή η διαδικασία θα τους βοηθήσει να βρουν τη λύση και να διαχειριστούν την κατάσταση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ο πυρήνας του LSP είναι ότι όλοι πρέπει να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν στη συζήτηση, τις αποφάσεις και το αποτέλεσμα ώστε να αναπτυχθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων που έχουν τα ίδια ή διαφορετικά ενδιαφέροντα. Το LSP χρησιμοποιείται για την δημιουργία ομάδων ανθρώπων που θα συνεργαστούν και θα αναπτύξουν μια στρατηγική που θα αξιοποιεί διαφορετικές ιδέες για τον ίδιο σκοπό. Στόχος είναι η διεξαγωγή αποτελεσματικών και επικοινωνιακών συζητήσεων όπου όλοι ακούγονται για την εξεύρεση της καλύτερης λύσης σε ένα κοινό πρόβλημα. Αυτό μπορεί να γίνει με έναν τρόπο δημιουργίας μιας κοινής σκέψης σχετικά με το αντικείμενο της συζήτησης, κατανοώντας ο ένας τις απόψεις του άλλου σε βαθύτερο επίπεδο (Alzaghoul, Tovar, 2018).

Για την επιτυχία της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας απαραίτητη θεωρείται η αξιολόγησή της, η οποία μπορεί να επιτευχθεί σε τέσσερα επίπεδα (Alzaghoul, Tovar, 2018):

- *Η αντίδραση του φοιτητή:* σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες αντιδρούν θετικά στην εκπαιδευτική μέθοδο, ποιες είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μπορεί να μετρηθεί

με ερωτηματολόγια και φόρμες ανατροφοδότησης μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, αλλά και με παρατήρηση των αντιδράσεων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

- *Μάθηση*: σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες αποκτούν τις επιδιωκόμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες με βάση τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Μπορεί να μετρηθεί με γραπτά ή προφορικά τεστ πριν και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- *Συμπεριφορά*: σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν στην πράξη αυτά που έμαθαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, η αλλαγή στη συμπεριφορά τους και η αύξηση της απόδοσής τους. Μπορεί να μετρηθεί με παρατήρηση και καταγραφή των μακροπρόθεσμων αλλαγών στην απόδοση των συμμετεχόντων.
- *Αποτελέσματα*: σε ποιο βαθμό προκύπτουν στοχευμένα αποτελέσματα από τη μαθησιακή διαδικασία και την επακόλουθη ενίσχυση των επιπτώσεων στο περιβάλλον του εκπαιδευόμενου. Μπορεί να μετρηθεί με συστηματική και μακροπρόθεσμη καταγραφή των επιπτώσεων στο περιβάλλον του εκπαιδευόμενου από την αλλαγή της συμπεριφοράς του.

Το μοντέλο αυτών των τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ανατροφοδότηση που θα προκύψει είναι πολύτιμη για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία διαρκώς στοχεύουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευομένων.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία εστιάζει στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθοδολογίας LSP στην ανώτατη εκπαίδευση, κυρίως στους τομείς της ιατρικής επιστήμης (Thomson et al., 2018) και της νοσηλευτικής (Ajibabe, Hayes, 2022, Warburton et al., 2022), της διοίκησης (Gkogkidis, Dacre, 2020, Rodríguez Lopez et al., 2021), της λογιστικής (ElKelish, Ahmed, 2022), της νομικής (Wheeler, 2020) και της ψυχολογίας (Googh et al., 2021). Η πλειονότητα αυτών των ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την μεθοδολογία LSP, επιτρέπει ένα βαθύτερο επίπεδο κριτικής ενδοσκόπησης στα μετασχηματιστικά μαθησιακά ταξίδια τους από ό,τι θα μπορούσαν να προσφέρουν εναλλακτικές προσεγγίσεις, όπως ο γραπτός λόγος ή οι εκτεταμένες αφηγήσεις. Οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι ένα σημαντικό πλεονέκτημα από τη χρήση της μεθόδου LSP είναι ότι τους επιτρέπει να κατανοούν και να διατυπώνουν τις ιστορίες τους πιο εύκολα από ό,τι αν τις ανέφεραν προφορικά (Hayes, Graham, 2020). Επιπλέον, σε προηγούμενες έρευνες φάνηκε ότι η εμπειρία των συμμετεχόντων από την ενασχόληση με το LSP ήταν θετική, δημιούργησε στενότερους δεσμούς μέσα στην ομάδα και καλύτερη κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετώπιζε η ομάδα (Martin-Cruz et al., 2022). Οι συμμετέχοντες ανέφεραν στις περισσότερες περιπτώσεις μία απτή αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται, επικοινωνούν, αλληλοεπιδρούν και συν-δημιουργούν (Al-Jayyousi, Durugbo, 2020, Hinthorne, Schneider, 2012, Wheeler et al., 2020). Τα θετικά αποτελέσματα της μεθοδολογίας LSP έχουν αποδειχθεί και για την υποστήριξη υποψηφίων διδασκτόρων (Nerantzi, 2018).

Οι έρευνες που εστιάζουν στον τουρισμό είναι περιορισμένες και αφορούν τη διερεύνηση της εφαρμογής της μεθοδολογίας LSP κυρίως στην τουριστική έρευνα (Wengel, 2020). Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, όλο και περισσότερο, οι ερευνητές του τουρισμού στρέφουν την προσοχή τους στη χρήση δημιουργικών μεθοδολογιών για να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση των τουριστικών φαινομένων. Και εδώ αναγνωρίζεται η ανάγκη να αμφισβητηθούν και να διαταραχθούν δημιουργικά οι συμβατικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς επικρίνονται για την αδυναμία τους να καθοδηγηθούν από τους συμμετέχοντες, να συλλάβουν τη συν-δημιουργία του ερευνητικού πλαισίου ή να αντιμετωπίσουν τον αντίκτυπο της ευρύτερης κοινωνικής δυναμικής στη δημιουργία γνώσης στο πεδίο του τουρισμού (Wengel et al., 2021).

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή της μεθόδου LSP σε μία ομάδα φοιτητών/τριών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου για τη διδασκαλία της έννοιας της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης. Η δράση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Διοίκηση Τουριστικών Προορισμών» (7^ο εξάμηνο), το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023.

Οι επιμέρους στόχοι της πιλοτικής εφαρμογής της μεθόδου LSP ήταν:

- Σχεδιασμός μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας βασισμένη στην παιχνιδοποίηση, κατάλληλης για φοιτητές τουριστικών σπουδών.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων για φοιτητές, όπως επίλυση προβλημάτων, ομαδική εργασία, διαχείριση χρόνου κ.λπ.
- Βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της εφαρμογής νέων καινοτόμων μεθόδων μεταφοράς της γνώσης.
- Αναγνώριση ενεργειών για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της μέτρησης και της αξιολόγησης των αλλαγών στη συμπεριφορά των φοιτητών.
- Αναγνώριση σημείων για μελλοντική βελτίωση του τρόπου εφαρμογής της μεθόδου LSP στην ανώτερη εκπαίδευση.

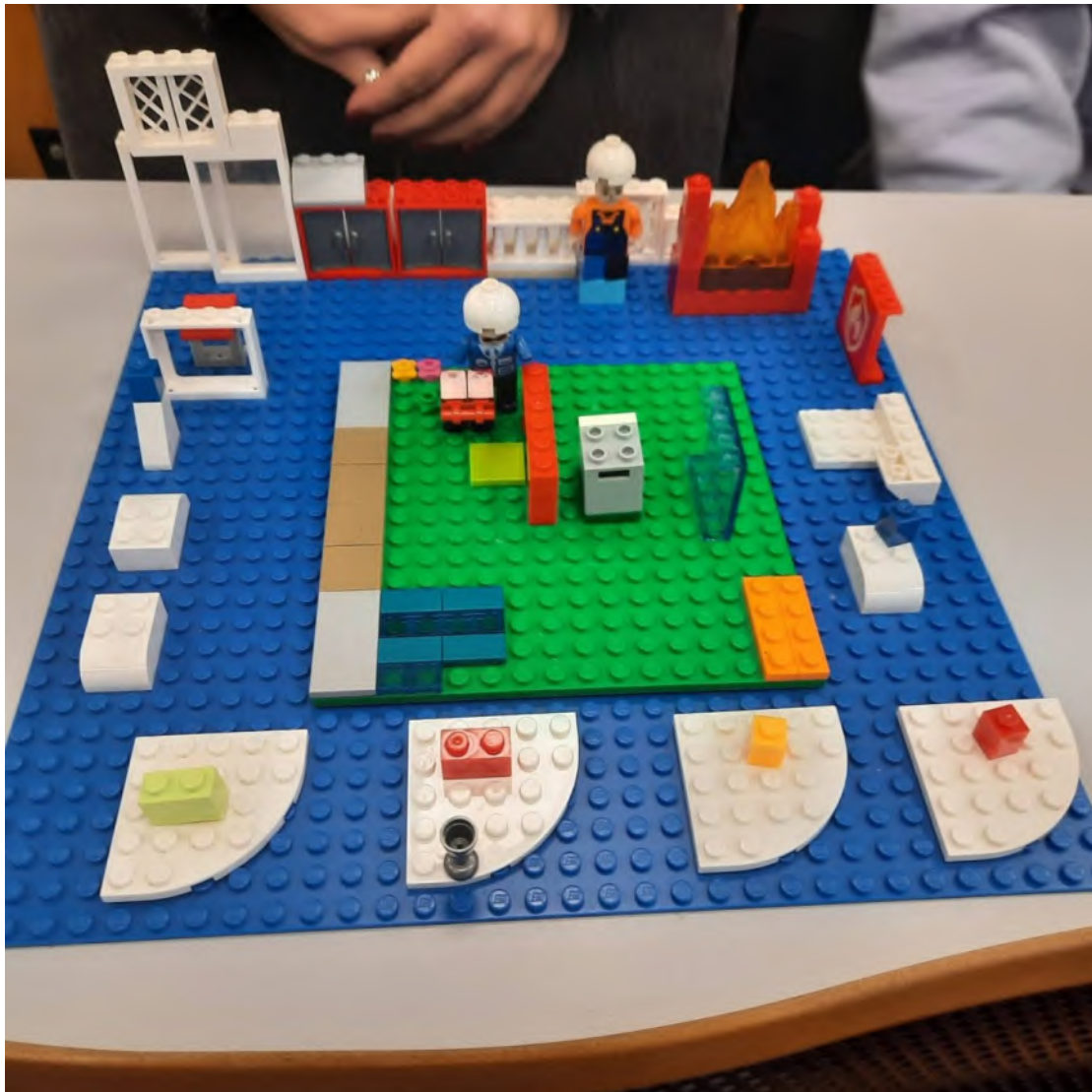
Ως χρόνος υλοποίησης της δράσης επιλέχθηκε η τελευταία διάλεξη πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων. Οι φοιτητές είχαν ενημερωθεί ότι η τελευταία διάλεξη θα είναι πιο γιορτινή και στο πλαίσιο αυτό, είχαν ήδη φροντίσει να φέρουν κέρασμα για να συμπληρώσουν αυτό της εισηγήτριας. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη μουσική συγκέντρωση και την προτροπή να αφήσουν τα έδρανα του αμφιθεάτρου επίσης βοήθησαν στο να «βγάλουν οι φοιτητές τους εαυτούς τους» από τον προδιαγεγραμμένο ρόλο και πρότυπα συμπεριφοράς εντός μίας αίθουσας διδασκαλίας.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά έγινε μία σύντομη παρουσίαση στους φοιτητές, κατά την οποία ενημερώθηκαν για τη δραστηριότητα της ημέρας: Έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τους διαθέσιμους πόρους τους (με τους οποίους θα τους προμήθευε η εισηγήτρια) για να περιγράψουν και αναδείξουν πώς μία περιοχή της Κρήτης της επιλογής τους μπορεί να πετύχει κοινωνικο-πολιτιστικούς, οικονομικούς και περιβαλλοντικούς στόχους αειφόρου ανάπτυξης. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της παιχνιδοποίησης, οι φοιτητές στη συνέχεια χωρίστηκαν σε 3 ομάδες και κάθε ομάδα επέλεξε τυχαία έναν κλήρο που αντιστοιχούσε σε Πηλό, Ζωγραφική ή LEGO®, δηλαδή τους πόρους-υλικά που είχε στη διάθεσή της η κάθε ομάδα. Όπως συμβαίνει με κάθε τόπο και τουριστικό προορισμό, έτσι και ο κάθε πόρος/ υλικό έχει πλεονεκτήματα αλλά και περιορισμούς. Στον πίνακα, λοιπόν, υπήρχε κρυμμένη η λέξη «συνεργασία» η οποία αντιπροσώπευε τον πρόσθετο πόρο που θα είχαν οι ομάδες στη διάθεσή τους αν επέλεγαν να συνδυάσουν τους πόρους τους/ υλικά. Η «συνεργασία» είναι ο παράγοντας που συνήθως αμελούν οι φορείς τόπου και τουριστικής ανάπτυξης, προτεραιοποιώντας συνήθως στόχους συγκεκριμένων ομάδων ενδιαφερόντων.

Τον αρχικό ενθουσιασμό όταν είδαν τα υλικά/ πόρους, ακολούθησε ο προβληματισμός και το άγχος πώς θα τα αξιοποιήσουν, δεδομένου ότι κάποιοι είχαν χρόνια (ή δεν είχαν ποτέ) χρησιμοποιήσει κάποιο από αυτά και φοβόταν για τις δεξιότητες και ικανότητές τους. Κλήθηκαν, λοιπόν, στις ομάδες τους, να δουν πώς θα διανείμουν τους ρόλους, θα ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο και θα προγραμματίσουν τη διαχείριση του χρόνου τους ώστε να μπορέσουν να ολοκληρώσουν και να παρουσιάσουν εγκαίρως τη δουλειά τους. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά των φοιτητών και τις συναισθηματικές τους εκδηλώσεις, ήταν δυνατό να ενθαρρυνθούν και από τις άλλες ομάδες και από την εισηγήτρια, η οποία και τους υπενθύμιζε τους τρεις πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης και τα

απαραίτητα εργαλεία για αυτήν (συμπεριλαμβανομένης της συνεργασίας), όπως αυτά είχαν συζητηθεί κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού εξαμήνου. Εν τέλει, μία ομάδα με χρήση LEGO® παρουσίασε και προσάρμοσε ένα τοπικό φεστιβάλ στο Νομό Ρεθύμνης, μία ομάδα με χρήση πηλού επικεντρώθηκε στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου και μία τρίτη στο φαράγγι της Σαμαριάς. Και οι τρεις ομάδες συνέδεσαν τον τόπο/προϊόν της επιλογής τους με περιβαλλοντικές προτεραιότητες και κυρίως την ανακύκλωση και τα τοπικά προϊόντα, με κοινωνικό-πολιτιστική αειφορία μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εμπλοκής ντόπιων, νέων και σχολείων και την οικονομική αειφορία με την ενίσχυση της τοπικής επιχειρηματικότητας.



Εικόνα 1: Χρήση των LEGO® για την αποτύπωση ενός τοπικού φεστιβάλ

Ωστόσο, παρά τις υπενθυμίσεις περί συστατικών και εργαλείων για αειφόρο ανάπτυξη και το «παράπονο» κάποιων φοιτητών ότι θα ήθελαν κάποια από τα «εξαρτήματα» που διαθέτετε μία άλλη ομάδα, δεν σκέφτηκαν τη συνεργασία ως εναλλακτική. Η συνεργασία, αναφέρθηκε από τους φοιτητές προτού μιν γίνει η αποκάλυψη της λέξης-κλειδί από τον πίνακα αλλά μόνο στο τέλος, όταν πια η κάθε ομάδα είχε παρουσιάσει και περιγράψει το δικό της έργο και είχε ξεκινήσει η συζήτηση αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.

3. Συμπεράσματα

Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αντανακλάται στη βελτίωση της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων, δηλαδή σε καλύτερα ποσοστά επιτυχίας, υψηλότερα επίπεδα απόδοσης και βελτιωμένη συμπεριφορά σε σύγκριση με προηγούμενες εκπαιδευτικές μεθόδους. Η αλλαγή της συμπεριφοράς των φοιτητών με καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους, η δυναμική των παιχνιδιών και η ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη καλύτερων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, για να καταστεί αυτό δυνατό, χρειάζεται περισσότερος χρόνος.

Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τη μέθοδο LEGO® SERIOUS PLAY®, θα ήταν προτιμότερο στο μέλλον να έχουν οι φοιτητές περισσότερο χρόνο για ασκήσεις προθέρμανσης, ώστε να εξοικειωθούν με την πραγματικότητα και τις ανάγκες του τόπου επιλογής τους αλλά και με τα διάφορα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους. Σε αυτά, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και άλλα, εφόσον εξασφαλιστεί διαθέσιμος χρόνος σε συντονιστές και εκπαιδευομένους. Ο κύριος στόχος είναι να επιτρέψει στα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας να εκφράσουν τις ιδέες, τις ανησυχίες, τις φιλοδοξίες, τους προβληματισμούς, τις ερωτήσεις ή τα συμπεράσματά τους με τρόπους έξω από τους περιορισμούς των συνηθισμένων επιστημονικών και ακαδημαϊκών μορφών.

Με αυτόν τον τρόπο, ενδέχεται να είμαστε σε θέση να εμπνεύσουμε περαιτέρω ο ένας τις μελλοντικές εξερευνήσεις του άλλου και να κατευθύνουμε τους τόπους, την αειφορία και την εκπαίδευση σε νέους δρόμους. Όπως, εξάλλου, είπε ο Albert Einstein, «Η δημιουργικότητα είναι μεταδοτική, μεταδώστε την!».

Βιβλιογραφία

- Ajibade, B., Hayes, C. (2022). Using LEGO® Serious Play® Methodology in supporting Nigerian nursing students' sociocultural transitions to UK higher education: A phenomenological research study. *Nurse Education Today*, 119, 105582.
- Al-Jayyousi, O.R., Durugbo, C.M. (2020). Co-Creative Learning in Innovation Laboratories Using Lego Serious Play Workshops. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 17(7), 2050051.
- Alzaghoul, A., Tovar, E. (2018) Adapting LEGO® SERIOUS PLAY® methodology in Higher Education. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 17-20 April, Santa Cruz de Tenerife, Canary Islands, Spain.
- Elkelish, W.W., Ahmed, R. (2022). Advancing accounting education using LEGO® Serious Play simulation technique. *Accounting Education*, 31(2), 167-183.
- Hayes, C. (2016). Building care and compassion-introducing Lego Serious Play to HCA education. *British Journal of Healthcare Assistants*, 10(3), 127-133.
- Hayes, C., Graham, Y. (2020). Understanding the building of professional identities with the LEGO® SERIOUS PLAY® method using situational mapping and analysis. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(1), 99-112.
- Hinthorne, L.L., Schneider, K. (2012). Playing with Purpose: Using Serious Play to Enhance Participatory Development Communication in Research. *International Journal of Communication*, 6, 2801–2824.
- Gauntlett, D. (2007). *Creative Exploration*. New York: Routledge.
- Gkogkidis, V., Dacre, N. (2021). The educator's LSP journey: creating exploratory learning environments for responsible management education using Lego Serious Play. *Emerald Open Research*, 3(2), 1-16.
- Gkogkidis, V., Dacre, N. (2020). *Exploratory Learning Environments for Responsible Management Education Using Lego Serious Play*. SBS Working Paper Series.
- Gooch, D., Stead, R., Haywood, D., Jerrom, L. (2021). Students as Co-creators of Visual Mnemonics Using LEGO®: An Evaluation of a Higher Education Revision Session Using an Adapted

- LEGO® Serious Play® (LSP) Methodology. In M. Heron, L. Barnett, K. Balloo (Eds.). *Exploring Disciplinary Teaching Excellence in Higher Education*. Switzerland: Palgrave Macmillan (pp. 57-74).
- Kristiansen, P., Rasmussen, R. (2014). *Building a Better Business Using the LEGO® SERIOUS PLAY® Method*. London: Wiley.
- Martin-Cruz, N., Martin-Gutierrez, A., Rojo-Revenga, M. (2022). A LEGO® Serious Play activity to help teamwork skills development amongst business students. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(5), 479-494.
- McCusker, S. (2019). Everybody's monkey is important: LEGO® serious Play® as a methodology for enabling equality of voice within diverse groups. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(2), 146-162.
- McCusker, S. (2014). Lego®, Seriously: Thinking through building. *International Journal of Knowledge, Innovation and Entrepreneurship*, 2(1), 27-37.
- Nerantzi, C. (2018). LEGO® SERIOUS PLAY® As An Affective Experience In Doctoral Researchers' Support: Tensions And New Freedoms. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 290-303.
- Peabody, M.A., Noyes, S. (2017). Reflective boot camp: adapting LEGO® SERIOUS PLAY® in higher education. *Reflective Practice*, 18(2), 232-243.
- Rodríguez Lopez, F., Arias-Oliva, M., Pelegrin-Borondo, J., Marin-Vinuesa, L.M. (2021). Serious games in management education: An acceptance analysis. *The International Journal of Management Education*, 19, 100517.
- Roos, J., Victor, B. (2018). How It All Began: The Origins Of LEGO® Serious Play®. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 326-343.
- Thomson, C., Johnston, J.L., Reid, H. (2018). Rich Stories: Embedding LEGO® SERIOUS PLAY® Into Undergraduate Medical Education. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 313-325.
- Warburton, T., Brown, J., Sandars, J. (2022). The use of LEGO® SERIOUS PLAY® within nurse education: A scoping review. *Nurse Education Today*, 118, 105528.
- Wengel, Y., McIntosh, A., Cockburn-Wooten, C. (2021). A critical consideration of LEGO® SERIOUS PLAY® methodology for tourism studies. *Tourism Geographies*, 23(1-2), 162-184.
- Wengel, Y. (2020). LEGO® Serious Play® in multi-method tourism research. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(4), 1605-1623.
- Wheeler, A. (2020). Using Lego® Serious Play® in Higher Education with Law Students: Encouraging Playfulness and Creativity within Library Workshops. *Legal Information Management*, 20(4), 222-226.
- Wheeler, S., Passmore, J., Gold, R. (2020). All to play for: LEGO® SERIOUS PLAY® and its impact on team cohesion, collaboration and psychological safety in organisational settings using a coaching approach. *Journal of Work-Applied Management*, 12(2), 141-157.
- Zenk, L., Primus, D.J., Sonnenburg, S. (2022). Alone but together: flow experience and its impact on creative output in LEGO® SERIOUS PLAY®. *European Journal of Innovation Management*, 25(6), 340-364.
- Zenk, L., Hynek, N., Schreder, G., Zenk, A., Pausits, A., Steiner, G. (2018). Designing Innovation Courses In Higher Education Using LEGO® SERIOUS PLAY®. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(4), 245-263.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΟΛΥΠΛΕΥΡΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Γρηγοράκης Ιωάννης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης διδακτικών πρακτικών για την ανάπτυξη πολύπλευρων διαστάσεων της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Ένα ερωτηματολόγιο τύπου Likert πέντε σημείων χορηγήθηκε σε εκατόν δώδεκα νηπιαγωγούς, οι οποίοι/ες αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε κάποιο βαθμό διδακτικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο και για την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης σε επίπεδο κλίσης, παραγωγής και σύνθεσης. Επίσης, έδειξαν ότι οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη διαφοροποιούνται μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης. Περισσότερο συχνά υλοποιούνται διδακτικές πρακτικές σχετικές με τον χειρισμό των σύνθετων λέξεων και ακολούθως εκείνες που αναφέρονται στον χειρισμό των συλλαβών. Αντίθετα, οι διδακτικές πρακτικές που αναφέρονται στον χειρισμό του φωνήματος, της κλιτικής μορφολογίας και της παραγωγικής μορφολογίας δεν υλοποιούνται στον ίδιο βαθμό και δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη συχνότητα χρήσης.

Λέξεις κλειδιά: μεταγλωσσικές δεξιότητες, διαστάσεις φωνολογικής επίγνωσης, διαστάσεις μορφολογικής επίγνωσης, διδακτικές πρακτικές, νηπιαγωγείο

1. Εισαγωγή

Η φωνολογική επίγνωση (ΦΕ) και η μορφολογική επίγνωση (ΜΕ), ως συστατικά στοιχεία των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (βλ. Μανωλίτσης, 2016), είναι εκείνες οι μεταγλωσσικές δεξιότητες που ερευνώνται συστηματικά τα τελευταία χρόνια λόγω του σημαντικού τους ρόλου στη μάθηση του γραπτού λόγου (Diamanti et al., 2017· Grigorakis & Manolitsis, 2021· Manolitsis et al., 2017). Συγκεκριμένα, η ΦΕ, δηλαδή η ικανότητα συλλογισμού, ελέγχου και συνειδητού χειρισμού των φωνολογικών συστατικών των προφορικών λέξεων (Gombert, 1992), θεωρείται ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας (Diamanti et al., 2017· Georgiou et al., 2008) και, γενικότερα, των δυσκολιών στη μάθηση του γραπτού λόγου (Landerl et al., 2013). Επίσης, η ΜΕ, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα συλλογισμού, ελέγχου και συνειδητού χειρισμού των μορφολογικών συστατικών των προφορικών λέξεων (Carlisle, 1995), φαίνεται να συνδέεται με τις μελλοντικές επιδόσεις των παιδιών στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφημένη γραφή (Grigorakis & Manolitsis, 2021· Manolitsis et al., 2017) αλλά και με την εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο (Kargiotidis et al., 2021· Grigorakis et al., 2022).

Η σημασία της ΦΕ και της ΜΕ στη μάθηση του γραπτού λόγου υπογραμμίζει την αναγκαιότητα ενίσχυσής τους στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης (Manolitsis, 2017· Phillips et al., 2008). Το νέο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (ΠΣ, 2023) εστιάζει στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των παιδιών για την προφορική, γραπτή και πολυγλωσσική επικοινωνία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να υιοθετούν πρακτικές και μεθόδους που αντανακλούν μια συστηματική διδασκαλία της γλώσσας. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), ένας σημαντικός στόχος για το νηπιαγωγείο είναι η

πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, η οποία συνδέεται κατά κύριο λόγο με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με τον γραπτό λόγο. Σε σχέση, επίσης, με το νέο πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ, 2023), οι μαθητές θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα σύστημα που απαρτίζεται από επιμέρους γλωσσικές μονάδες (φωνολογικές, μορφολογικές). Η ενίσχυση της ΦΕ και της ΜΕ στο νηπιαγωγείο μπορεί να επιτευχθεί κυρίως μέσα από διαθεματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, ενταγμένες σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που παρέχει ευχαρίστηση στα παιδιά (Κουτσουβάνου, 2000) και όχι μέσα από μια ρητή διδασκαλία των φωνολογικών και μορφολογικών συστατικών των λέξεων. Επιπλέον, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν λεξιλόγιο, η ανάπτυξη του οποίου έχει φανεί ερευνητικά ότι συνδέεται αμφίδρομα με την ανάπτυξη της ΜΕ (Γρηγοράκης, 2022).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες που αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού κατέχουν σημαντική θέση στις διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa et al., 2011· Tafa et al., 2013). Ειδικότερα, φαίνεται να επικρατούν οι δραστηριότητες εκείνες που αφορούν σε γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, στην εκμάθηση του ήχου των γραμμάτων (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa et al., 2013), αλλά και εκείνες που αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την κατανόηση της λειτουργίας του γραπτού λόγου, το λεξιλόγιο και την αναδιήγηση ιστοριών (Tafa et al., 2013· Tafa et al., 2011). Στο πεδίο των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, η ΦΕ φαίνεται να κατέχει τη σημαντικότερη θέση στη διαμόρφωση διδακτικών πρακτικών στην τάξη. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα σχετικών μελετών έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες ανάπτυξης της ΦΕ, κυρίως σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο, αποτελούν σχετικά συχνές διδακτικές πρακτικές στην τάξη. Παρόλα αυτά, συγκριτικά με δραστηριότητες που αφορούν γνώσεις ή άλλες δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τις υλοποιούν λιγότερο συχνά (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa et al., 2011· Tafa et al., 2013). Στην έρευνά τους οι Κρέζα και Χλαπάνα (2022), ακολουθώντας μια ποιοτική προσέγγιση, έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρθηκαν σε στόχους που συνδέονται με την ανάπτυξη της ΦΕ, χωρίς όμως να ξεκαθαρίζεται αν οι διδακτικές πρακτικές που εφάρμοζαν εστίαζαν σε επίπεδο συλλαβής ή/και φωνήματος ή σε συγκεκριμένη γνωστική διαδικασία. Η ΦΕ συνιστά ένα σύνολο από επιμέρους δεξιότητες σε πολύπλευρες διαστάσεις ανάλυσης και σύνθεσης (συλλαβές, φωνήματα) με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (Παντελιάδου, 2011). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υλοποιούν περισσότερο συχνά δραστηριότητες σχετικές με χειρισμό συλλαβών σε σύγκριση με αντίστοιχες χειρισμού φωνημάτων (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa et al., 2011), καθώς η δεξιότητα φωνολογικής επεξεργασίας των προφορικών λέξεων αναπτύσσεται σταδιακά περνώντας από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο (Παντελιάδου, 2011). Οι δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης συμβάλλουν με τη σειρά τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (code related skills) (Κρέζα & Χλαπάνα, 2022).

Από την άλλη, η έρευνα στο πεδίο των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων δεν έχει εξετάσει το ίδιο συστηματικά τις διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΜΕ, οι οποίες συνδέονται με την αναγνωστική κατανόηση (meaning related skill) (Manolitsis et al., 2017). Η ΜΕ φαίνεται να αναπτύσσεται αργότερα σε σχέση με τη ΦΕ και να ακολουθεί μεγαλύτερη αναπτυξιακή πορεία. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η ΜΕ των νηπίων είναι ανύπαρκτη, δεν είναι όμως ιδιαίτερα αναπτυγμένη και διαφέρει από παιδί σε παιδί ως προς το επίπεδο ανάπτυξής της (Γρηγοράκης, 2014). Η ΜΕ συνιστά, επίσης, ένα σύνολο από επιμέρους δεξιότητες, καθώς οικοδομείται από την επίγνωση των τριών μορφολογικών διαδικασιών που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας: κλίση, παραγωγή και σύνθεση. Καθεμία από τις επιμέρους δεξιότητες φαίνεται να συνδέεται διαφορετικά με επιμέρους διαστάσεις του γραπτού λόγου (Grigorakis & Manolitsis, 2021· Manolitsis et al., 2017). Τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα (Γρηγοράκης, 2014) δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί υλοποιούν σχετικά συχνά δραστηριότητες σχηματισμού συνθέτων και διαχωρισμού συνθέτων, ενώ λιγότερο συχνά φαίνεται

να υλοποιούν δραστηριότητες επικεντρωμένες στον χειρισμό της κλιτικής και της παραγωγικής μορφολογίας.

Συνολικά, όπως προκύπτει από τα δεδομένα που προέρχονται από τον ελληνικό ερευνητικό χώρο, δεν υπάρχει συστηματική εξέταση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί για την ανάπτυξη πολύπλευρων διαστάσεων της ΦΕ και της ΜΕ ταυτόχρονα. Μια τέτοια συνεξέταση θα μπορούσε να αναδείξει και τις σύγχρονες απόψεις των νηπιαγωγών για τον ρόλο των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στη μάθηση του γραπτού λόγου και τη βάση πάνω στην οποία στηρίζουν τις σχετικές τους πρακτικές. Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της συχνότητας χρήσης των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί σε επιμέρους διαστάσεις της ΦΕ (συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο) και της ΜΕ (κλίση, παραγωγή και σύνθεση λέξεων). Στο ίδιο πλαίσιο, συμπληρωματικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει αν οι διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών στις επιμέρους διαστάσεις της ΦΕ και της ΜΕ διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη συχνότητα χρήσης τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας μελέτης συγκροτήθηκε από 112 νηπιαγωγούς, οι οποίοι/ες εργάζονταν σε νηπιαγωγεία των Περιφερειακών Ενοτήτων Ηρακλείου και Ρεθύμνου κατά στο σχολικό έτος 2021-22. Η επιλογή του δείγματος δεν ικανοποιεί τα κριτήρια της τυχαιότητας και της αντιπροσωπευτικότητας, καθώς έγινε στο πλαίσιο της δειγματοληψίας ευκολίας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο που συγκροτήθηκε από δεκαεννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι μισές περίπου από τις ερωτήσεις έχουν αντληθεί από το «ερωτηματολόγιο διδακτικών πρακτικών των νηπιαγωγών για τον αναδυόμενο γραμματισμό» (Tafa et al., 2011), ενώ οι υπόλοιπες αναπτύχθηκαν από τον συγγραφέα. Συνολικά, το παρόν ερωτηματολόγιο συνιστά μέρος ενός ευρύτερου οργάνου αξιολόγησης της συχνότητας διδακτικών πρακτικών για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των νηπίων, οι οποίες συνδέονται με τη μάθηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (προσωπικές πληροφορίες) περιλάμβανε έξι ερωτήσεις. Στην πρώτη και στη δεύτερη από αυτές τα υποκείμενα του δείγματος καλούνταν να απαντήσουν αν είχαν λάβει σχετική επιμόρφωση ως προς τον αναδυόμενο γραμματισμό και αν είχαν άλλες σπουδές πέρα από το βασικό πτυχίο τους. Στην τρίτη και την τέταρτη ερώτηση, καλούνταν να απαντήσουν για τα έτη διδακτικής υπηρεσίας τους και για την εργασιακή τους σχέση. Τέλος, στην πέμπτη και την έκτη ερώτηση καλούνταν να σημειώσουν το πρόγραμμα εργασίας τους (πρωινό ή απογευματινό) και την περιοχή (αστική ή αγροτική) του νηπιαγωγείου αντίστοιχα.

Στο κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκτιμήθηκαν με κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων (1= πολύ σπάνια (μία φορά το μήνα ή λιγότερο), 2= σπάνια (δύο έως τρεις φορές το μήνα), 3= μερικές φορές (μία έως δύο φορές την εβδομάδα), 4= συχνά (τρεις έως τέσσερις φορές την εβδομάδα), 5= πολύ συχνά (καθημερινά)). Ειδικότερα, εκτιμήθηκαν οι απαντήσεις τους ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών πρακτικών στους εξής άξονες: (α) συλλαβικό επίπεδο, (β) φωνημικό επίπεδο, (γ) παραγωγή λέξεων, (δ) σύνθεση λέξεων, και (ε) κλίση λέξεων. Οι άξονες (α) και (β) εντάσσονται στον γενικότερο άξονα της φωνολογικής επίγνωσης ενώ οι υπόλοιποι τρεις άξονες στον γενικότερο άξονα της μορφολογικής επίγνωσης. Η εξέταση της εσωτερικής συνέπειας με τη χρήση Cronbach's alpha τόσο για το σύνολο των ερωτήσεων όσο και για το σύνολο των ερωτήσεων ανά άξονα (κεντρικό ή επιμέρους) ξεχωριστά έδειξε ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας (Salkind, 2007) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Διάρθρωση ερωτηματολογίου κατά άξονες και αναλύσεις αξιοπιστίας

Άξονες ερωτήσεων	Ερωτήσεις (N)	Cronbach's a
Φωνολογική επίγνωση	11	0,899
Συλλαβικό επίπεδο	6	0,850
Φωνημικό επίπεδο	5	0,808
Μορφολογική επίγνωση	8	0,902
Παραγωγή λέξεων	3	0,882
Σύνθεση λέξεων	2	0,958
Κλίση λέξεων	3	0,847
Σύνολο	19	0,935

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η αρχική εξέταση της κατανομής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δεν έδειξε ομαλή κατανομή των τιμών σε όλες τις περιπτώσεις. Συνεπώς, όλες οι περαιτέρω αναλύσεις έγιναν με τη χρήση μη παραμετρικών κριτηρίων. Έτσι, στους τέσσερις από τους πέντε άξονες πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις, μεταξύ των απαντήσεων, με το κριτήριο Friedman (εξαιρέση αποτέλεσε ο άξονας της σύνθεσης, όπου χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Wilcoxon). Εφόσον προέκυπταν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, γίνονταν εκ των υστέρων αναλύσεις με το κριτήριο Wilcoxon μεταξύ των μέσων όρων, με ιεραρχικό τρόπο (συγκρίσεις ανά ζεύγη ξεκινώντας από την ερώτηση με την υψηλότερη μέση τιμή προς την ερώτηση με τη χαμηλότερη μέση τιμή και λαμβάνοντας υπόψη την προσαρμογή Bonferroni για την εκτίμηση του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας). Επίσης, για την εξέταση των διαφορών των μέσων όρων σε κάθε ερώτηση ως προς τις προσωπικές πληροφορίες των υποκειμένων πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τα κριτήρια Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis. Στις αναλύσεις που ακολουθούν συμπεριλαμβάνονται και οι συνθετικές μεταβλητές, καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε έναν από τους προαναφερόμενους άξονες. Οι μεταβλητές αυτές αντανακλούν τη μέση τιμή των απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις κάθε άξονα. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται και οι δύο γενικές συνθετικές μεταβλητές (φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση), οι οποίες αντανακλούν τη μέση τιμή των απαντήσεων στις ερωτήσεις που παραπέμπουν σε καλλιέργεια της αντίστοιχης μεταγλωσσικής δεξιότητας.

Αρχικά, στον Πίνακα 2 καταγράφονται οι μέσοι βαθμοί των απαντήσεων των υποκειμένων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων σχετικών με το χειρισμό των συλλαβών. Η σύγκριση των απαντήσεων με το κριτήριο Friedman έδειξε ότι διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ($\chi^2(5)=71,84$ $p<0,001$). Ειδικότερα, όπως φάνηκε από τις εκ των υστέρων αναλύσεις με το κριτήριο Wilcoxon και την προσαρμογή Bonferroni ($p<0,01$), η εύρεση από τα παιδιά λέξεων που αρχίζουν με μία δεδομένη συλλαβή είναι η δραστηριότητα που εφαρμόζουν σημαντικά συχνότερα οι εκπαιδευτικοί ($z=2,82$ $p<0,01$). Ακολουθούν από κοινού οι δραστηριότητες συλλαβικής κατάταξης, αναγνώριση κοινής αρχικής συλλαβής σε λέξεις και εύρεσης ομοιοκατάληκτων λέξεων. Ωστόσο, σημαντικά λιγότερο συχνά, σε σχέση με τις προηγούμενες ($z=3,22$ $p<0,01$), φαίνεται να υλοποιούν δραστηριότητες, όπως η απάλειψη αρχικής συλλαβής, καθώς και η δημιουργία τετράστιχων ποιημάτων με ομοιοκατάληκτες λέξεις.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων χειρισμού συλλαβών των προφορικών λέξεων

Διδακτικές δραστηριότητες χειρισμού συλλαβών	M	TA
Συλλαβική κατάτμηση λέξεων	3,28	1,11
Αναγνώριση κοινής αρχικής συλλαβής λέξεων	3,30	1,11
Εύρεση λέξεων που αρχίζουν με μία δεδομένη συλλαβή	3,58	0,99
Απάλειψη αρχικής συλλαβής λέξεων και εκφώνηση του τμήματος που απομένει	2,81	1,16
Εύρεση ομοιοκατάληκτων λέξεων	3,07	1,06
Δημιουργία τετράστιχων ποιημάτων με ομοιοκατάληκτες λέξεις	2,70	1,17

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι βαθμοί των απαντήσεων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων, που αναφέρονται στον χειρισμό φωνημάτων. Η σύγκριση μεταξύ των μέσων βαθμών με το κριτήριο Friedman έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ($\chi^2(4)= 54,482$ $p<0,001$). Μάλιστα, οι εκ των υστέρων αναλύσεις με το κριτήριο Wilcoxon και την προσαρμογή Bonferroni ($p<0,0125$) έδειξαν ότι η αναγνώριση του κοινού αρχικού φωνήματος σε λέξεις είναι εκείνη η δραστηριότητα που εφαρμόζεται σημαντικά συχνότερα σε σχέση με τις υπόλοιπες ($z= 3,22$ $p<0,0125$). Αμέσως μετά, ως προς τη συχνότητα χρήσης, ακολουθούν η εκφώνηση των φωνημάτων των λέξεων και η σύνθεση λέξεων από μεμονωμένα φωνήματα. Τέλος, σημαντικά λιγότερο συχνά από τις παραπάνω ($z=2,59$ $p<0,0125$) εφαρμόζονται η απαλοιφή του αρχικού φωνήματος μιας λέξης, καθώς και η ανατικατάσταση του αρχικού φωνήματος μιας λέξης με ένα άλλο.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων χειρισμού φωνημάτων των προφορικών λέξεων

Διδακτικές δραστηριότητες χειρισμού φωνημάτων	M	TA
Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος	3,49	1,09
Απάλειψη αρχικού φωνήματος λέξεων και εκφώνηση του τμήματος που απομένει	2,64	1,20
Αντικατάσταση αρχικού φωνήματος λέξης με άλλο φώνημα	2,71	1,10
Εκφώνηση των φωνημάτων λέξεων (ένα προς ένα)	3,05	1,07
Σύνθεση λέξεων από τα συστατικά τους φωνήματα	3,02	1,21

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 4 καταγράφονται οι μέσοι βαθμοί των απαντήσεων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων που αναφέρονται στη μορφολογική διαδικασία της παραγωγής λέξεων. Αρχικά, η σύγκριση των απαντήσεων με το κριτήριο Friedman έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ($\chi^2(2)= 6,745$ $p<0,05$). Ωστόσο, οι εκ των υστέρων αναλύσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Wilcoxon και την προσαρμογή Bonferroni ($p< 0,025$) έδειξαν ότι καμία από τις τρεις δραστηριότητες δεν χρησιμοποιείται σημαντικά συχνότερα έναντι των άλλων. Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στον ίδιο βαθμό συχνότητας δραστηριότητες αντίληψης

παράγωγων σχέσεων, σχηματισμού παράγωγων λέξεων και αναγνώρισης λεξικών βάσεων σε παράγωγες λέξεις.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων χειρισμού παράγωγων λέξεων

Διδακτικές δραστηριότητες χειρισμού παράγωγων λέξεων	M	TA
Αντίληψη παράγωγων σχέσεων μεταξύ λέξεων	2,83	1,00
Σχηματισμός παράγωγων λέξεων από απλές λέξεις	2,79	1,07
Αναγνώριση λεξικών βάσεων (απλές λέξεις) σε παράγωγες λέξεις	2,97	1,06

Ακολούθως, στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσοι βαθμοί των απαντήσεων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων σχετικών με τη μορφολογική διαδικασία της σύνθεσης. Η σύγκριση των απαντήσεων με το κριτήριο Wilcoxon έδειξε κι εδώ ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων, στοιχείο που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στον ίδιο βαθμό συχνότητας δραστηριότητες, όπως ο σχηματισμός σύνθετων λέξεων και η αναγνώριση των επιμέρους συνθετικών σε σύνθετες λέξεις.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων χειρισμού σύνθετων λέξεων

Διδακτικές δραστηριότητες χειρισμού σύνθετων λέξεων	M	TA
Σχηματισμός σύνθετων λέξεων από δύο λέξεις	3,45	1,05
Αναγνώριση επιμέρους συνθετικών σε σύνθετες λέξεις	3,45	1,06

Τέλος, στον Πίνακα 6 καταγράφονται οι μέσοι βαθμοί των απαντήσεων ως προς τη συχνότητα χρήσης δραστηριοτήτων που αναφέρονται στη μορφολογική διαδικασία της κλίσης. Από τη σύγκριση με το κριτήριο Friedman προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων ($\chi^2(2) = 35,710$ $p < 0,001$). Οι εκ των υστέρων αναλύσεις με το κριτήριο Wilcoxon και την προσαρμογή Bonferroni ($p < 0,025$) έδειξαν ότι οι αλλαγές στους χρόνους των ρημάτων και οι αλλαγές στην κλίση των ουσιαστικών είναι εκείνες οι διδακτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται σημαντικά συχνότερα σε σχέση με τις αλλαγές στο πρόσωπο των ρημάτων ($z = 4,805$ $p < 0,025$).

Πίνακας 6: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων χειρισμού κλίσης

Διδακτικές δραστηριότητες χειρισμού κλίσης	M	TA
Αλλαγές στην κλίση ουσιαστικών (ενικός-πληθυντικός)	2,93	1,16
Αλλαγές στο πρόσωπο των ρημάτων	2,54	1,11
Αλλαγές στους χρόνους των ρημάτων	3,10	1,17

Στη συνέχεια των αποτελεσμάτων συγκρίνονται οι μέσοι βαθμοί των απαντήσεων των υποκειμένων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών πρακτικών ανά άξονα συνολικά (βλ. Πίνακα

7). Η σύγκριση των απαντήσεων με το κριτήριο Friedman έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ($\chi^2(4)= 49,082$ $p<0,001$). Οι εκ των υστέρων αναλύσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Wilcoxon και την προσαρμογή Bonferroni ($p<0,0125$) έδειξαν ότι οι δραστηριότητες που αναφέρονται στη σύνθεση λέξεων είναι εκείνες που χρησιμοποιούν σημαντικά συχνότερα οι εκπαιδευτικοί έναντι των άλλων ($z=3,59$ $p<0,0125$). Ακολουθούν οι δραστηριότητες σε επίπεδο συλλαβής, οι οποίες χρησιμοποιούνται σημαντικά συχνότερα έναντι των δραστηριοτήτων σε επίπεδο φωνήματος, παραγωγής και κλίσης ($z=2,666$ $p<0,0125$). Οι τρεις τελευταίες φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά ως προς το βαθμό συχνότητας χρήσης.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (TA) των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών δραστηριοτήτων ανά άξονα

Διδακτικές δραστηριότητες ανά άξονα	M	TA
Συλλαβικό επίπεδο	3,12	0,83
Φωνημικό επίπεδο	2,98	0,84
Παραγωγή λέξεων	2,87	0,94
Σύνθεση λέξεων	3,45	1,04
Κλίση λέξεων	2,86	1,00

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον μέσο βαθμό των απαντήσεων για τη συχνότητα χρήσης διδακτικών πρακτικών ανά μεταγλωσσικό άξονα (φωνολογική επίγνωση έναντι μορφολογικής επίγνωσης). Γι' αυτόν τον λόγο, δεν γίνεται περαιτέρω αναφορά. Επίσης, δεν αναφέρονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την εξέταση των διαφορών των μέσων βαθμών σε κάθε ερώτηση και άξονα ως προς τις προσωπικές πληροφορίες των υποκειμένων (επιμόρφωση, σπουδές, έτη υπηρεσίας, εργασιακή σχέση, πρόγραμμα εργασίας, περιοχή νηπιαγωγείου), καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

5. Συμπεράσματα

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υλοποιούν σε κάποιο βαθμό διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη πολύπλευρων διαστάσεων των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων της ΦΕ και της ΜΕ. Ωστόσο, οι δραστηριότητες που επιλέγουν σε καθεμία από τις επιμέρους διαστάσεις φαίνεται να διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη συχνότητα χρήσης. Ειδικότερα, σε σχέση με το συλλαβικό επίπεδο φαίνεται να υλοποιούν συχνότερα δραστηριότητες εύρεσης, κατάτμησης και αναγνώρισης συλλαβών, από ότι δραστηριότητες απάλειψης συλλαβών ή δημιουργίας τετράστιχων ποιημάτων με ομοιοκατάληκτες λέξεις. Οι τελευταίες απαιτούν υψηλό γνωστικό έλεγχο από τα παιδιά. Ανάλογο εύρημα καταγράφεται και σε προγενέστερη έρευνα των Παπαναστασάτου και Πεντέρη (2018). Παρόμοια εικόνα διαπιστώνεται και σε σχέση με το φωνημικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υλοποιούν συχνότερα δραστηριότητες αναγνώρισης, διαχωρισμού και σύνθεσης φωνημάτων από ότι δραστηριότητες που απαιτούν υψηλό γνωστικό έλεγχο, όπως αντικατάσταση ή απάλειψη φωνημάτων. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει τη δυσκολία των νηπίων σε κριτήρια μέτρησης δεξιοτήτων αντικατάστασης και απάλειψης φωνημάτων (Μανωλίτσης, 2000).

Όσον αφορά στη μορφολογία της παραγωγής, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να εφαρμόζουν συχνά σχετικές δραστηριότητες. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με εκείνο προγενέστερης έρευνας (Γρηγοράκης, 2014) και επιβεβαιώνει τη δυσκολία των νηπίων στον χειρισμό της παραγωγικής μορφολογίας. Σε σχέση με τη μορφολογία της κλίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υλοποιούν

συχνότερα δραστηριότητες επικεντρωμένες σε αλλαγές στους χρόνους των ρημάτων και στην ονοματική κλίση (ενικός, πληθυντικός), από ότι στις αλλαγές στα πρόσωπα (ρηματική κλίση), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι πρώτες εφαρμόζονται συχνά ή πολύ συχνά. Γενικά, οι δραστηριότητες μετασχηματισμού κλιτών και παράγωγων τύπων δεν είναι ιδιαίτερα συχνόχρηστες, όπως προκύπτει και από άλλη έρευνα (Γρηγοράκης, 2014). Αντίθετα, τα υποκείμενα του δείγματος φαίνεται να εφαρμόζουν σχετικά συχνά δραστηριότητες σχετικές με τη σύνθεση των λέξεων (σχηματισμός και διαχωρισμός συνθέτων), επιβεβαιώνοντας προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα (Γρηγοράκης, 2014). Η σύνθεση στην ελληνική γλώσσα είναι εξαιρετικά παραγωγική μορφολογική διαδικασία, η οποία ενεργοποιείται σε όλη τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης. Δεν είναι τυχαίο ότι συνολικά από όλες τις διαστάσεις της ΦΕ και της ΜΕ, είναι εκείνη στην οποία υλοποιούνται περισσότερο συχνά σχετικές δραστηριότητες. Αν και η επίγνωση των μορφηματικών συστατικών των συνθέτων δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη στα νήπια, εντούτοις τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της σύνθεσης φαίνεται να κινητοποιούν την ευαισθητοποίηση των παιδιών. Επίσης, συχνά φαίνεται να υλοποιούνται δραστηριότητες στο επίπεδο της συλλαβής, η οποία αποτελεί μια διακριτή, για τα παιδιά, φωνολογική μονάδα. Αντίθετα, οι δραστηριότητες ως προς το φώνημα, την κλίση και την παραγωγή δείχνουν να υλοποιούνται λιγότερο συχνά (μία έως δύο φορές την εβδομάδα). Το εύρημα αυτό φαίνεται να συνάδει με το αναπτυξιακό πλαίσιο της επίγνωσης των παιδιών για τα φωνήματα, την κλίση και την παραγωγή (Γρηγοράκης, 2014 Μανωλίτσης, 2000).

Ασφαλώς, το μέγεθος του δείγματος και η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε δεν επιτρέπουν γενικεύσεις. Ωστόσο, τα ευρήματα παρέχουν το ερέθισμα για την περαιτέρω διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο που συνδέονται με τη μάθηση του γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το Νηπιαγωγείο στη Β' τάξη Δημοτικού και η σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.
- Γρηγοράκης, Ι. (2022). Μορφολογική επίγνωση και λεξιλόγιο: η εξέταση της μεταξύ τους σχέσης στο νηπιαγωγείο. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(3), 283-303. https://doi.org/10.12681/psy_hps.29155
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη γραφή και ανάγνωση*. Αθήνα: Τοξότης.
- Κρέζα, Μ., & Χλαπάνα, Ε. (2022). Ανάπτυξη του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο: απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 98-125. <https://doi.org/10.12681/dial.27754>
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4 (1), 3-34. <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναστασάτου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 69(III), 59-89.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/τ. Β'/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής*.
- Υπουργική Απόφαση 13646/Δ1 (ΦΕΚ 687/τ. Β'/10-2-2023). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*.

Ξενογλώσση

- Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Lawrence Erlbaum Associates.
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool phonological and morphological awareness as longitudinal predictors of early reading and spelling development in Greek. *Frontiers in Psychology, 8*, 2039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02039>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 566–580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development* (T. Pownall, Trans.). (Original work published 1990). London.
- Grigorakis I., Kargiotidis, A., Mouzaki, A. & Manolitsis G (2022) Early oral language precursors of different types of reading difficulties in a consistent orthography. *Frontiers in Education, 7*, 959374. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.959374>
- Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2021). Longitudinal effects of different aspects of morphological awareness skills on early spelling development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 34*(4), 945–979. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10098-2>
- Kargiotidis, A., Grigorakis, I., Mouzaki, A., & Manolitsis, G. (2021). Differences in oral language growth between children with and without literacy difficulties: evidence from early phases of learning to read and spell in Greek. *Australian Journal of Learning Difficulties, 26*, 89-112. <https://doi.org/10.1080/19404158.2021.1961160>
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., . . . Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(6), 686–694. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12029>
- Manolitsis, G. (2017). How effective is morphological awareness instruction on early literacy skills? In C. J. McLachlan & A. W. Arrow (Eds.), *Literacy in the early years: Reflections on international research and practice* (pp. 151–174). Springer.
- Manolitsis, G., Grigorakis, I., & Georgiou, G. K. (2017). The longitudinal contribution of early morphological awareness skills to reading fluency and comprehension in Greek. *Frontiers in Psychology, 8*, 1793. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01793>
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Salkind, N. J. (2007). *Encyclopedia of Measurement and Statistics*. London: Sage Publications.
- Tafa, E., Chlapana, E., & Loizou, E. (2011, August). Kindergarten literacy in Greece: Teacher's views and practices. Paper presented at the 17th *European Conference on Reading*. Jönköping, Sweden.
- Tafa, E., Manolitsis, G., & Fasoulaki, M. (2011, August). Kindergarten literacy in Greece: Teachers' views and practices. Paper presented at the 17th *European Conference on Reading*. Mons, Belgium.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΛΛΗΨΗ ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ ΣΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΟΥΣ

Ντούλια Αθηνά
Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Μια από τις βασικές γνωστικές δεξιότητες που το σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει είναι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα τη σύγχρονη εποχή όπου παρατηρείται μια γενικότερη ένδεια στους τομείς αυτούς από την πρώτη σχολική ηλικία, κρίνεται επιτακτική η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών μέσω στρατηγικών, τεχνικών και διδακτικών μοντέλων. Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να παρουσιάσει μοντέλα και στρατηγικές, όπως η γνωστική στρατηγική διδασκαλίας (CSIW) και η στρατηγική της αυτορρύθμισης, που δοκιμάστηκαν ερευνητικά σε μαθητές Δημοτικού με πολύ θετικά αποτελέσματα σε συγκεκριμένα είδη κειμένων με στόχο, αφενός να ενδυναμωθούν οι μαθητές στον τομέα της δημιουργικής έκφρασης, προφορικής ή γραπτής κι αφετέρου να παρέχει εργαλεία στους εκπαιδευτικούς, με τα οποία θα μπορέσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτές σε όλους τους μαθητές/τριες. Αναδείχθηκε ότι η συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου μέσα από στρατηγικές και μοντέλα συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών απέναντι στη γραφή.

Λέξεις κλειδιά: στρατηγικές, τεχνικές, διδακτικές προσεγγίσεις, γραπτός και προφορικός λόγος

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα αποτελεί ένα πανανθρώπινο βασικό μέσο επικοινωνίας και αλληλοδιάδρασης καθώς και δείκτη ατομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας και κατανόησης της πραγματικότητας και του κόσμου που μας περιβάλλει. Μέσω της εκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια καλλιέργειά της προκειμένου τα άτομα ως μέλη μιας κοινωνίας να προσλαμβάνουν γλωσσικά ερεθίσματα, να τα κατανοούν, να εκφράζονται σε προφορικό και γραπτό επίπεδο με ευχέρεια, ακρίβεια πραγματολογική καταλληλότητα και συγκρότηση σκέψης, κατακτώντας γνώσεις. Με άλλα λόγια η καλλιέργεια γραπτού ή προφορικού λόγου συμβάλλει στην επίτευξη ευρύτερου γραμματισμού ως εχέγγυο κοινωνικής και ακαδημαϊκής επιτυχίας. Σύμφωνα μάλιστα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2021 *“η καλλιέργεια της προσληπτικής ικανότητας και της προφορικής και γραπτής έκφρασης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη γνωσιακή, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, καθώς οι ανεπτυγμένες γλωσσικές δομές συνδέονται και αλληλεπιδρούν με την ωρίμαση των νοητικών διεργασιών και την κοινωνικοποίηση των παιδιών στη σχολική και πολιτισμική τους κοινότητα”* (ΦΕΚ 13559/Δ1, τεύχ. Β’684/09.02.2023, σ. 6311-2). Η ανάπτυξη επομένως βασικών προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής ποικίλων κειμένων αποτελούν στοιχεία της φυσιογνωμίας της γλώσσας, γι’ αυτό και συγκαταλέγονται στους γενικούς σκοπούς των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΝΠΣ) Γλώσσας ως εξής:

- Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/-τριών να συνθέτουν προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος με συνοχή και συνεκτικότητα, καταλληλότητα ως προς το ύφος και την ποσότητα των πληροφοριών σε σχέση με τον/την αποδέκτη/-τρια και το περιεχόμενο, καθώς και

- η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/-τριών να κατανοούν προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα ως προς το ρητό και υπόρρητο περιεχόμενό τους.

Η ανάπτυξη κατά συνέπεια αφενός της κειμενικής ικανότητας των μαθητών/-τριών, η οποία νοείται ως δυνατότητα πρόσληψης και δημιουργίας γραπτών και προφορικών κειμένων και αφετέρου της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/-τριών, όσον αφορά την ανάδειξη κοινωνικών σχέσεων, τοποθετήσεων και στάσεων, σχετίζονται με την αλληλεξάρτηση και συσχέτιση των γλωσσικών επιλογών με τις λειτουργίες της γλώσσας. Συνδέονται μάλιστα με την ανάπτυξη του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού ως προϋποθέσεων ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία και αξιοποίησης των κοινωνικών και μορφωτικών ευκαιριών. Γίνεται επομένως κατανοητή η σημαντικότητα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών στο πεδίο αυτό από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία, ιδιαίτερα τη σύγχρονη εποχή όπου παρατηρείται μια γενικότερη ένδεια στους τομείς αυτούς, ενώ η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών μέσω στρατηγικών, τεχνικών και διδακτικών μοντέλων κρίνεται επιτακτική. Αυτός είναι ένας ακόμη λόγος που τα Νέα Προγράμματα Σπουδών 21 δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες σε προφορικό και γραπτό επίπεδο καθώς και στη διδασκαλία των κειμενικών τύπων, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα.

Εικ. 1 Θεματικά Πεδία

Θεματικό Πεδίο 1	Θεματικές Ενότητες
Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες	1. Ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου
	2. Παραγωγή προφορικού λόγου
	3. Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου
	4. Παραγωγή γραπτού λόγου
Θεματικό Πεδίο 2	Θεματικές Ενότητες
Κειμενικοί τύποι – Πολυτροπικότητα	1. Περιγραφικά κείμενα
	2. Αφηγηματικά κείμενα
	3. Εξηγητικά κείμενα
	4. Κείμενα οδηγιών
	5. Επιχειρηματολογικά κείμενα
	6. Πολυτροπικότητα

Στην παρούσα επομένως μελέτη θα αναπτυχθούν κάποια μοντέλα τα οποία δοκιμάστηκαν ερευνητικά σε μαθητές Δημοτικού με πολύ θετικά αποτελέσματα και αποτελούν μέρος ευρύτερης έρευνας της γράφουσας και εφαρμογής διδακτικών παρεμβάσεων σε μαθητές Δημοτικού με στόχο τη σταχυολόγηση δομημένων μοντέλων που θα ενδυναμώσουν τους μαθητές στον τομέα της δημιουργικής έκφρασης, προφορικής ή γραπτής. Η βασική μας υπόθεση στηριζόταν στην πεποίθηση ότι μια δομημένη και καλά πλαισιωμένη διδασκαλία του γραπτού λόγου μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην έκφραση και παραγωγή γραπτού λόγου με αποτελεσματικότητα. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα εστίαζαν στο α) αν υπάρχουν μοντέλα και στρατηγικές με τις οποίες μπορούν να ενδυναμωθούν οι μαθητές στην παραγωγή λόγου και σταδιακά να οδηγηθούν στην αυτορρύθμιση και β) αν υπάρχουν μοντέλα και στρατηγικές που σχετίζονται με συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Επισκόπηση βιβλιογραφίας: Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας του γραπτού λόγου

Η παραγωγή γραπτού λόγου, η μεταφορά δηλαδή των ιδεών σε δομημένο γραπτό κείμενο με συνοχή, συνεκτικότητα, σαφήνεια, αλληλουχία και πληρότητα αποτελεί βασικό πυλώνα της διδασκαλίας της γλώσσας, όπως αποτυπώνεται και στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Πολλά μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας προκύπτουν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Flower & Hayes, 1981 · Hayes, 1996, 2006 · Ματσαγγούρας, 2004, 2007· Kellogg, 2008· Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διαδικασία που επηρεάζει όμως και συναισθηματικά τους μαθητές γι' αυτό και η οποιαδήποτε επιλογή στρατηγικής ή διδακτικής προσέγγισης θα πρέπει να περιλαμβάνει την υποστήριξη και ενδυνάμωση των μαθητών σε κάθε στάδιο της συγγραφής καθώς και την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους επιτρέψουν τον έλεγχο και το συντονισμό της όλης διαδικασίας. Η υποστήριξη μάλιστα των μαθητών θα πρέπει να δίνει έμφαση στη διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης της γραφής και την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει ενδυναμώνονται οι μαθητές και στον τομέα της γραμματικής, της σύνταξης, του λεξιλογίου και του περιεχομένου (Graham & Harris, 2009). Γενικά, η διδασκαλία στρατηγικών στην ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων είναι καθοριστικής σημασίας (Gillespie & Graham, 2014), ενώ και η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού και οργάνωσης έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην προώθηση των επιδόσεων των μαθητών στην παραγωγή κειμένων (Graham, Harris, & Mason, 2005· Harris, Graham, Mason, & Friedlander 2008).

Σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία στρατηγικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της παραγωγής κειμένου για όλους τους μαθητές (Weinstein & Mayer, 1986). Με τον όρο στρατηγική δηλώνεται η μέθοδος, με την οποία επιδιώκεται η επίτευξη συγκεκριμένου στόχου μέσω ενός σχεδιασμού ενεργειών, προσαρμοσμένων στις μαθησιακές ανάγκες και στην προσωπικότητα του μαθητή. Πρόκειται για γνωστικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές θέτουν σε εφαρμογή *πριν, κατά τη διάρκεια και μετά* την παραγωγή ενός κειμένου με στόχο την κατάλληλη δόμηση του κειμένου κι αποτελούν συγκεκριμένες ερευνητικές στρατηγικές, μεθόδους ή διαδικασίες. Η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών καθορίζουν το πόσο αποτελεσματική και επιτυχής μπορεί να γίνει η μάθηση, καθώς και την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων (Tzivinikou, Kagkara, Fountoukidou, & Kakoura, 2021).

Ωστόσο, όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν το ίδιο και δεν αξιοποιούν τις ίδιες στρατηγικές. Το είδος των στρατηγικών, η συχνότητα, η ποσότητα, ο τρόπος και ο βαθμός που τις εφαρμόζουν ποικίλλει από μαθητή σε μαθητή και εξαρτάται και από το είδος του κειμενικού τύπου που καλείται να παράγει, το επίπεδο και την εμβάθυνση που επιθυμεί ο δημιουργός να κάνει στο υπό διαμόρφωση κείμενο. Επίσης, η χρήση των στρατηγικών προϋποθέτει πολύ σαφές πλαίσιο διδασκαλίας, σαφείς και ξεκάθαρους σκοπούς και στόχους, ευελιξία και ορθή επιλογή ως προς τη χρήση καθώς και συνεχή αυτό-αξιολόγηση.

Σημαντικές επίσης είναι και οι μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να προγραμματίζει, να παρακολουθεί και να αξιολογεί την πορεία της μάθησής του. Οι μεταγνωστικές αυτές στρατηγικές συμβάλλουν στην αυτορρύθμιση και αυτονομία της μάθησης του μαθητή καθώς και στη βαθύτερη και πιο ακριβή κατανόηση του κειμένου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Γενικά, η σημασία της χρήσης στρατηγικών στη βελτίωση της παραγωγής και οργάνωσης των ιδεών είναι καθοριστική και βασίζεται στις αρχές της γνωστικής προσέγγισης που θέλει τους μαθητές ενεργούς και αυτόνομους παραγωγούς της γνώσης με αυτορρύθμιση.

2.1.1 Ενδυνάμωση μαθητών μέσα από τη ρητή διδασκαλία στρατηγικών

Η αποτελεσματική μάθηση αποτελεί πρωταρχικό στόχο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερα στο ζήτημα της διδασκαλίας της γλώσσας, η διδασκαλία ή η διδακτική μέθοδος που ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς είναι κομβικής σημασίας για την αποτελεσματική μάθηση. *Μέθοδος διδασκαλίας* είναι η επιλογή της πορείας που θ' ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και ο κύκλος που θα διαγράψει για να καταλήξει στον προκαθορισμένο στόχο. Μια κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία με αξιοποίηση διαφόρων μοντέλων που μπορεί να συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική αφύπνιση των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2005) και στην ενεργοποίηση της ενεργούς και συμμετοχικής τους εμπλοκής, αποτελεί ζητούμενο στη σύγχρονη παιδαγωγική.

Διάφορα είδη διδασκαλίας στρατηγικών έχουν προταθεί με βάση το στόχο που πρέπει κάθε φορά να επιτευχθεί. Αρκετοί ερευνητές εισηγούνται τη *ρητή διδασκαλία στρατηγικών* (Kamil, et all, 2008). Πρόκειται για μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στη μοντελοποίηση και την καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, συνδέεται με την τεχνική της φθίνουσας καθοδήγησης και έχει ως στόχο την πλήρη εφαρμογή από τους ίδιους τους μαθητές και τη μεταφορά τους σε ποικίλα άλλα πλαίσια.

Φιλοσοφία της είναι η μέγιστη δυνατή υποστήριξη κατά την έναρξη της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό και η σταδιακή απομάκρυνση της με στόχο την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή (Archer & Hughes, 2011). Αποτελείται από πέντε βασικά στάδια (Pearson & Dole, 1988:8· Palincsar, 2012: 1) τον προσδιορισμό της στρατηγικής, τη διευκρίνιση της χρησιμότητάς της και τη μοντελοποίηση της, 2) την καθοδηγούμενη εξάσκηση, 3) τη διάδραση με τους μαθητές και την καθοδήγησή τους προς την κατάκτηση της στρατηγικής (εμπέδωση), 4) την προώθηση της αυτονομίας σχετικά με τη χρήση της στρατηγικής (ανεξάρτητη εξάσκηση) και 5) τη διασφάλιση της εφαρμογής της.

Επιπλέον, πέρα από τη διδασκαλία της στρατηγικής, καθοριστικής εξίσου σημασίας θεωρείται και η αξιοποίηση των διαφόρων ενεργητικών τεχνικών ή προσεγγίσεων που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του (Σπαντιδάκης, 2011). Η τεχνική της ιδεοθύελλας, η εννοιολογική χαρτογράφηση και μέσα από σύγχρονα ψηφιακά μέσα, η εργασία σε ομάδες συμβάλλουν καθοριστικά στην κατεύθυνση αυτή. Η διαφοροποίηση επίσης της προσέγγισης στην εκπαίδευση και ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων προφορικού ή γραπτού λόγου συμβάλλει τα μέγιστα στην ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών/τριών (Tomlinson, 2004). Έτσι, τα κέντρα μάθησης, οι παιγνιώδεις προσεγγίσεις, οι κύβοι αποτελούν σημαντικές διδακτικές επιλογές για τη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης με ερεθίσματα που σέβεται το ρυθμό και το προφίλ μάθησης του κάθε μαθητή και συμβάλλει στην τόνωση της αυτοπεποίθησης. Επίσης, η παροχή κινήτρων με στόχο τη συγγραφή κρίνεται επίσης καθοριστικής σημασίας (Boscolo, 2009). Είναι τέλος, σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι η συστηματική εκπαίδευση και υποστήριξη μαθητών στην ανάπτυξη και καλλιέργεια προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων συνδυαστικά με μια στοχευμένη διδασκαλία της σύνταξης, της γραμματικής και του λεξιλογίου μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει για την ακαδημαϊκή πρόοδο και βελτίωση των μαθητών στον τομέα αυτό.

2.2 Γνωστική στρατηγική διδασκαλία γραπτού λόγου (Cognitive Strategy Instruction in Writing)

Πρόκειται για στρατηγική που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν και να συνθέσουν ένα γραπτό κείμενο αποκτώντας συνειδητότητα και καλύτερη κατανόηση στην εκμάθηση της αφηγηματικής δομής ενός κειμένου. Είναι μια στρατηγική που χρησιμοποιεί μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές αυτορρύθμισης σε δομημένες γνωστικές ρουτίνες, γεγονός που βοηθάει τους μαθητές να παρακολουθούν και να αξιολογούν την μάθηση τους (Dole, Nokes, & Drits 2009).

Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί λεκτική καθοδήγηση και εκπαίδευση με σκαλωσιές, καθοδηγούμενη μάθηση με σκοπό τη σταδιακή υποχώρηση της δικής του βοήθειας και την αυτορρύθμιση των μαθητών του (Duffy, 2002). Στη στρατηγική αυτή αξιοποιούνται φύλλα σκέψης, βασικό συστατικό της στρατηγικής CSIW, με οδηγίες που βοηθούν τους μαθητές να εσωτερικεύουν τις διαδικασίες και τις στρατηγικές για κάθε φάση της διαδικασίας γραφής. Μέσω αυτών των φύλλων σκέψης, οι μαθητές μπορούν να γνωρίζουν το σκοπό τους γραπτώς σε κάθε στάδιο. Τα στάδια της στρατηγικής αυτής περιλαμβάνουν το σχεδιασμό (plan), την οργάνωση (organize), τη συγγραφή (writing), την επεξεργασία (elaboration) και την αναθεώρηση (revise). Το ακρωνύμιο των σταδίων είναι γνωστό ως "POWER. Έρευνα που διεξήγαμε την προηγούμενη χρονιά σε δείγμα μαθητών Ε΄ Δημοτικού (2 τμήματα, 42 μαθητές) για την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων μετά τη διδασκαλία της στρατηγικής και σε διαδικασία pre-test και post test, ανέδειξε τη σημαντικότητα και αποτελεσματικότητα της στρατηγικής στην υπερπήδηση των δυσκολιών των μαθητών στην οργάνωση των ιδεών.

Εικ.2 Αποτελέσματα μαθητών στο pre-test

Α/Α	Ταξινόμηση	Αποτελέσματα	Περιεχόμενο		Οργάνωση	
			Συχνότητα	Ποσοστό%	Συχνότητα	Ποσοστό &
1.	Άριστα	9.6 - 10	0	0%	0	0%
2.	Πολύ καλά	8.6 - 9.5	0	0%	0	0%
3.	Αρκετά Καλά	7.6 - 8.5	0	0%	0	0%
4.	Ικανοποιητικά	6.6 - 7.5	1	2.8%	0	0%
5.	Καλά	5.6 - 6.5	1	2.8%	1	2.8%
6.	Φτωχά	3.6 - 5.5	3.3	94.4%	5	14.3%
7.	Πολύ φτωχά	0 - 3.5	0	0%	29	82.9%
Σύνολο			35	100%	35	100%

Εικ. 3. Αποτελέσματα μαθητών στο post test

Α/Α	Ταξινόμηση	Αποτελέσματα	Περιεχόμενο		Οργάνωση	
			Συχνότητα	Ποσοστό%	Συχνότητα	Ποσοστό&
1.	Άριστα	9.6 - 10	0	0%	0	0%
2.	Πολύ καλά	8.6 - 9.5	2	5.7%	1	2.8%
3.	Αρκετά Καλά	7.6 - 8.5	9	25.7%	6	17.1%
4.	Ικανοποιητικά	6.6 - 7.5	15	42.9%	17	48.7%
5.	Καλά	5.6 - 6.5	5	14.3%	5	14.3%
6.	Φτωχά	3.6 - 5.5	4	11.4%	4	11.4%
7.	Πολύ φτωχά	0 - 3.5	0	0%	2	5.7%
Σύνολο			35	100%	35	100%

Εικ.4 Αποτελέσματα μαθητών στην οργάνωση

Μεταβλητή	Pre-test	Post-test	Βελτίωση
Οργάνωση	8.11	15.91	96.2

Εικ. 5 Αποτελέσματα μαθητών στο περιεχόμενο

Μεταβλητή	Pre-test	Post-test	Βελτίωση
Περιεχόμενο	14.57	20.49	40.6%

Είναι εμφανής από τους παραπάνω πίνακες η βελτίωση των μαθητών/τριών στην οργάνωση των ιδεών και στο περιεχόμενο μετά τη διδακτική παρέμβαση της γνωσιακής στρατηγικής.

Διαφάνηκε από την παρέμβαση ότι με τα βασικά συστατικά της στρατηγικής αυτής που περιλαμβάνουν τη μοντελοποίηση της διαδικασίας, τη λεκτική πρόβα, την εκπαίδευση με σκαλωσιά, την καθοδηγούμενη και κατανεμημένη πρακτική και την αυτο-παρακολούθηση, οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν και εσωτερικεύουν μια γνωστική ρουτίνα και αναπτύσσουν την ικανότητα να τη χρησιμοποιούν αυτόματα και ευέλικτα. Σημαντική είναι η έννοια της *σκαλωσιάς* προκειμένου να απελευθερώσει σταδιακά τη γνωστική ευθύνη στον μαθητή, ο οποίος με τη σειρά του γίνεται προοδευτικά ικανός να αυτορυθμίζει συνεχώς τις διαδικασίες μάθησης, εφαρμογής, διατήρησης και γενίκευσης σε όλα τα βασικά στάδια της μάθησης, σε όλους τους κλάδους και σε όλα τα περιβάλλοντα (Clark, & Graves, 2005).

Γενικά, η εκπαίδευση Γνωσιακών Στρατηγικών (CSI) είναι μια ρητή διδακτική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και διαδικασιών σκέψης ως μέσο για την ενίσχυση της μάθησης. Συγκεκριμένα, τρεις κύριες έννοιες συνδέονται με το μοντέλο αυτό: α) η *Γνώση*, που αφορά την ικανότητα του μαθητή να ξέρει τι να κάνει για να ολοκληρώσει μια εργασία, β) η *Μεταγνώση*, που αφορά την ικανότητα του μαθητή να παρακολουθεί την απόδοσή του/της και να είναι ευέλικτος/η στην αλλαγή σχεδίων όταν η εργασία δεν ολοκληρώνεται με επιτυχία και γ) η *Επίλυση προβλημάτων*, που αφορά στην ικανότητα του μαθητή να σχεδιάζει, να αιτιολογεί, να επιλέγει σχετικές πληροφορίες και να παρακολουθεί τα αποτελέσματα της δουλειάς του. Και οι τρεις αυτές έννοιες είναι ζητούμενα τη σύγχρονη εποχή. Το να μπορούν οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες που να τους επιτρέπουν να σκέφτονται και να ενεργούν μόνοι τους, κατευθύνοντας οι ίδιοι τη μάθησή τους, είναι κομβικής σημασίας. Είναι επίσης σημαντικό οι μαθητές/τριες να μάθουν πέρα από το να σκέφτονται, να συνεργάζονται και να αναστοχάζονται (Costa, 2001).

Η προσέγγιση αυτή παρέχει σκαλωσιές για να υποστηρίξει τους μαθητές στη χρήση διαδικασιών σκέψης που είναι απαραίτητες για τη δια βίου μάθηση. Η βιβλιογραφική επισκόπηση έχει αναδείξει ότι μεγάλο μέρος της έρευνας για την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής αυτής έχει επικεντρωθεί σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, μελέτες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά της και για μαθητές με άλλες δυσκολίες καθώς και για μαθητές χωρίς δυσκολίες που επιθυμούν να πετύχουν ακαδημαϊκά (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008).

Ένα ακόμη σημαντικό συστατικό της στρατηγικής αυτής είναι η διδασκαλία των μαθητών σε τεχνικές αυτορρύθμισης. Αν και αυτές αρχίζουν να αναπτύσσονται όταν τα παιδιά είναι μικρά, συνήθως ωριμάζουν κάποια στιγμή κατά την εφηβεία και την πρώιμη ενήλικη ζωή (Kass & Maddux, 2005· Smith, 2006). Γενικά, η γνωστική στρατηγική έχει εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου (Wong, Harris, Graham, & Butler, 2003) και έχει βρεθεί ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην αυτό-αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα και τη στάση των μαθητών απέναντι στη παραγωγή κειμένων. Κυρίως όμως θα λέγαμε ότι συμβάλλει στο να μπορούν οι μαθητές να προσδιορίζουν βασικές σχέσεις μεταξύ των ιδεών, να εντοπίζουν κοινά λογικά σφάλματα, να παρουσιάζουν και να υποστηρίζουν ισχυρισμούς, να περιηγούνται και να αξιολογούν και ψηφιακές πηγές, να λύνουν προβλήματα, να λαμβάνουν αποφάσεις, να πειραματίζονται, να διερευνούν και να δημιουργούν νοητικές εικόνες.

2.3 Η στρατηγική της αυτορρύθμισης

Η στρατηγική της αυτορρύθμισης (SRSD) αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας με σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη, που βοηθά όλους τους μαθητές στην καλλιέργεια του λόγου μέσα από συγκεκριμένα βήματα (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008 · Graham, Harris και McKeown, 2013). Αποτελεί μια παιδαγωγική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία διαφόρων τύπων κειμένων σε προφορικό ή γραπτό επίπεδο για όλους τους μαθητές. Πρόκειται για προσέγγιση που απευθύνεται σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς μελέτες αναδεικνύουν ότι βοηθά όλους τους μαθητές στην ποιοτική και ποσοτική βελτίωση των κειμένων που παράγουν (Garcia, Fidalgo, & Robledo, 2010· Limpro & Alves, 2013), στην αυτορρύθμιση του χρόνου που απαιτείται για το σχεδιασμό μιας σύνθεσης, καθώς και στην ενθάρρυνση της συμπεριφοράς τους απέναντι στην διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Reid & Lienemann, 2006, όπως αναφέρεται στο Sandmel et al., 2009).

Η στρατηγική αυτή έχει το θεωρητικό της υπόβαθρο τόσο στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του εποικοδομητισμού που εστιάζει το ενδιαφέρον στην επικοινωνιακή και πολιτισμική διάσταση της μάθησης (Κωστούλη, 2009) όσο και στην θεωρία της διερευνητικής- ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner, που δίνει έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης μέσω της κατανόησης των δομών, στην περίπτωση μας των δομικών στοιχείων του εκάστοτε κειμενικού τύπου.

Ως μια σύνθετη, δυναμική, αλλά και δημιουργική εργασία που απαιτεί την ενεργοποίηση πολλαπλών ενεργειών, λειτουργιών και δεξιοτήτων εκ μέρους του μαθητή (γνωστικών, μεταγνωστικών, γλωσσικών και συναισθηματικών), η συγγραφή ενός κειμένου είναι μια απαιτητική διαδικασία (Bereiter, & Scardamalia, 1987·Σπαντιδάκης, 2011), που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η διάθεση, η ετοιμότητα, η ενεργητική παραγωγική ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, κ.ά..

Πρόκειται για μια ευέλικτη στρατηγική που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τροποποιεί, να συνδυάζει, να αναθεωρεί ή να αναδιαρθρώνει τη διδασκαλία του, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Περιλαμβάνει έξι βασικά στάδια: την *ενεργοποίηση και διερεύνηση της πρότερης γνώσης, τη συζήτηση, το σχεδιασμό, την ενεργοποίηση της μνήμης και τη συγγραφή*. Βασικό στάδιο αποτελεί η σύλληψη ιδεών, η οργάνωση και το γράψιμο.

Η στρατηγική αυτή εφαρμόστηκε πιλοτικά σε μαθητές Στ' Δημοτικού (67 μαθητές) σε επιχειρηματολογικά κείμενα σε σχολεία αστικών, περιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού Χανίων πριν μια διετία με επιτυχία (Ntoulia, 2021). Βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τη δομή ενός συγκροτημένου κι ολοκληρωμένου επιχειρηματολογικού κειμένου και συνέβαλε στην καλύτερη οργάνωση των ιδεών με συγκεκριμένο σχεδιασμό καθώς και στο να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους απέναντι στη συγγραφή αναπτύσσοντας εσωτερικά κίνητρα.

Εικ.6: Αποτελέσματα Βελτίωσης της πειραματικής ομάδας από την pre στην post and στη β' post test φάση με βάση τον τύπο σχολείου

Πειραματική Ομάδα				
Τύπος Σχολείου	Pre-test	Post test	B Post Test	P
Αστική Περιοχή	0.42	1.62	2.38	.001
Ημιαστική Περιοχή	0.37	1.58	2.32	.001
Αγροτική Περιοχή	0.44	1.63	2.31	.001

Όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα των αποτελεσμάτων, είναι σημαντική η βελτίωση των μαθητών στο σχεδιασμό και οργάνωση των ιδεών κατά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου με νόημα, συνοχή, συνεκτικότητα, σαφήνεια και πληρότητα. Αυτός είναι και ο τομέας όπου εντοπίζεται

ένας σημαντικός βαθμός δυσκολίας (Graham & Harris, 2007). Η μεγαλύτερη όμως αξία από την εφαρμογή δομημένων, ευέλικτων και προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών στρατηγικών και μοντέλων διδασκαλίας γραπτού λόγου έγκειται στην ενσυνείδητη και βαθιά κατανόηση και γνώση της διαδικασίας σχεδιασμού και οργάνωσης των ιδεών και στην κατάκτηση των δομικών στοιχείων του κάθε κειμενικού τύπου. Οι μαθητές επιστρατεύουν τεχνικές και στρατηγικές με τις οποίες έχουν εκπαιδευτεί σε κάθε περίπτωση, αξιοποιώντας παράλληλα και μνημονικές τεχνικές που τους παρέχει το εκάστοτε μοντέλο (Σπαντιδάκης, 2011). Στα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή ευέλικτων και κατάλληλων μεθόδων παραγωγής κειμένων συγκαταλέγονται και η ανάπτυξη μεταγνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές αποκτούν γνώση, ευελιξία και χτίζουν την αυτοπεποίθησή τους. Τέλος, σταδιακά κατακτούν αυτορρύθμιση με μακροχρόνιες επιπτώσεις που οδηγεί στην επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας και προόδου.

Η στρατηγική της αυτορρύθμισης είναι ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό μοντέλο διδασκαλίας σχετικά με την καθοδηγούμενη διδασκαλία για την παραγωγή γραπτού λόγου. Η πολύ καλή εξοικείωση με τα στάδια της στρατηγικής είναι απαραίτητη προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καθοδηγήσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Το πιο σημαντικό όμως είναι η ευελιξία και κατάρτιση του εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει τα σωστά μεθοδολογικά και παιδαγωγικά εργαλεία και τεχνικές, προκειμένου να ενισχύσει όλους τους μαθητές να αναπτυχθούν σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

2.4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει μοντέλα και στρατηγικές με τις οποίες μπορούν να ενδυναμωθούν οι μαθητές/τριες στην παραγωγή λόγου, γραπτού ή προφορικού και σταδιακά να οδηγηθούν στην αυτορρύθμιση. Παρουσιάστηκαν δύο μοντέλα, η Γνωστική Στρατηγική Διδασκαλία Γραπτού Λόγου και η Στρατηγική της Αυτορρύθμισης, η εφαρμογή των οποίων ανέδειξε πολύ σημαντικά αποτελέσματα στην οργάνωση αλλά και στην ποιότητα του περιεχομένου των κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι με δομημένες στρατηγικές και τεχνικές οι μαθητές ενθαρρύνονται στη διαδικασία παραγωγής και έκφρασης και αποκτούν κίνητρα (Boscolo, 2009).

Τα συγκεκριμένα θετικά αποτελέσματα συνάδουν με τα αποτελέσματα κι άλλων ερευνητών (Gillespie & Graham, 2014· Graham, Harris, & Mason, 2005· Graham & Harris, 2007· Harris, Graham, Mason, & Friedlander 2008 · Σπαντιδάκης, 2011).

Από την παρουσίαση αναδείχθηκε ακόμη ότι η χρήση των κατάλληλων τεχνικών και στρατηγικών όπως της μοντελοποίησης, της σκαλωσιάς και της φθίνουσας καθοδήγησης, συνέβαλε στη σωστή οργάνωση και διαχείριση μιας σειράς γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών με αποτέλεσμα τη δυνατότητα αυτορρύθμισης των μαθητών (Garcia, Fidalgo, & Robledo, 2010· Limpo & Alves, 2013). Φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές/τριες σημείωσαν σημαντικές αλλαγές στην ικανότητά τους να οργανώνουν τις ιδέες τους και να εκφράζονται δημιουργικά παράγοντας κείμενα με συνοχή και συνεκτικότητα.

Ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο θεωρείται η οργάνωση των ιδεών και η συγκρότησή σε ενιαίο κείμενο με συνοχή, διανθισμένο και εμπλουτισμένο με ένα ικανοποιητικό και ποιοτικό λεξιλόγιο. Για τη συγγραφή του απαιτείται ένας σημαντικός αριθμός δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, η σωστή διαχείριση του χρόνου και εν γένει η δυνατότητα αυτορρύθμισης (Sandmel et al., 2009).

Τέλος, αναδείχθηκε ότι η υποστήριξη των μαθητών θα πρέπει να εστιάζει στη διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης και παραγωγής, στη συστηματική ενδυνάμωση και εμπύχωση καθώς και στην ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ δεν πρέπει να παραβλέπεται η σημασία της γραμματικής, της σύνταξης, του λεξιλογίου και του περιεχομένου (Graham, Harris & Mason, 2005) Καθοριστικός επίσης θεωρείται ο ρόλος των στρατηγικών μάθησης στην παραγωγή γραπτού λόγου

(Gillespie & Graham, 2014), καθώς και οι επιμέρους δραστηριότητες για τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου κειμένου (Graham & Harris, 2009).

Συμπερασματικά, η συγγραφή ενός κειμένου αποτελεί μια δύσκολη, δυναμική, απαιτητική και σύνθετη διαδικασία. Στην πορεία από τη σύλληψη των ιδεών μέχρι τη δημιουργική έκφρασή τους πολλοί παράγοντες υπεισέρχονται (McCutchen, 2006) γι' αυτό και κρίνεται επιτακτική η μεθοδική, συστηματική και διαφοροποιημένη διδασκαλία και εκπαίδευση με σκοπό την καλλιέργεια των απαιτούμενων δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση των μαθητών στην επιτυχή παραγωγή χωρίς φόβο, άγχος ή ανασφάλεια. Μια ολιστική και συστηματική προσέγγιση με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ορθή αξιοποίηση τεχνικών, στρατηγικών και μοντέλων και μεθοδική δουλειά από την πρώτη σχολική ηλικία καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στη διαδικασία παραγωγής κειμένων και προετοιμάζει ακαδημαϊκά όλους τους μαθητές/τριες με επιτυχία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2005). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστούλη, Τ. (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, (μτφ: Θεοφιλίδης, Χ. & Φορσιέ, Δ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition in Hillsdale*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and motivating children to write. In B. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (επιμ.), *The SAGE handbook of writing development*, σσ. 300-312. Los Angeles: Sage.
- Clark, K.F., & Graves, M.F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58, 570-580.
- Costa, A. (2001) *Developing Minds, A Resource Book for Teaching Thinking*. Assn for Supervision & Curriculum; 3rd edition.
- Dole, J., Nokes, J., & Dritis, D. (2009). Cognitive Strategy Instruction. IN G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. Erlbaum. Available from: https://www.researchgate.net/publication/268425680_Cognitive_Strategy_Instruction_Cognitive_Strategy_Instruction [accessed May 02 2023].
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C C. Block, & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction* (pp. 28-41). New York: Guilford

- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (1), 81 – 111.
- Garcia, J. N., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2010). The influence of two self-regulatory instructional programs in the development of writing competence in students with and without learning disabilities. In J. de la Fuente, & A. E. Mourad (Eds.) *International handbook on Applying Self-Regulated Learning in Different Settings* (pp.595-611). Almerva: Education and Psychology.
- Gillespie, A. & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities, *Exceptional children*, 80(4), pp. 454-473.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2007). Best practices in teaching planning. Στο S. Graham, C. A. McArthur & J. Fitzgerald (επιμ.), *Best practices in writing instruction* (σσ.119-140). New York: Routledge.
- Graham, S., & K. R. Harris, (2009). “Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources”. In V. Connelly, A. L. Barnett, J. E. Dockrell & A. Tolmie (επιμ.) *Teaching and Learning Writing* (pp. 95-111), *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II*, 6.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. H. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207–241.
- Graham, S., Harris, K. R. and McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies: Redux. In L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (2nd Edition). MY: Guilford Press.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. & Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore: Brookes.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (επιμ.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (σσ. 1–27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds). *Handbook of Writing Research*. (pp. 28-40), New York: The Guilford Press.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A practice Guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Kass, C. E., & Maddux, C. D. (2005). *A human development view of learning disabilities: From theory to practice* (2nd ed.). Charles C Thomas Publisher.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1 (1), 1 - 26. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1> Διαθέσιμο στο: <https://www.jowr.org/index.php/jowr/article/view/759>.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children’s writing. *Handbook of Writing Research*, 8, 115-130.
- Ntoulia, A.(2021). “Enhancing Students in Argumentative Speech/Text, Cultivating Future Active Citizens”. *Review of Education Studies* 1(1), 2021, E-ISSN 2770-9779, STSL Press, p.18-31. <http://www.stslpress.org/journal/res>.
- Palincsar, A. S. (2012). Reciprocal Teaching. *International Guide to Student Achievement*, 369.

- Pearson & Dole (1988). Explicit Comprehension instruction: A review of research of research and a new conceptualization of instruction, *Technical Report* No. 427, Center for the study of reading, University of University of Illinois at Urbana Champaign.
- Sandmel, K. N., Brindle, M., Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Nackel, J., & Little, A. (2009). Making it work: Differentiating tier two self-regulated strategies development in writing in tandem with schoolwide positive behavioral support. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 22-33.
- Smith, L. A. (2006). Think-aloud mysteries: Using structured, sentence-by-sentence text passages to teach comprehension strategies. *The Reading Teacher*, 59, 764-773.
- Tzivinikou, S., Kagkara, D., Fountoukidou, A. and Kakoura, E. (2021) Reading and Writing Strategies Used by Typical and Struggling Readers: A Cross-Sectional Survey. *Psychology*, 12, 692-706. doi: 10.4236/psych.2021.125043.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. *Handbook of research on teaching*, 3, 315–327. New York: MacMillan.
- Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S., & Butler, D. L. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 383–402). The Guilford Press.

Η ΕΥΕΡΓΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Λατανιώτη Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Οι τεχνικές θεατρικών δράσεων, υποστηρίζουν την ομαλή ένταξη στην ομάδα και την κοινωνικοποίησή και αναπτύσσουν τις δεξιότητες, με εστίαση ό,τι αφορά την αντιμετώπιση μαθητών με κοινωνικο- συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες, με δυσκολίες προσαρμογής και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση προτείνονται ως εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας με βιωματική μορφή. Η παιδαγωγική ωφελιμότητα του θεάτρου θεωρείται αναμφισβήτητη από τις επιστήμες της Παιδαγωγικής, της Ψυχανάλυσης και της Κοινωνιολογίας. Το θέατρο στην εκπαίδευση δρα έτσι ώστε να διευκολύνει τη γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση. Το θέατρο είναι ένας πολυαισθητηριακός τρόπος διδασκαλίας και εκμάθησης. Καλύπτει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών που περιλαμβάνουν τη σωματική κίνηση, τη φωνητική δράση και τη νοητική συγκέντρωση, οι οποίες λείπουν από τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας, συμβάλλοντας στην άμβλυνση της διαφορετικότητας και στην ενίσχυση της συμπερίληψης.

Λέξεις Κλειδιά: κοινωνικό θέατρο, συμπεριληπτικό θέατρο, θέατρο στην εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από το θέμα της ένταξης και της συμπερίληψης, ανομοιογενών πληθυσμών, αυξάνεται διαρκώς. Το κομμάτι της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς είναι πλέον σαφές πως τα άτομα με αναπηρία έχουν ικανότητες και δεξιότητες, ανάλογες του γενικού πληθυσμού, αλλά χρειάζονται το κατάλληλο εύφορο- προσαρμοσμένο περιβάλλον, για να ευδοκιμήσουν, να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν.

Ο χώρος του θεάτρου, αποτελεί το μέσο για να υπάρξει κοινωνική αλλαγή και στάση απέναντι στην αναπηρία. Προσφέρει θέσεις εργασίας μέσω του συμπεριληπτικού θεάτρου, αλλά ευαισθητοποιεί και το κοινό, ώστε να υπάρξει αλλαγή στην κοινωνία με ισότητα και ίσα δικαιώματα ανάμεσα στους πολίτες. Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια υπάρχουν αρκετές ομάδες θεάτρου, μουσικής και χορού, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένο πληθυσμό αναπηρίας, αλλά και μεικτές ως προς το δυναμικό και τη φύση της αναπηρίας των μελών τους. Ακόμη, υπάρχουν οι συμπεριληπτικές ομάδες, στις οποίες υπάρχουν άτομα με κάποια βλάβη και άτομα αρτιμελή. Επιπρόσθετα, οι υποδομές στους χώρους θεάτρου έχουν εκσυγχρονιστεί με αποτέλεσμα να υπάρχει καθολική προσβασιμότητα (απτική αντικειμένων, απόδοση νοηματικής γλώσσας, ράμπες, υπέρτιτλοι, κατάλληλος φωτισμός και ήχος).

2. Κυρίως μέρος

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Το θέατρο έγινε γνωστό ως μια μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην τάξη - ένα μέσο μάθησης μέσω του οποίου διερευνώνται τα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα και το οποίο ασχολείται με την τεχνική επίλυσης προβλημάτων διερεύνησης μέσω της αυθόρμητης ανάληψης ρόλων και το βίωμα της εμπειρίας. Υπάρχει σήμερα, μια αναγέννηση του ενδιαφέροντος για τη χρήση του θεάτρου στην επικρατούσα εκπαίδευση λόγω της δυναμικής του και της δυνατότητας προώθησης ουσιαστικών, ολοκληρωμένων πλαισίων μάθησης σε όλο το πρόγραμμα σπουδών ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας. Οι τέχνες και ειδικότερα το θέατρο και το δράμα, είναι ιδανικά εξοπλισμένες να αποτελέσουν εργαλείο μάθησης επειδή εμπλέκουν τα παιδιά σε μια διαδικασία ως άτομα αλλά και κοινωνικά και πολιτιστικά όντα. Η δραματική κατάσταση δίνει στη μάθηση ένα πλαίσιο. Όπως όλες οι ιστορίες, τους δίνει κάτι, κάποιον, ένα δίλημμα για το οποίο ενδιαφέρονται, το οποίο να έχει σημασία και να συνδέεται με τη ζωή τους. Επιπλέον, στο θέατρο στην εκπαίδευση οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι είτε με ένα πρόβλημα το οποίο πρέπει να επιλύσουν, είτε με ένα σκοπό που πρέπει να επιτύχουν και αυτό δίνει ως εκ τούτου στην εξερεύνηση μέσω της μάθησης έναν ανθρώπινο σκοπό (Σπανάκη, 2014).

Το εφαρμοσμένο θέατρο στην Ειδική Εκπαίδευση

Για τους μαθητές με αναπηρίες, οι οποίοι διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να εκφραστούν πλήρως, η συμμετοχή στις τέχνες παρέχει ευκαιρίες για την απόδοση των ιδεών τους και την επικύρωση της εργασίας τους. Εκείνοι που δουλεύουν με μαθητές με αναπηρία έχουν πιστοποιήσει τη δύναμη της εκπαίδευσης των τεχνών στη ζωή των μαθητών με αναπηρία. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με μαθητές με ειδικές ανάγκες αναπτύσσουν μεγαλύτερη κατανόηση και σεβασμό γι' αυτούς. Τα οφέλη της θεατρικής αγωγής στην ειδική εκπαίδευση είναι η Ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων, η Εκτεταμένη προσοχή και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η Αποδεδειγμένη προσωπική επικοινωνία που συνδέει τη δημιουργία με προσωπικές εμπειρίες. Οι μεικτές τάξεις προσφέρουν στους μαθητές με ειδικές ανάγκες υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες και δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης (Θεολόγη, 2019). Η ένταξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τις κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες των παιδιών, τη γλωσσική ανάπτυξη, την αυτοαντίληψη, τη σύναψη φιλιών και το αίσθημα της ευτυχίας. Οι γενικές τάξεις προσφέρουν το πλεονέκτημα της έκθεσης σε ένα θετικό παράδειγμα προτύπων που μπορούν να οδηγήσουν στην προώθηση τόσο της γνωστικής όσο και της κοινωνικής ανάπτυξης για τους μαθητές με αναπηρίες. Η παρατήρηση των προτύπων ουσιαστικά βασίζεται στη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977), σύμφωνα με την οποία η μάθηση μπορεί να ενεργοποιηθεί από την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της παρατήρησης, της μίμησης, της εσωτερικοποίησης και μοντελοποίησης των συμπεριφορών των πιο κατάλληλων συνομηλίκων. Με τον τρόπο αυτό, η συνεργασία μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να είναι εποικοδομητική. Η Ίδια η φύση της διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες απαιτεί επανάληψη και αναδιάρθρωση δύσκολων εννοιών ενώ

ταυτόχρονα οι μαθητές πρέπει να συνεχίσουν να κρατούν ζωντανή την επιθυμία τους για μάθηση. Η φύση του θεάτρου είναι ότι συνδυάζει την έκπληξη και την καινοτομία. Ως εκ τούτου, μπορεί να είναι μια ευέλικτη παιδαγωγική μέθοδος που ανταποκρίνεται σε πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα (Φανουράκη, 2021).

Ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια της θεατρικής διαδικασίας καλείται να είναι «δάσκαλος-καλλιτέχνης», που εργάζεται μαζί με τους μαθητές σε μια διαδικασία δραματικής εξερεύνησης. Υποστηρίζει ότι, στη θεατροπαιδαγωγική, ο δάσκαλος είναι πιθανό να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα μέσα από τη δημιουργική διαδικασία ως «συνκαλλιτέχνης» με τους συμμετέχοντες του, αντί να παραμείνει στο εξωτερικό του έργου ως παρατηρητής. Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στη θεατροπαιδαγωγική είναι πολύπλοκη. Ο δάσκαλος είναι ταυτόχρονα, θεατρικός συγγραφέας, σκηνοθέτης, ηθοποιός και εκπαιδευτικός. Οι μαθητές από την άλλη λειτουργούν κι εκείνοι ως θεατρικοί συγγραφείς, σκηνοθέτες, ηθοποιοί και εκπαιδευόμενοι (Σπανού, 2020).

Η θεατρική αγωγή ανά κατηγορία αναπηρίας

Στους μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές- αυτισμό, και νοητικά ελλείματα το θέατρο και η θεατρική αγωγή παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην κοινωνικοποίηση τους. Η δυσκολία στην κοινωνικοποίηση, η αναποτελεσματική λειτουργία στις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και η μη ικανοποιητική επιτέλεση των κοινωνικών καθηκόντων είναι ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) (Καρυοφύλλη, 2019). Οι δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση συναντώνται όχι μόνο στα άτομα με ΔΑΦ αλλά και σε άτομα με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας(ΔΕΠΥ). Ένα βασικό στοιχείο απαραίτητο για την κοινωνικοποίηση είναι η κοινωνική αντίληψη η οποία ορίζεται ως η ικανότητα να αναγνωρίζεται, να αναλύεται και να ερμηνεύεται το νόημα και η σημασία της συμπεριφοράς των άλλων. Η κοινωνική αντίληψη μπορεί να αναλυθεί στην είσοδο των αισθητήριων σημάτων, στην ενσωμάτωση αυτών των σημάτων και στην παραγωγή μιας κατάλληλης συμπεριφορικής απόκρισης. Τα παιδιά και οι έφηβοι που ανήκουν σε αυτές τις κατηγορίες έχουν δυσκολία σε κάθε ένα από αυτά τα βήματα. Η θεραπεία μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ταιριάζει στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και τους σχετικούς πληθυσμούς. οι δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού (και όχι ολόκληρα προγράμματα θεραπειών), μπορούν να έχουν από μόνες τους αποτέλεσμα στην αποκατάσταση των κοινωνικών προκλήσεων. Οι δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού είναι διαδραστικές, δίνουν έμφαση στις σχέσεις, τα συναισθήματα, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη φαντασία. Ορισμένες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει ήδη το θεατρικό παιχνίδι με επιτυχία για την αντιμετώπιση διαφόρων πτυχών της ικανότητας της κοινωνικοποίησης. Οι δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού έχουν προωθηθεί ειδικά ως παρέμβαση για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και τις σχετικές διαταραχές, επειδή αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικογνωστικές δυσλειτουργίες, τονίζουν τις σχέσεις και αξιοποιούν τις κοινωνικο-αντιληπτικές ικανότητες (Ξυδόπουλος, 2008). Σημαντικές οι αλλαγές στις κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική αναπηρία. Αυτές οι αλλαγές εμπίπτουν σε τρεις κύριες κατηγορίες και αποτελούν μέρος μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε αλλαγές στις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας όπως η επαφή με τα μάτια, η μίμηση, το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα, η αλληλεπίδραση η προσαρμοστικότητα, το ενδιαφέρον, η εξωστρέφεια, η συμμετοχή. Η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε αλλαγές που σχετίζονται με τον έλεγχο, την ανάπτυξη και την έκφραση συναισθημάτων, τη συμμόρφωση με τους κανόνες του παιχνιδιού, τον ρόλο και την ομάδα. Η τρίτη κατηγορία περιελάμβανε δεξιότητες που αφορούν την αυτορρύθμιση, την εμπιστοσύνη, την υπεράσπιση, την πρωτοβουλία και την ενδυνάμωση. Οι παράγοντες διευκόλυνσης περιελάμβαναν την επαναληπτικότητα των προβών (άσκηση της πειθαρχίας, της υπομονή και της συγκέντρωσης), πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες για την έκφραση των σκέψεων, δίκαιη μεταχείριση για όλα τα μέλη της ομάδας, τακτικές συναντήσεις με διαφορετικούς ανθρώπους, σαφείς οδηγίες, εκτελέσεις ενώπιον κοινού (ως κίνητρο) και το αίσθημα συμμετοχής σε μια ομάδα (τα ίδια κίνητρα που ισχύουν και για τα άτομα χωρίς αναπηρία, όσον αφορά τη συμμετοχή στη δημιουργική διαδικασία). Οι

συμμετέχοντες ήταν σε θέση να ασκούν και να εκφράζουν συναισθήματα και ιδέες με πολύπλευρο, ποικίλο τρόπο κατά τη διάρκεια των ομαδικών δράσεων και τις προσωπικές τους ιστορίες και βιογραφίες ως θέματα. Το θεατρικό παιχνίδι για να ολοκληρωθεί διέρχεται από τη φάση απελευθέρωσης, αναπαραγωγής, εκτέλεσης και ανάλυσης. Ο δάσκαλος, αποτελεί καθοδηγητή και εμπνευστή της όλης διαδικασίας. Τα οφέλη αφορούν τον γνωστικό και τον κοινωνικό τομέα και επίσης σχετίζονται με την αποδοχή του διαφορετικού. Οι όροι ένταξη, ενσωμάτωση και συμπερίληψη δίνουν έμφαση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία προωθεί ένα σχολείο για όλους. Ένα σχολείο που χωράει όλα τα παιδιά και προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά με προβλήματα όρασης να αντιληφθούν τις προσωπικές τους δυνάμεις και τα ενθαρρύνει να αναλάβουν δράση και να δραστηριοποιηθούν. Σε πολλές περιπτώσεις, όταν μια αίσθηση παρουσιάζει πρόβλημα, αναπτύσσεται μια άλλη. Έτσι, τα παιδιά αυτά ίσως έχουν καλύτερη ακουστική αντίληψη ή απτική ικανότητα. Τις δυνατότητες αυτές μπορεί να εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Επιπλέον, σε παιδιά με προβλήματα όρασης συνήθως συνυπάρχει εσωστρέφεια. Μέσω της θεατρικής αγωγής αποκτούν αυτοπεποίθηση, μαθαίνουν να λειτουργούν σε ομάδα και να συνεργάζονται. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, την ανάπτυξη των κοινωνικών και των νοητικών δεξιοτήτων τους. Στα άτομα με προβλήματα ακοής το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους και τη νοηματική γλώσσα κι έτσι αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και συνεργάζονται. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν τις κοινωνικές, αλλά και τις γνωστικές τους ικανότητες. Τα παιδιά γνωρίζονται καλύτερα, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον δάσκαλο τους. Η εφαρμογή της παντομίμας μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα, αν εφαρμοστεί σε παιδιά με προβλήματα ακοής, καθώς εκφράζονται χρησιμοποιώντας το σώμα τους και απελευθερώνονται.

Τα κινητικά προβλήματα δεν αποτελούν εμπόδιο για την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού. Αντιθέτως, ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί με φαντασία να αξιοποιήσει τις κινητικές δυσκολίες των παιδιών εντάσσοντας τις στο «σενάριο» του θεατρικού παιχνιδιού, που θα πραγματοποιηθεί. Τα παιδιά με κινητικά προβλήματα μέσω της θεατρικής αγωγής μπορούν να ασκηθούν σε τομείς που μειονεκτούν και παράλληλα να αναπτύξουν δεξιότητες, οι οποίες δεν είναι τόσο εμφανείς. Η αυτοπεποίθηση τους μπορεί να τονωθεί, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και έτσι τα παιδιά να νιώσουν σίγουρα για τον εαυτό τους. Επομένως, η θεατρική αγωγή συμβάλει στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και την αυτοεκτίμησής τους. Το αμαξίδιο δεν αποτελεί εμπόδιο για το θεατρικό παιχνίδι, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί με φαντασία μεταφέροντας τα παιδιά σε μια φανταστική κατάσταση. Θετικά αποτελέσματα στα άτομα με κινητικές αναπηρίες έχει το κουκλοθέατρο, αλλά και το θέατρο σκιών. Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν, αλλά και να παρουσιάσουν οι ίδιοι, τη δική τους ιστορία χρησιμοποιώντας κούκλες. Παιδιά με κινητικές αναπηρίες υπάρχουν και στα γενικά σχολεία. Συνεπώς, οι ρόλοι πρέπει να κατανεμηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών.

Η θεατρική αγωγή μπορεί να εφαρμοστεί και να ωφελήσει άτομα με συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές, απλώς χρειάζεται προσοχή και σωστοί χειρισμοί από τον ειδικό παιδαγωγό. Για να πραγματοποιηθεί σωστά το θεατρικό παιχνίδι, είναι απαραίτητο ο ειδικός παιδαγωγός να συνεργαστεί και με άλλες ειδικότητες, όπως ο κοινωνικός λειτουργός και ο ψυχολόγος. Υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στη θεματολογία του θεατρικού παιχνιδιού, όταν αυτό αφορά άτομα με συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές. Τα θέματα πρέπει να είναι παρμένα από τον πραγματικό κόσμο, καθώς αν οι μαθητές αυτοί υποδυθούν κάποιο φανταστικό πρόσωπο είναι πολύ πιθανό να εγκλωβιστούν στο ρόλο τους και να παριστάνουν για πολύ καιρό το πρόσωπο της φανταστικής ιστορίας. Παρόλα αυτά, η θεατρική αγωγή μπορεί να ωφελήσει πολύ τα παιδιά, καθώς μέσα από θέματα ευχάριστα και με τη βοήθεια μουσικής μπορούν να απολαύσουν τη διαδικασία και να αποφορτιστούν. Επίσης, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους.

Σύμφωνα με δεδομένα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην ελληνική επικράτεια το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων θεωρεί ότι η διδασκαλία της θεατρικής αγωγής κυρίως στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλει στην ανάπτυξη

ψυχοκοινωνικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Επίσης η θεατρική αγωγή μπορεί να αξιοποιηθεί και στο γνωστικό τομέα, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών και εκφραστικών δυνατοτήτων των παιδιών και μπορεί να ενταχθεί σε ένα διαθεματικό πλαίσιο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων (Μάγου, 2014).

Ενδεικτική αναφορά Συμπεριληπτικών Ομάδων

Οι θεατρικές ομάδες που πρωτοεμφανίστηκαν στον Ελλαδικό Χώρο είναι τα «τρελά χρώματα», η ομάδα «ΘΕΑΜΑ», «ΙΣΟΝ», «αρτιμέλεια», η θεατρική ομάδα του δημοτικού θεάτρου πειραιά. Επίσης, η ομάδα «έξις», η οποία είναι μια μεικτή ομάδα χορού, που πλαισιώνει και θεατρικές παραστάσεις με πρόγραμμα για τον χορό. Οι ομάδες αυτές αποτελούνται από άτομα στο φάσμα του αυτισμού, με κινητικά προβλήματα, μυϊκή ατροφία, σπαστικότητα, αισθητηριακές απώλειες, νοητική υστέρηση. Ακόμη, η ομάδα «εν δυνάμει», που εδρεύει στην Θεσσαλονίκη. Η ομάδα «ΘΕΑΜΑ», είναι η πρώτη πανελλαδικά ομάδα που κατάφερε και εξελίχθηκε σε επαγγελματικό θεατρικό εργαστήριο για άτομα με αναπηρία και αξίωσε ίσα επαγγελματικά δικαιώματα για τους ηθοποιούς της. Η ομάδα αυτή είναι η μόνη επαγγελματική ομάδα, όπου ο θίασος της ανεβάζει παραστάσεις εβδομαδιαίως σε θέατρο αλλά και πηγαίνει και σε πόλεις και σε σχολεία περιοδείες, όταν της ζητηθεί. Υπάρχουν κι άλλες ομάδες μεικτές και μη, οι οποίες παράγουν πολύτιμο έργο, για τους ωφελούμενους τους. Αυτές είναι το μεικτό θεατρικό εργαστήριο του Ιάκωβου Μυλωνά, το θέατρο κωφών Αθηνών, η «ARTOGETHER», μεικτή ομάδα ατόμων με και χωρίς αναπηρία, η «smouth», μουσικοθεατρική ομάδα, η οποία εστιάζει στην δυνατότητα προσβασιμότητας από όλους τους πολίτες στις εφαρμοσμένες τέχνες, το «ΚΥΜΑ», συμπεριληπτική ομάδα με θεατρική και εκπαιδευτική κατεύθυνση, η ομάδα «χορός και σκέψη», με έδρα τη Θεσσαλονίκη, η οποία προάγει την συμπερίληψη στις τέχνες, η ομάδα του «Κ.Ε.Α./Α.Μ.Ε.Α.», η ερασιτεχνική ομάδα ατόμων με αναπηρία, η «music & art 4all», με εξειδικευμένα προγράμματα για αμεα, καθώς και τα σχολεία κωφών μαθητών Αργυρούπολης.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν τη σπουδαιότητα της θεατρικής αγωγής και εκπαίδευσης εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, καθώς λειτουργεί ψυχοθεραπευτικά, ενταξιακά, συμπεριληπτικά για τα άτομα με αναπηρία. Για το σύνολο της κοινωνίας, το θέατρο λειτουργεί εκπαιδευτικά, καθώς συντελεί στην αλλαγή της κοινωνικής νοοτροπίας και διδάσκει ισότητα, δικαιοσύνη, συμπερίληψη.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Θεολόγη Β. (2019), Θεατρική αγωγή και ειδική εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Καρυοφύλλη Α. (2019), Η επίδραση της θεατρικής αγωγής στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες παιδιών με νοητική αναπηρία και Δ.Α.Φ, Ε.Κ.Π.Α
- Μάγου Ε., (2014) Απόψεις εκπαιδευτικών για μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ευδόπουλος Γ. (2008) Γλωσσικές Διαταραχές. Εστία
- Σπανάκη Ε. (2014), Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού σε νήπια με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Σπανού Δ. (2020), Διερεύνηση των αντιλήψεων υπηρετούντων και μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Φανουράκη Κ & ΠΕΦΑΝΗΣ Π., Γ. (επιμ.), 2021: Εφαρμοσμένο Θέατρο, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών, Αθήνα: Παπαζήσης

Π09. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΟΤΑΝ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΑΝΤΙΚΑΘΙΣΤΑ ΤΟΝ ΒΑΣΙΛΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΕ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΕΡΓΟ ΝΗΠΙΩΝ

Ηλία Ελένη

Δρ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Η εισήγηση εστιάζει σε έντυπη έκδοση του 2007 με τίτλο «Μια φορά κι έναν καιρό...», η οποία αναφέρεται σε θεατρική παράσταση που πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής. Το συγκεκριμένο θεατρικό έργο συμπεριλάμβανε ατομικά κείμενα νηπίων, που παράχθηκαν με βάση την διδακτική αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος δημιουργικής γραφής μακράς διάρκειας, με ερέθισμα μεμονωμένους στίχους δημοτικών τραγουδιών. Σύμφωνα με την αφηγηματική υπόθεση του έργου, ο βασιλιάς και η βασίλισσα διεξήγαγαν διαγωνισμό, ώστε να οριστεί ο αξιότερος διάδοχός τους. Ο διαγωνισμός στον οποίο συμμετείχαν όλοι και όλες οι νέοι ως υποψήφιοι για την διαδοχή, περιλάμβανε την ανάπτυξη μιας ιστορίας από τον καθένα, με επίκεντρο έναν διαφορετικό στίχο δημοτικού τραγουδιού. Ο διαγωνισμός δεν είχε νικητή, καθώς διαπιστώθηκε ότι όλοι οι νέοι του τόπου ήταν εξίσου καλοί και έξυπνοι, άρα ικανοί να φροντίσουν οι ίδιοι συλλογικά για την επωφελή διακυβέρνηση του τόπου στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική γραφή, νήπια, εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση αναφερόμαστε σε ανοιχτή θεατρική παράσταση μονοθέσιου νηπιαγωγείου της Αττικής και σε αντίστοιχη έντυπη έκδοση, που αναδεικνύουν τις ευφάνταστες, πρωτότυπες ιστορίες των μαθητών του. Πρόκειται για ιστορίες που παράχθηκαν στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος δημιουργικής γραφής, με ερέθισμα αποκλειστικά στίχους δημοτικών τραγουδιών, καθώς το δημοτικό τραγούδι έχει καταξιωθεί διαχρονικά από την παγκόσμια πνευματική κοινότητα (Πολίτης, 1985). Ο ανώνυμος, αναλφάβητος δημιουργός του, ο οποίος κατοικεί στην ύπαιθρο, εμπνέεται από το φυσικό περιβάλλον και εκφράζει αυθεντικά και εύστοχα την υπαρξιακή αγωνία του, την αγάπη του για τη ζωή, την οδύνη για τον θάνατο (Vitti, 1987). Η προσωπική του συγκίνηση αποδίδεται μέσα από τον λυρισμό, τον μελαγχολικό τόνο, την υπερβολή, την επανάληψη (Μιχαήλ-Δέδε, 1994) και την εμπλοκή του προσωποποιημένου φυσικού κόσμου στα περιστατικά της ζωής και στον ψυχισμό του.

Στην εισήγηση παρουσιάζεται επίσης η διαδικασία μέσα από την οποία οι ατομικές ιστορίες των νηπίων εντάχθηκαν σε ενιαίο κείμενο. Σε αυτό δόθηκε ο τίτλος «Μια φορά κι έναν καιρό...», που συμπίπτει με την στερεοτυπική φράση με την οποία ξεκινούν όλα τα λαϊκά παραμύθια. Το βασικό χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων παραμυθιών είναι πως ο κύριος ήρωάς τους κατορθώνει να ευτυχήσει ύστερα από πολλές περιπέτειες, μόνο με την βοήθεια του μαγικού στοιχείου, των εξωτερικών υπερφυσικών δυνάμεων που αναγνωρίζουν τις αρετές του και τον ανταμείβουν για αυτές (Μερακλής, 1986). Ο δε βασιλιάς του παραμυθιού έχει την απόλυτη και αδιαμφισβήτητη εξουσία, αποφασίζει μόνος για όλα στο τεράστιο βασίλειό του (Ζαν, 1996). Στο έργο των νηπίων ωστόσο, οι αφηγηματικοί ήρωες στηρίζονται αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις και με την αξία τους

επιτυγχάνουν την αντικατάσταση του βασιλιά από έναν τύπο διακυβέρνησης όπου συμμετέχουν συλλογικά.

2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δημιουργικής γραφής «Οι Άταχτοι Στίχοι»

2.1. Μεθοδολογία διδακτικής παρέμβασης

Στην συγκεκριμένη παιδαγωγική παρέμβαση απομονώνουμε έναν ή δύο στίχους από δημοτικά τραγούδια της αγάπης, της ξενιτιάς, μοιρολόγια, νανουρίσματα, γνωμικά και κάλαντα, που εμπεριέχονται στην συλλογή του Νικολάου Γ. Πολίτη, Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού Λαού, καθώς είναι η ευρύτερα διαδεδομένη. Προκειμένου οι μεμονωμένοι στίχοι να λειτουργήσουν ως ερέθισμα της φαντασίας των νηπίων, επιλέχθηκαν με κριτήριο την νοηματική αυτοτέλεια και την εικονοπλαστική δύναμη (Μπενέκος, 1981), καθώς ο ρόλος των εικόνων θεωρείται καθοριστικός στην ποίηση και ειδικότερα όταν οι αναγνώστες είναι παιδιά (Καλλέργης, 1995).

Οι στίχοι που αξιοποιούνται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποκαλούνται «άταχτοι», καθώς έχουν φύγει από τη θέση τους στο δημοτικό τραγούδι (Ηλία, 2008). Με την επιλογή αυτού του επιθετικού προσδιορισμού εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον των νηπίων, εφόσον χρησιμοποιούν πολύ συχνά στον λόγο την προσωποποίηση, τα προσελκύει η ροπή προς την σκανταλιά και διακατέχονται από παιγνιώδη διάθεση (Χουιζίνγκα, 1989).

Αφού ο εκπαιδευτικός κάνει την πρώτη απαγγελία των στίχων, τα νήπια τους επαναλαμβάνουν αρκετές φορές ομαδικά με την συνοδεία κρουστών οργάνων, ώστε να εξοικειωθούν με το ιαμβικό μέτρο και να διευκολυνθούν στην αφομοίωσή τους. Στην συνέχεια, παράγουν διαφορετικές, πρωτότυπες ατομικές ιστορίες (Huck, Hepler, & Hickman, 1979) σε σχέση με τους επιλεγμένους στίχους, σύμφωνα με την διδακτική αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, που εφαρμόζεται στα κειμενοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας (Ματσαγουράς, 2001). Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός θέτει αρχικά γενικές ερωτήσεις και στην συνέχεια, όποτε χρειάζεται, προχωρά σε ειδικότερες, διευκρινιστικές (Pascucci & Rossi, 2002), προκειμένου να κατευθύνει το νήπιο στην δόμηση του κειμένου του. Ο αριθμός των ερωτήσεων περιορίζεται με την πάροδο του χρόνου, καθώς αυξάνεται η αφηγηματική ικανότητα του ερωτώμενου νηπίου.

Αν και οι μαθητές στο νηπιαγωγείο δεν είναι κατά κανόνα σε θέση να γράφουν οι ίδιοι, γίνεται λόγος για εκπαιδευτικά προγράμματα δημιουργικής γραφής, καθώς τις ιστορίες που παράγουν, τις καταγράφει ο εκπαιδευτικός. Μετά, δε, την ολοκλήρωση της καταγραφής, ο εκπαιδευτικός διαβάζει στα νήπια τα ατομικά κείμενα που προκύπτουν, για την τελική έγκρισή τους. Τα νήπια γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι η ακριβής καταγραφή των κειμένων τους εξυπηρετεί την μελλοντική αξιοποίησή τους σε ανοιχτές θεατρικές παραστάσεις και σε αντίστοιχες εκδόσεις, όπως αυτές που ήδη υπάρχουν στην βιβλιοθήκη της τάξης από ανάλογες δραστηριότητες προηγούμενων ετών (Ηλία 2005, 2006).

Σε μερικές περιπτώσεις όταν οι άταχτοι στίχοι προέρχονται από κάλαντα ή από κλέφτικα τραγούδια, μετά από την αξιοποίησή τους για την παραγωγή των αφηγηματικών κειμένων των νηπίων, παρουσιάζεται ολόκληρο το ποίημα όπου αυτοί περιλαμβάνονται, προκειμένου να συνδυαστεί με την επικαιρότητα, τις γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς ή την επέτειο της 25ης Μαρτίου αντίστοιχα.

2.2. Αποτελέσματα από την διεξαγωγή του προγράμματος

Ενδεικτικά παρατίθενται τέσσερα αφηγηματικά κείμενα διαφορετικών νηπίων, τα οποία ακολουθούν στην εισήγηση τους στίχους από τους οποίους προέκυψαν.

«Το καρτεράει ο δάσκαλος με μια χρυσή βεργούλα./το καρτεράει η δασκάλισσα με δυο κλωνάρια μόσκο»: Ο δάσκαλος και η δασκάλα ειδοποιούν τον Μικρό Πρίγκιπα (τον ήρωα του βιβλίου του Εξυπερύ), για να πάει στο σχολείο τους. Θέλουν να τον μάθουν να διαβάζει και να γράφει.

«Ακούω τον άνεμο και ηγά με τα βουνά μαλώνει»: Βλέπω απ' το τζάμι ένα βουνό κι ακούω τον άνεμο. Ο άνεμος λέει στο βουνό: «Κάνε στην άκρη». Το βουνό προσπαθεί γιατί είναι φίλος με τον άνεμο αλλά δεν μπορεί. Συνέχεια ο άνεμος λέει το ίδιο, συνέχεια και το βουνό προσπαθεί, δεν μπορεί όμως με τίποτα. Ο άνεμος θέλει να παραμερίσει το βουνό, για να δει τι υπάρχει από πίσω του. Υπάρχει μια πόλη, που ο άνεμος δεν θα την δει ποτέ. Όμως οι άνθρωποι αυτής της πόλης ανεβαίνουν στο βουνό, για να παίξουμε με το χιόνι κι εκεί μας βλέπει ο άνεμος. Εγώ έχω πάρει μαζί μου στο βουνό ένα καρότο και δυο κουμπιά, για να τα βάλω για μύτη και μάτια στον χιονάνθρωπο που θα φτιάξουμε με τ' αδέρφια μου.

«Ποτάμι για λιγότεψε, ποτάμι γύρνα πίσω»: Το ποτάμι είναι θυμωμένο. Το έχει θυμώσει ο άνεμος, επειδή φυσάει. Κι είναι πολύ ορμητικό. Εκεί κοντά είναι ένα κοριτσάκι που γυρίζει απ' το σχολείο. Το κοριτσάκι δεν ξέρει από τι έχει θυμώσει το ποτάμι. Προσπαθεί να το ηρεμήσει, τραγουδώντας του χαρούμενα τραγουδάκια. Όταν το κοριτσάκι πηγαίνει στη μαμά του, της λέει: «Πού να στα λέω. Ηρέμησα ένα ποτάμι». Το άλλο μεσημέρι, που γυρίζει απ' το σχολείο, ρωτάει το ποτάμι αν θέλει να γίνουν φίλοι κι εκείνο απαντάει «ναι». Το κοριτσάκι τού πετά μια μπάλα και το ποτάμι την στέλνει πίσω. Έτσι παίζουν μαζί κάθε μέρα μετά το σχολείο.

«Και στάζουνε τα μάτια μου και τρέχουν μαύρα δάκρυα»: Ο Θεός είναι στην εκκλησία. Είναι πολύς κόσμος εκεί, γιατί κάποιος έχει πεθάνει και γίνεται η κηδεία του. Ο Θεούλης κλαίει για τον πεθαμένο. Οι άνθρωποι που τον βλέπουν, νομίζουν ότι κλαίει, γιατί δεν πήγαν να τον φιλήσουν. Κι έτσι όλοι πηγαίνουν και τον φιλάνε. Μετά την κηδεία ο Θεός πηγαίνει στο σπίτι μιας γιαγιάς, για να μείνει μαζί της. Του αρέσει καλύτερα από την εκκλησία, επειδή βρίσκει φαγητό.

3. Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγράμματος σε θεατρικό έργο

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα δημιουργικής γραφής μακράς διάρκειας που συστηματικά σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο κάθε σχολική χρονιά, είναι πάγια τακτική μετά την ολοκλήρωσή τους να παρουσιάζονται από τα νήπια με τη μορφή ανοιχτών θεατρικών παραστάσεων στη χριστουγεννιάτικη εκδήλωση, καθώς και σε αυτήν κατά τη λήξη του σχολικού έτους. Οι δύο αυτές παραστάσεις που προκύπτουν από την εκπαιδευτική καθημερινότητα και είναι εξ ολοκλήρου δημιούργημα των ίδιων των νηπίων που συμμετέχουν στα αντίστοιχα προγράμματα, συμβάλλουν σημαντικά στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Γραμματάς, 2014). Επίσης, αποτελούν εξαιρετικά ισχυρό κίνητρο για την ενασχόληση των νηπίων με την δημιουργική γραφή και στις επόμενες σχολικές τάξεις (Ηλία & Ματσαγγούρας, 2006), καθώς καλλιεργούν την δημιουργικότητά τους, τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους και προϋποθέτουν την μεταξύ τους συνεργασία. Μέσα από τα κείμενα των νηπίων αναδεικνύονται οι επιδόσεις τους αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, οι προσδοκίες, οι επιθυμίες και οι εμπειρίες τους.

Στην συνέχεια, αναφέρονται η διαδικασία και τα στάδια από τα οποία προέκυψε η συγκεκριμένη θεατρική παράσταση, με την αξιοποίηση των ιστοριών των νηπίων. Η συμβολή τού «τυχαίου» (Ελύτης, 2009) υπήρξε καθοριστική σε αυτήν την διαδικασία, γεγονός ιδιαίτερα αξιοσημείωτο, εάν ληφθεί υπόψη η σύνθετη φύση των θεατρικών παραστάσεων και η πολλαπλότητα των στόχων που επιδιώκουν (Γραμματάς, 2012).

3.1. Το χαρακτηριστικό αντικείμενο της μεταμφίεσης για τον ρόλο του βασιλιά

Στην δραματοποίηση των παραμυθιών χρησιμοποιούνται συστηματικά διάφορα αντικείμενα μεταμφίεσης, που παραπέμπουν σε συγκεκριμένα αφηγηματικά πρόσωπα (Ηλία, 2003). Κάθε νήπιο επιλέγει κατά την διαδικασία της δραματοποίησης ένα από τα χαρακτηριστικά αντικείμενα, εκφράζοντας έτσι ουσιαστικά την ταύτισή του με τον αντίστοιχο ήρωα (Booth, 1987). Όταν το νήπιο μεταμφιέζεται, φορώντας ή κρατώντας το χαρακτηριστικό αντικείμενο, μιλά σε πρώτο πρόσωπο, ως ο ήρωας δηλαδή που υποδύεται.

Μετά την κατασκευή των αποκριατικών μασκών από χαρτόνι οντουλέ, έγινε αντιληπτό ότι τα κομμάτια που περίσσεψαν, εάν συρράπτονταν, σχημάτιζαν κορώνες. Οι κορώνες αυτές

τοποθετήθηκαν σε ένα κουτί στο μέρος με τα υλικά του θεατρικού παιχνιδιού, για να χρησιμοποιηθούν ως χαρακτηριστικό αντικείμενο για τον ρόλο του βασιλιά κατά την δραματοποίηση των παραμυθιών.

Μέσα από την παρατήρηση των νηπίων κατά την διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης, διαπιστώθηκε ότι οι κορώνες έγιναν αμέσως εξαιρετικά δημοφιλές στοιχείο μεταμφίεσης. Τα νήπια άλλωστε είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με τον ρόλο του βασιλιά στα παραδοσιακά παραμύθια αλλά και σε ομαδικά παραδοσιακά παιδικά παιχνίδια, όπως “Βασιλιά, βασιλιά με τα 12 σπαθιά! Τι δουλειά;”. Η προτίμηση στις κορώνες από το σύνολο της σχολικής τάξης οδήγησε τον εκπαιδευτικό στην αναζήτηση περισσότερων τρόπων αξιοποίησής τους κατά τις προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

3. 2. Ο ρόλος του βασιλιά σε ομαδικό θεατρικό παιχνίδι αξιολόγησης

Ένα πεδίο όπου οι κορώνες ως αντικείμενο μεταμφίεσης χρησιμοποιήθηκαν συστηματικά, ήταν αυτό της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων. Προκειμένου δηλαδή να παρατηρηθεί η μαθησιακή πορεία κάθε νηπίου στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Κασσωτάκης, 2013), επινοήθηκε ένα ομαδικό θεατρικό παιχνίδι έντασης (Μαρούδας, 2017), με κεντρικό πρόσωπο τον βασιλιά.

Σύμφωνα με αυτό, η αξιολόγηση της επίδοσης των νηπίων πραγματοποιείται με την ενεργό συμμετοχή ολόκληρου του τμήματος και χωρίς εμφανή εμπλοκή του εκπαιδευτικού. Έτσι τα νήπια δεν αντιλαμβάνονται ότι εξυπηρετείται ο εκπαιδευτικός στόχος της αξιολόγησης. Συμμετέχοντας καθολικά, με υπέρμετρο ενθουσιασμό και απόλυτη προσήλωση στην διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού (Λενακάκης, 2014), προσδοκούν και βιώνουν την απόλαυση που αυτό το παιχνίδι προσφέρει. Καθώς διεκδικούν τον πρωταγωνιστικό ρόλο του βασιλιά και τον υποδύονται διαδοχικά, αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούνται αναφορικά με την γλώσσα, τα μαθηματικά και όλα τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Συνειδητοποιούν ότι προκειμένου να μεταμφιεστούν φορώντας την κορώνα, προϋπόθεση συνιστά η ενεργοποίηση της σκέψης, η χρησιμοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών τους. Περιμένοντας την σειρά τους καθισμένα κυκλικά, παρακολουθούν και ελέγχουν την έκβαση τής διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, η τύχη καθορίζει ποιο νήπιο θα μεταμφιεστεί πρώτο σε βασιλιά, φορώντας την κορώνα. Στην συνέχεια, το συγκεκριμένο νήπιο που υποδύεται τον βασιλιά, υποβάλλει τον συμμαθητή του που θα επιλέξει, σε μια δοκιμασία που περιλαμβάνει καρτέλες, όπου αναγράφονται αριθμοί ή λέξεις. Για παράδειγμα, ο βασιλιάς μπορεί να δείξει την καρτέλα με τον αριθμό «9» και να ζητήσει να του προσκομίσουν τόσα άγρια ζώα ή κόκκινα τρίγωνα ή καλοκαιρινά φρούτα. Ο συμμαθητής φροντίζει να εκπληρώσει την επιθυμία του βασιλιά, προσκομίζοντας τα αντίστοιχα αντικείμενα από τις γωνίες του ελεύθερου παιχνιδιού, προκειμένου στη συνέχεια να φορέσει εκείνος την κορώνα, που ο βασιλιάς θα του παραδώσει. Το νήπιο που έχει μόλις παραδώσει την κορώνα, αφού επιστρέψει στην θέση τους τα αντικείμενα που χρησιμοποίησε ο συμμαθητής του, συνεχίζει να παρακολουθεί ενεργά το παιχνίδι μέχρι την ολοκλήρωσή του όταν όλα τα νήπια του τμήματος θα έχουν υποδυθεί τον ρόλο του βασιλιά. Εάν κάποιο νήπιο δυσκολεύεται είτε από την θέση του βασιλιά να ελέγξει κατά πόσο ο συμμαθητής του επέτυχε στην δοκιμασία που τον υπέβαλε, είτε από την θέση του υποβαλλόμενου στην δοκιμασία συμμαθητή να ανταποκριθεί σωστά, η ίδια η ομάδα των συμμαθητών είναι που το κατευθύνει, προκειμένου η διαδικασία να προχωρήσει ομαλά.

3.3. Ο ρόλος του βασιλιά στο θεατρικό έργο

Οι ιστορίες που είχαν παραχθεί από τα νήπια στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των άταχτων στίχων, συμπεριλήφθηκαν για την μέγιστη αξιοποίησή τους σε ένα παραμύθι, σύμφωνα με την αφηγηματική υπόθεση του οποίου ο βασιλιάς και η βασίλισσα κάποιου τόπου αναζητούσαν τον καταλληλότερο διάδοχό τους. Τα δύο νήπια που στην αντίστοιχη θεατρική παράσταση υποδύονταν τους ρόλους του βασιλιά και της βασίλισσας, εμφανίστηκαν να διαφωνούν μεταξύ τους για το αν η

σωματική δύναμη ή η ομορφιά θα έπρεπε να αποτελέσει το κριτήριο για την επιλογή διαδόχου. Συγκάλεσαν τότε το συμβούλιο των σοφών, που απαρτιζόταν από πέντε άλλα νήπια, για να τους δώσουν την λύση. Εκείνοι υπέδειξαν το είδος της δοκιμασίας για την αναζήτηση του διαδόχου. Οι σοφοί θα απάγγελαν στίχους και τα δεκαέξι νήπια που υποδύονταν τους υποψήφιους νέους για την διαδοχή, θα ανέπτυσαν διαδοχικά τις σχετικές ιστορίες τους. Οι σοφοί αιτιολόγησαν μάλιστα την πρόταση για χρησιμοποίηση αποκλειστικά στίχων δημοτικών τραγουδιών, αναφέροντας πως ο λαός που δημιούργησε αυτούς τους στίχους είναι σοφότερος από τους ίδιους και οι στίχοι του είναι σπουδαίοι.

Μέσα από τις ιστορίες που ανέπτυξαν οι νεαροί υποψήφιοι, προέκυψαν ωστόσο ως κοινά χαρακτηριστικά τους η καλοσύνη και η ευφυΐα. Εφόσον οι σοφοί οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι υποψήφιοι είναι όλοι ισάξιοι και κατά συνέπεια κατάλληλοι να κυβερνήσουν, δεν ορίστηκε κάποιος διάδοχος, γιατί το μέλλον του τόπου θεωρήθηκε εξασφαλισμένο στην περίπτωση που οι πολίτες θα έπαιρναν συλλογικές αποφάσεις. Στο τέλος γιόρτασαν όλοι μαζί το νέο μοντέλο διακυβέρνησης του τόπου τους.

4. Η έντυπη έκδοση με τίτλο «Μια φορά κι έναν καιρό...»

Ολόκληρο το θεατρικό έργο περιλαμβάνεται σε χαρτόδετη έκδοση είκοσι οχτώ σελίδων. Ο τίτλος «Μια φορά κι έναν καιρό...» (Ηλία, 2007), που αναγράφεται στο εικονογραφημένο εξώφυλλο, δηλώνει ότι πρόκειται για παραμύθι. Στην έντυπη έκδοση προηγείται πρόλογος και ακολουθεί εισαγωγή που απευθύνεται σε ενήλικους αναγνώστες, εκπαιδευτικούς, γονείς και φοιτητές. Εδώ παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το οποίο προέκυψαν οι ιστορίες των νηπίων, καθώς και τα πλήρη ονόματά τους. Στην συνέχεια περιλαμβάνεται ένα ακόμη σύντομο εισαγωγικό κείμενο, που απευθύνεται στο παιδικό αναγνωστικό κοινό, για το οποίο προορίζεται κυρίως η συγκεκριμένη έκδοση. Το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου αυτού επαναλαμβάνεται στο οπισθόφυλλο. Μετά από κάθε στίχο τον οποίο οι σοφοί απαγγέλλουν, προκειμένου να ακολουθήσει η σχετική ιστορία από τους υποψηφίους, αναφέρεται η σελίδα που αυτός μπορεί να εντοπιστεί στο βιβλίο του Νικολάου Γ. Πολίτη (1998). Επίσης, η κάθε ιστορία ακολουθείται από τα αρχικά του νηπίου-δημιουργού της.

Η έκδοση με ISBN 978-960-88684-4-1 έγινε το 2007, χρονιά κατά την οποία ολοκληρώθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και παρουσιάστηκε η αντίστοιχη θεατρική παράσταση. Εκδότης είναι το Πνευματικό Κέντρο του Δήμου στον οποίο βρίσκεται το νηπιαγωγείο, όπου το πρόγραμμα και η παράσταση πραγματοποιήθηκαν. Η έκδοση είναι εικονογραφημένη με επτά έγχρωμες φωτογραφίες. Στις τέσσερις από αυτές απεικονίζονται τα νήπια, φορώντας όλα κορώνες. Στις υπόλοιπες τρεις φωτογραφίες το σύνολο των νηπίων κρατούν πλακάτ, στο καθένα από τα οποία αναγράφονται διαφορετικοί στίχοι δημοτικών τραγουδιών, που αποτέλεσαν το ερέθισμα για τις ιστορίες που παράχθηκαν.

Η έκδοση διανεμήθηκε δωρεάν στους μαθητές των Δημοτικών Σχολείων του συγκεκριμένου δήμου.

5. Συζήτηση

Η κορώνα συνιστά ένα εξαιρετικά εύλωτο και λειτουργικό σύμβολο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ποικιλότητα αξιοποίησή της προσφέρει ιδιαίτερη ικανοποίηση στους μαθητές, που αναζητούν ευκαιρίες να παίξουν με αυτήν. Στο ομαδικό θεατρικό παιχνίδι τα νήπια την φορούν διαδοχικά, για να υποδυθούν τον ρόλο του βασιλιά, ο οποίος εδώ είναι εφήμερος.

Κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος των άταχτων στίχων κάθε νήπιο που έχει ολοκληρώσει την αφήγησή του ως υποψήφιος, φορά την κορώνα καθώς παρακολουθεί τις επόμενες αφηγήσεις των συμμαθητών του. Πρόκειται για μία επιβράβευση για την συμμετοχή στην δραστηριότητα, ωστόσο παράλληλα η κορώνα εδώ βοηθά να εντοπίζονται ποιοι έχουν ήδη παρουσιάσει τις ιστορίες τους και ποιοι θα ακολουθήσουν.

Στην θεατρική παράσταση ενώ αρχικά φορούν την κορώνα το κορίτσι και το αγόρι που υποδύονται το βασιλικό ζευγάρι, στο τέλος την φορούν ταυτόχρονα όλοι οι υποψήφιοι που διαγωνίστηκαν για την διαδοχή. Στην περίπτωση αυτή η κορώνα συμβολίζει τους ενεργούς πολίτες, που αποφασίζουν συλλογικά για την διακυβέρνηση του τόπου και έχουν όλοι εξίσου την προοπτική να την αναλάβουν οι ίδιοι. Οπότε, στην έντυπη έκδοση όλα τα νήπια φορούν επίσης κορώνες στις ομαδικές φωτογραφίες.

6. Συμπεράσματα

Ο ενεργός μαθητής που αρχικά αφηγήθηκε μια ιστορία στην τάξη του σύμφωνα με την αφηγηματική υπόθεση του συλλογικού θεατρικού έργου, υποδύθηκε τον ενεργό πολίτη, που με αυτήν την ιστορία που δημιούργησε, διεκδικούσε έναν σημαντικό ρόλο στο πολιτικό γίγνεσθαι. Η μετάβαση στον νέο τύπο διακυβέρνησης όπου ενεργοί πολίτες θα αναλάμβαναν συλλογικά την ευθύνη για το μέλλον του τόπου τους, αποτέλεσε ένα ισχυρό βίωμα για τους συμμετέχοντες στην παράσταση μαθητές. Επιπλέον, τόσο η παράσταση όσο και η έκδοση, συνέβαλαν στην διάχυση στην μαθητική κοινότητα του συγκεκριμένου μοντέλου του ενεργού πολίτη.

Μέσα από αυτό το θεατρικό έργο δεν πραγματοποιήθηκε μόνο η αποδόμηση του βασιλιά του παραμυθιού, με την αντικατάστασή του από τους ενεργούς πολίτες. Ταυτόχρονα συνέβη και η αποδόμηση του συμβουλίου των σοφών που καθοδηγούσε το βασιλιά να κυβερνά, όταν οι ίδιοι οι σοφοί δήλωσαν πως ο λαός είναι σοφότερος από αυτούς, όπως προκύπτει από τα δημοτικά τραγούδια που έχει δημιουργήσει. Οπότε εδώ γίνεται αβίαστα αντιληπτή η συμβολή του συνόλου των ανώνυμων μέσων ανθρώπων στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική εξέλιξη.

Η προσέγγιση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον κατά την πραγματοποίηση της παράστασης, καθώς αποσκοπούσε ειδικότερα στην ανάδειξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, διευκόλυνε την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών γενεών, παρέχοντας σε όλους αισιοδοξία και ασφάλεια.

Ιδιαίτερη μνεία θα άξιζε να γίνει στην υπευθυνότητα που εμφάνισαν τα νήπια κατά την συμμετοχή τους στις διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, φρόντιζαν για την πιστή απόδοση της σκέψης τους και ενδιαφέρονταν για την ακριβή καταγραφή της. Η δε συνεργασία τους στις πρόβες για την ανοιχτή θεατρική παράσταση ήταν άψογη και ο ενθουσιασμός και η απόλαυσή τους κατά την πραγματοποίησή της, καταφανής.

Η συμμετοχή των νηπίων στην διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος δημιουργικής γραφής ήταν καθολική και παρέμεινε ενθουσιώδης σε όλη την διάρκειά του. Ως προς την αποτελεσματικότητα των στίχων των δημοτικών τραγουδιών να διεγείρουν την φαντασία των νηπίων, είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι επέμεναν όλα τα νήπια να παράγουν ατομικές ιστορίες για κάθε διαφορετικό στίχο που παρουσιαζόταν, με συνέπεια την χρονική παράταση του προγράμματος πολύ πέραν του αρχικού σχεδιασμού. Τόσο η ανταπόκρισή τους όσο και η ποιότητα των παραγόμενων ιστοριών τους επιβεβαιώνουν ασφαλώς την διαχρονική αξία των στίχων αυτών.

Τα παραγόμενα από τους μαθητές αφηγηματικά κείμενα αξιοποιήθηκαν πλήρως τόσο κατά την θεατρική παράσταση όσο και στην αντίστοιχη αυτοτελή έκδοση, που αποτέλεσαν τα πλαίσια παρουσιάσής τους. Πρόκειται για εκπαιδευτική επιλογή που πρόσφερε στα νήπια απόλαυση και αυτοπεποίθηση. Η εμπειρία της συμμετοχής τους στην παραπάνω συλλογική δραστηριότητα θέτει τα θεμέλια για την από μέρους τους συνεχή εκδήλωση της δημιουργικότητάς τους.

Η διδακτική παρέμβαση που παρουσιάστηκε, αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική ως προς το να συνειδητοποιήσουν τα νήπια ότι ο γραπτός λόγος αναπαριστά πιστά τον προφορικό και ότι παρέχει την δυνατότητα να καταγράφουν τις σκέψεις τους και να επικοινωνούν με περισσότερους ανθρώπους. Επίσης, συνέβαλε ουσιαστικά στην βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης των νηπίων, ακριβέστερα, στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να παράγουν ευφάνταστες ιστορίες με συνεκτικό νόημα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γραμματάς, Θ. (2012) *Η σχολική θεατρική παράσταση. Οδηγός για εκπαιδευτικούς (Πρωτοβάθμια εκπαίδευση)*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ελύτης, Ο. (2009). *Ανοιχτά Χαρτιά*, Αθήνα: Έκαρος.
- Ζαν, Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*, μτφρ. Μ. Τζαφεροπούλου. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ηλία, Ε. και Ματσαγγούρας Η. (2006). Από το παιχνίδι στο λόγο: Παραγωγή παιδικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 307-317.
- Ηλία, Ε. (2007). *Μια φορά κι έναν καιρό...* Πνευματικό Κέντρο Δήμου Ασπροπύργου.
- Ηλία, Ε. (2008). Παίζοντας με τους άταχτους στίχους. Η συμβολή ενός εφαρμοσμένου προγράμματος δημοτικής ποίησης στη γλωσσική ανάπτυξη, *Διαδρομές*, 91, σ.σ. 28-52.
- Ηλία, Ε. (2006). *Παιχνίδια με τον Μικρό Πρίγκιπα του Εξυπερύ*. Πνευματικό Κέντρο Δήμου Ασπροπύργου.
- Ηλία, Ε. (2005). *Ταξίδια στον Ωκεανό της Φαντασίας με μύθους και παραμύθια*. Πνευματικό Κέντρο Δήμου Ασπροπύργου.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς, *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 172-215.
- Μαρουδάς, Η. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών*. Βόλος: Κοντύλι.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Β' Αθήνα.
- Μερακλής, Μ. (1986), Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο, *Διαδρομές*, 2, σ.σ. 88-90.
- Μιχαήλ-Δέδε, Μ. (1994). *Το Αποτροπιαστικό Α-λογικό στο Ελληνικό Δημοτικό Τραγούδι*. Ιωάννινα: Ηπειρωτική Εστία.
- Μπενέκος, Α. (1981). *Ζαχαρίας Παπαντωνίου: Ένας σταθμός στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ντολιοπούλου Ε. και Γουργιώτου Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pascucci, M. και Rossi, F. (2002). Όχι μόνο γραφέας, *Γέφυρες*, 6, σ.σ. 16-23.
- Πολίτης, Λ. (1985). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Πολίτης, Ν. (1998). *Δημοτικά Τραγούδια. Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού Λαού*. Αθήνα.
- Χουζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, μτφρ. Σ. Ροζάκης – Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση.
- Vitti, M. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Booth, W. (1987). *The Rhetoric of Fiction*. Middlesex: Penguin Books.
- Huck, C., Hepler, S. and Hickman, J. (1979). *Children's Literature in the Elementary School*. Austin: Holt, Rinehart, and Winston.

Η ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: Η ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΗ – ΚΡΑΤΟΣ ΩΣ ΤΟΝ ΕΜΦΥΛΙΟ

Κατσαραπίδης Σπυρίδων
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η εργασία εξετάζοντας κείμενα των Σοφοκλή, Brecht, Anouilh, Άρη Αλεξάνδρου στοχεύει να δώσει σε μαθητές διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η Αντιγόνη αντιτίθεται στην Τυραννία του Κράτους δρώντας ως παράδειγμα υπεύθυνου πολίτη. Στόχος της εργασίας είναι οι μαθητές να αντιληφθούν τις μορφές καταπίεσης και ελέγχου από την εξουσία αλλά και τη στάση που καλείται να κρατήσει ο πολίτης απέναντι στα προσχήματα των κυβερνήσεων με τα οποία οι κυβερνώντες αντιτάσσουν τον Νόμο τους στην έννοια του Δικαίου. Ανιχνεύεται ο ηθικός-πολιτικός κώδικας που υπερασπίζεται κάθε φορά η Αντιγόνη και δομείται μια εικόνα της πολιτικής ταυτότητας που προτείνει ο κάθε συγγραφέας. Η εργασία επικεντρώνεται στη σκηνή της σύγκρουσης της Αντιγόνης με τον Κρέοντα, στις διαφορετικές αντίρροπες δυνάμεις που εκπροσωπούν οι ήρωες και εξετάζει την ορθή πολιτική στάση που κάθε φορά επιβάλλει η πολιτική πραγματικότητα. Παράλληλα η αισθητική απόλαυση της ανάγνωσης αξιολογών θεατρικών κειμένων ενισχύει την καλλιτεχνική αγωγή των μαθητών.

-

Λέξεις κλειδιά: Αντιγόνη, Κρέοντα, πολίτης, αντίσταση, εξουσία.

1. Εισαγωγή

Για πολλούς μελετητές η Αντιγόνη είναι δημιούργημα του Σοφοκλή με την έννοια ότι η δραματική προσωπικότητα της Αντιγόνης εμφανίζεται στην ομώνυμη τραγωδία πρώτη φορά και αυτομάτως ορθώνεται πλήρης και ολοκληρωμένη. Στις διασωσμένες λογοτεχνικές ψηφίδες από τη λυρική ποίηση και τον Όμηρο δεν υπάρχει η μορφή της Αντιγόνης και στους αισχυλικούς *Επτά επι Θήβας* δε γίνεται λόγος για την αδερφή των πρωταγωνιστών (Καρακάντζα, 2022). Το έργο στρέφεται γύρω από την σύγκρουση της Αντιγόνης με τον Κρέοντα με αιτία την διαταγή του τελευταίου με την οποία απαγορεύει την ταφή του Πολυνείκη στους συμπολίτες του αλλά και στους οικείους του. Στην Αθήνα του 5^{ου} αιώνα η εικόνα ενός άρχοντα μη εκλεγμένου που επεμβαίνει σε πατροπαράδοτους θεσμούς και ακυρώνει δεσμούς αιώνων ήταν παραπάνω από αποτρόπαια. Από την άλλη μεριά, εμφανίζεται η μορφή του πολίτη που εναντιώνεται στην εξουσία και αμφισβητεί την δικαιοδοσία της, ακυρώνει την εκτελεστική εξουσία και δεν υποχωρεί στην απειλή του θανάτου. Κατά πόσο είναι αυτή η εικόνα αποδεκτή σήμερα σε μια Πολιτεία που ευαγγελίζεται την πολιτική και κοινωνική κανονικότητα και προσπαθεί για την παγίωσή της; Οι μαθητές της Β΄ Λυκείου που διδάσκονται την τραγωδία είναι πλήρως ενταγμένοι στο πολιτικό σύστημα καθώς τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα του εκλέγειν σε αυτούς τους πολίτες κατά κύριο λόγο απευθύνεται η εργασία προκειμένου να φανούν τα αρχετυπικά στοιχεία της Αντιγόνης ως ιδανικού πολίτη και οι ανά καιρούς δραματοποιήσεις της.

Τα κείμενα που εξετάζονται είναι:

- Η *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, η τραγωδία του 5^{ου} αιώνα, δίνει την πρωταρχική σύγκρουση του ατόμου με το Κράτος και θέτει τα όρια του πολίτη και τις συνέπειες από την παραβίαση των ορίων.
- Η *Αντιγόνη* του Anouilh (1962) γραμμένη μέσα στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μεταφέρει το κλίμα της εποχής και δίνει τον μηχανισμό της εξουσίας που διαιώνίζεται και καλεί διαρκώς τον άνθρωπο να συμπράξει ή να αντιταχθεί σε αυτόν.

- Η *Αντιγόνη* του Brecht (1995), γραμμένη το 1948, είναι επιφορτισμένη με την ανάδειξη της ευθύνης του ανθρώπου απέναντι στον ολοκληρωτισμό. Το σύμβολο της αντίστασης στα ολοκληρωτικά καθεστώτα και ιδίως στα χρόνια του πολιτικού ολοκληρωτισμού δείχνει την ανάγκη σύγκρουσης με ανώτερες κοσμικές δυνάμεις
- Η *Αντιγόνη* του Άρη Αλεξάνδρου (1977) επαναπατριζει τον μύθο στον γενέθλιο χώρο και με τη διπλή δομή δίνει το χρέος του ανθρώπου απέναντι στην αναληγσία της εξουσίας και τον τρόπο που οι φορείς εξουσίας πασχίζουν για την κατοχύρωση τους.

Τα κοινά σημεία που αναζητούνται στα παραπάνω κείμενα είναι η έννοια του πολίτη και οι υποχρεώσεις που ανακύπτουν από αυτήν την ιδιότητα/ταυτότητα είτε με τη μορφή ηθικού χρέους είτε με τη μορφή πολιτικής υποχρέωσης. Επίσης, εξετάζονται τα δίπολα σύγκρουσης που δομούνται και οι αιτιάσεις της εξουσίας προς τον απειθαρχο πολίτη με τα διακυβεύματα που κάθε φορά προβάλλουν.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η εργασία επικεντρώνεται στην ανάλυση της σύγκρουσης Αντιγόνης vs Κρέοντα όπως εμφανίζεται στη διαλογική σκηνή που έχουν οι δύο ήρωες σε όλα τα θεατρικά κείμενα που αναφέρθηκαν. Η σκηνή επιλέχθηκε καθώς οι δύο ήρωες αντιπροσωπεύουν τον πολίτη και την εξουσία και στα παραπάνω κείμενα δίνονται μέσα από τη διαλεκτική σύγκρουση τους η ιδεολογία και οι απόψεις των δύο ηρώων για το τι θεωρούν αρμοδιότητα του κράτους και ρόλο του πολίτη (Lesky, 1990: 338-343). Με βάση την αρχή της πολυφωνίας που διατύπωσε ο Bachtin (2000: 9-73) αναζητείται κάθε φορά ο λόγος της Εξουσίας κι ο λόγος του Πολίτη, δύο αντίρροποι κόσμοι που υποστηρίζουν τις θέσεις τους. Εξετάζονται τα επιχειρήματα που επικαλούνται οι ήρωες για να τεκμηριώσουν την ορθότητα των αποφάσεών τους και τα αντεπιχειρήματα που καλούνται να αντικρούσουν. Γίνεται, επίσης, αναφορά στην ιστορική/πολιτική πραγματικότητα κατά την οποία δημιουργείται το έργο και συνδέονται θέσεις και προτάγματα των ηρώων του κειμένου με τα ιστορικά συμφραζόμενα, δείχνοντας έναν αδιάλειπτο διάλογο της κοινωνίας με το κείμενο.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η μελέτη των πέντε θεατρικών έργων έδειξε μία αισθητή διαφοροποίηση στον τρόπο που τα κείμενα προσεγγίζουν την αρχετυπική σύγκρουση πολίτη και Κράτους. Η πρωταρχική σύγκρουση ασφαλώς είναι αυτή ανάμεσα στην Αντιγόνη και τον Κρέοντα, καθώς εμπεριέχει τη μάχη ανάμεσα στον ανθρώπινο και τον θεϊκό νόμο, τον εξουσιαστή και τον εξουσιαζόμενο, τον κόσμο των νεκρών με τον κόσμο των ζωντανών, τη γυναίκα και τον άντρα, τον νέο άνθρωπο και τον ώριμο άνθρωπο. Η σοφόκλεια Αντιγόνη αμφισβητεί την ορθότητα του βασιλικού διατάγματος χωρίς να ακυρώνει και να αμφισβητεί την αναγκαιότητά του Νόμου ή της Δίκης. Δεν προβάλλεται το όραμα μιας ανεργμάνιστης πολιτικής ζωής, μιας άναρχης πολιτείας· αντίθετα, η Αντιγόνη θέτει όρια περιφρούρησης σε αυτό που οι Αθηναίοι θεατές της παράστασης θα ονόμαζαν πάτριον νόμο: ο Κρέοντας ανακαλύπτει τη δυνατότητα να επιβάλλεται με τη βία στους συμπολίτες του και καταλύει τον πάτριον νόμο. Για την Αντιγόνη η έννοια της πολιτειότητας περιέχει τη διατήρηση και υπεράσπιση θεσμών και αξιών που σφυρηλατούν την κοινωνία και λειτούργησαν συνεκτικά μέχρι τότε. Διαβλέπει την αντίδραση των πολιτών και απολαμβάνει την στήριξή τους αρχικά σιωπηλά κι αδιόρατα κι έπειτα ορατά και μέσα από τα λόγια οικείων (Ισμήνη, Αίμονας) και θρησκευτικών ταγών της κοινωνίας (Τειρεσίας).

Ο Κρέοντας αυτοπαρουσιάζεται ως η σωτήρια λύση για την Πολιτεία. Οι προστακτικές με τις οποίες απευθύνεται στην ηρωίδα δομούν έναν λόγο εξουσίας, που απαιτεί υποταγή και κατοχύρωση της εξουσίας, χωρίς να επιτρέπουν αμφισβήτηση ή ελαστικότητα από μεριάς του. Η πόλη και όχι οι

πολίτες, το κράτος και όχι οι άνθρωποι είναι η προτεραιότητα του Κρέοντα, που αδυνατεί να κατανοήσει ότι μια πόλη κενή ανθρώπων είναι ανυπόστατη. (Romilly, 1990: 75)

Το πρόβλημα που κυριαρχεί στο κλασικό δράμα είναι η συμπερίληψη του Δικαίου στον Νόμο ή μάλλον στον Λόγο της Εξουσίας. Δικαιολογεί η θέση και το αξίωμα του άρχοντα το αλάθητο που διεκδικεί ο Κρέων; Επιτρέπει η θέση του πολιτικού άρχοντα την αναντίρρητη αποδοχή κάθε απόφασής του ή πρέπει ο άρχοντας να αποδεχτεί το εθιμικό δίκαιο της πολιτείας, την κοινή αντίληψη περί δικαίου και να τα διατηρήσει αυξάνοντας την ισχύ τους; Αν ισχύει η παράδοση που θέλει την *Αντιγόνη* να παραστάθηκε το 442-1 π.Χ. (Lesky, 1990: 325), είναι ενδιαφέρον να αναρωτηθούν οι μαθητές πώς ο αθηναϊκός λαός θα άκουγε νέους άρχοντες να αμφισβητούν παραδοσιακές αξίες για το καλό της πόλης, πώς θα φαινόταν στο αθηναϊκό κοινό η εικόνα ενός άρχοντα που αμφισβητεί παλιές αρχές, πώς θα έβλεπαν οι δημοκράτες Αθηναίοι έναν αρχηγό που δεν εκλέχτηκε να αναιρεί την πολιτιστική παρακαταθήκη που συνδεόταν με τον πάτριον νόμο της πόλης (Bowra, 1993: 23). Μόλις πριν είκοσι χρόνια, το 462 π.Χ., το παραδοσιακό δικαστήριο της Πόλης, ο Άρειος Πάγος, έχανε την ισχύ του, για να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο ο νέος άρχοντας της πόλης, ο Δήμος, που πια ασκεί την εξουσία του μέσω της Εκκλησίας και της Βουλής των 500. (Καλογεροπούλου, 2015: 61-64)

Ο μύθος της *Αντιγόνης* επιβιώνει ανά τους αιώνες και βρίσκει νέες εκφάνσεις στον 20^ο αιώνα (Τεβεκέλη, 2001). Το 1942 ο Jean Anouilh γράφει την *Αντιγόνη*, η οποία θα παρουσιαστεί μέσα στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και όπου ο συγγραφέας θα δραματοποιήσει μια άλλη στάση της πολιτικής ζωής. Κυριαρχεί από τη μεριά του Κρέοντα το επιχείρημα ότι κάποιος πρέπει πάντα να ασκεί εξουσία, ότι το καράβι της πολιτείας απαιτεί κυβερνήτη, ακόμα κι αν δεν είναι πάντα πρόσφορος ο καταλληλότερος: αυτή η ανάγκη δικαιολογεί τις πράξεις της εξουσίας. Ασφαλώς παραμένει το ερώτημα: η αναγκαιότητα της κυβερνησιμότητας, η ανάγκη για ηγεσία και ανάληψη ευθυνών δικαιολογούν την αυθαιρεσία της εξουσίας; Ο Κρέοντας αποδομεί την προηγούμενη εξουσία, καταβαρυνόμενος τις ηρωικές μορφές του παρελθόντος και αναιρεί τον ηρωικό αλλά ιδεατό κόσμο της *Αντιγόνης*. Κι ενώ η *Αντιγόνη* δείχνει να παρακολουθεί υπνωτισμένη και να αποδέχεται την νέα κανονικότητα που διαμορφώνεται, η τελική στάση της τη δικαιώνει και την ξαναφέρει σε σύγκρουση με τον κόσμο της εξουσίας. Η *Αντιγόνη* δεν αναγνωρίζει το δίλημμα ανάμεσα στον χειρότερο κυβερνήτη ή στην ακυβερνησία, αλλά τοποθετεί την προβληματική της στο επίπεδο της ηθικής στάσης και της ορθής πολιτικής επιλογής.

Θα είχε ενδιαφέρον αν το κοινό των πρώτων παραστάσεων του δράματος έπαιρνε θέση για τη στάση του Κρέοντα, καθώς τότε το πολιτικό καθεστώς της Γαλλίας ήταν σε αχαρτογράφητα νερά: Πρόεδρος στη Γαλλία ήταν ο στρατηγός Πεταίν, ήρωας του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου αλλά και επικεφαλής της απόλυτα ελεγχόμενης από τους Ναζί Κυβέρνησης της Γαλλίας (Charles, 2010). Η *Αντιγόνη* όταν κατηγορεί τον Κρέοντα για την ένταξή του στον μηχανισμό της εξουσίας με σκοπό να εξασφαλίσει την ασφάλεια, την ευτυχία, την ευημερία του, αποκαλύπτει στο κοινό ότι η εξουσία σύρει τον πρωταγωνιστή της σε πορεία ανεξέλεγκτη, όπου η προσωπική ευμάρεια είναι εξασφαλισμένη αλλά η ηθική συρρικνώνεται. Προβάλλει το ερώτημα κατά πόσο μπορεί η κυβερνησιμότητα να ανάγεται σε πρωτεύοντα παράγοντα της πολιτικής ζωής και να δικαιολογεί τα πάντα στους κυβερνώντες με αντίπαλον δέος την ακυβερνησία. Μέσα στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, κατά τον οποίο δημιουργεί ο Anouilh, πολλά κυβερνητικά σχήματα αντίστοιχα με αυτό της Γαλλίας δημιουργήθηκαν, των οποίων τα μέλη καταπάτησαν κάθε έννοια πολιτικής νομιμότητας και ηθικής και έμειναν γνωστά ως κυβερνήσεις Κουίσλινγκ (από το όνομα του πρωθυπουργού της Νορβηγίας που συνεργάστηκε με τα γερμανικά στρατεύματα κατοχής) (Χονδροματίδης, 2009). Στις περισσότερες αυτών των περιπτώσεων η πολιτική πράξη ήταν εφιαλτήριο για προσωπική ευδοκίμηση και ευτυχία, όχημα για μια επιτυχημένη ζωή, αδιάφορο αν αυτό συνεπάγεται την απώλεια ταυτότητας και τη συνεχή οπισθοχώρηση σε ζητήματα προσωπικής ηθικής. Η *Αντιγόνη* του Anouilh είναι αυτή που ξαναφέρει το βαρφακό μεγάλο Ναι και το Μεγάλο Όχι στην ηθική αλλοίωση ως κεντρικό θέμα της πολιτικής κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Η κυνικότητα του Κρέοντα για τις ανάγκες της

Πολιτείας πρέπει να πείσει τον θεατή για την αναγκαιότητα των πολιτικών, όταν την ίδια στιγμή η ανυποχώρητη Αντιγόνη δίνει έναν άλλο τρόπο ζωής.

Την ίδια ανάγκη για νομιμότητα και κανονικότητα επικαλείται και ο Κρέοντας στην *Αντιγόνη* του Brecht. Ο Brecht ξαναγράφει την Αντιγόνη του Σοφοκλή, τη μεταφέρει στη Γερμανία του Χίτλερ και τροποποιεί τα γεγονότα, καθώς εμπλέκει τους ήρωες σε έναν επιθετικό πόλεμο της Θήβας ενάντια στο Άργος. Στη διάρκεια του πολέμου ο Ετεοκλής σκοτώνεται πολεμώντας και ο Πολυνείκης εγκαταλείποντας τη μάχη, οπότε και καταδικάζεται να μείνει άταφος. Το δίλημμα του Κρέοντα είναι αν ο δειλός και ο γενναίος αξίζουν ίδια τιμή και ποιος είναι πιο χρήσιμος για το κράτος: αυτός που θυσιάζεται ή αυτός που διαφοροποιείται διατηρώντας την προσωπικότητά του; Αυτός που ενισχύει το εθνικό αφήγημα ή αυτός που εγκαταλείπει τις γραμμές της μάχης όπου τοποθετήθηκε; Η απειλή ενός εμφυλίου πολέμου που εγκυμονούν όσοι διαφοροποιούνται, προβάλλει ως απειλητικό φάντασμα από τον Κρέοντα, με τον ίδιο τρόπο που το φάντασμα του κομμουνιστικού κινδύνου ενίσχυσε την άνοδο του Χίτλερ στην εξουσία. Ο απόλυτος άρχοντας μιας πόλης που παραπαίει, φροντίζει να δημιουργήσει ήρωες και προδότες και να δώσει τα εύσημα του πατριωτισμού σε ορισμένους, ώστε αυτομάτως να τα στερούνται άλλοι. Πρόκειται για μια ανάγνωση της ανόδου του Κακού, ένα θέμα που απασχόλησε τον Brecht μετά την ήττα Γερμανίας από τους Συμμάχους (Λαδογιάννη, 2014). Αυτήν την αντίληψη έρχεται για να αντικρούσει η Αντιγόνη αναφέροντας ότι η διαίρεση του λαού από την εξουσία είναι που εγκυμονεί κινδύνους, κι όχι η αντίσταση στη βία του πολέμου. Ο Κρέοντας δρα εναρμονισμένος με τα ολοκληρωτικά καθεστώτα, όταν η Αντιγόνη δίνει το παράδειγμα της αντίστασης σε αυτά: δε διεκδικεί η Αντιγόνη αναρχικές δάφνες ούτε θα μπορούσε η κόρη ενός βασιλιά να καταστεί συνώνυμο του αντικαθεστωτικού αγώνα. Αυτό που προβάλλει είναι η ατομική ευθύνη μπροστά στον ολοκληρωτισμό, η ενοχή του πολίτη για όσα συμβαίνουν στην πολιτεία δια της απουσίας ή δια της ανοχής του. Ο Brecht (1977: 259) αναζητά την ευθύνη του πολίτη για την άνοδο αυθαίρετων εξουσιών και δίνει ένα παράδειγμα αντίστασης μέσα από την ηρωίδα του.

Ο συγγραφέας του *Κιβώτιου Άρης* Αλεξάνδρου συνθέτει μια Αντιγόνη που καλείται σε δύο δύσκολες ιστορικά και πολιτικά περιπτώσεις να δείξει με το παράδειγμά της την ηρωική, ανθρώπινη στάση που καλούνται να επιδείξουν οι ήρωες. Η Αντιγόνη της Κατοχής παρά την διαταγή απαγόρευσης της ταφής από τον ηγέτη Νικόδημο, θάβει τον αγαπημένο της Ανδρόνικο που άδικα κατηγορήθηκε για προδοτής. Στην περίοδο του Εμφυλίου η Αντιγόνη θάβει τον Νικόδημο που έστειλε στον θάνατο ο Ανδρόνικος, προκειμένου να διατηρηθεί στην εξουσία. Η Αντιγόνη εδώ λειτουργεί ως όργανο που γνωρίζει τους μηχανισμούς εξουσίας και θέλει να τους αποκαλύψει και στους άλλους. Την πράξη της σηματοδοτεί η φράση «Ήθελα να πω μιαν αλήθεια. Ίσως αυτό να σημαίνει λέω μιαν αλήθεια: θάβω ένα κουφάρι» (Αλεξάνδρου, 1977: 40). Η Αντιγόνη θα καταδικαστεί με την κατηγορία του δοσιλογισμού και της συνεργασίας με τον εχθρό αλλά είναι οι κατήγοροί της που θα δείξουν την ιδεολογική ένδειά τους και την απουσία πρότασης στο ανθρωπιστικό όραμα της Αντιγόνης.

Η Αντιγόνη του Αλεξάνδρου στέκει πέρα από αμοιβές και αναγνωρίσεις, δείχνει ένα ηρωικό πεσιμισμό που θυμίζει τους καβαφικούς φύλακες των Θερμοπυλών, αναγνωρίζεται ως ηρωική μορφή που δεν καταδέχεται αναγνώριση κι ανταμοιβή. Όταν θα σκοτώσουν τον αγαπημένο της, θα παραβιάσει την εντολή και θα τον θάψει, θέτοντας τον εαυτό της σε άμεσο κίνδυνο. Ο συγγραφέας που γνώριζε καλά τους πολιτικούς χειρισμούς κατά την περίοδο και της Αντίστασης και του Εμφυλίου, φέρνει την Αντιγόνη σε σύγκρουση με τον ηγέτη, τον όποιο ηγέτη που προσπαθεί να κρατηθεί στην εξουσία με κάθε μέσο, προκειμένου να διατηρήσει τους τίτλους του. Η Αντιγόνη εκπροσωπεί τον ιδεαλιστή αγωνιστή, αυτόν που δεν περιμένει αμοιβή και είναι επικίνδυνος για την εξουσία, επειδή δείχνει τον αγωνιζόμενο άνθρωπο που τροφοδοτείται διαρκώς από το όραμα με το οποίο ξεκίνησε. Η ηρωίδα καλείται να υπερασπιστεί και να τιμήσει κάποιον που η επίσημη πολιτική γραμμή τον έχει χαρακτηρίσει προδότη, κι αυτό σημαίνει πολλά για τον Αλεξάνδρου που σε προσωπικό, ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο γνώρισε αντίστοιχες περιπέτειες. (Ρουμπάνη, 2019: 42-73)

Από την άλλη μεριά, ο αντίπαλος πόλος, ο κόσμος του Κρέοντα φωτίζει αντιστικτικά τον κόσμο της Αντιγόνης. Ο σοφόκλειος ήρωας κινείται από μια λανθασμένη, υβριστική αντίληψη για τον ρόλο του ηγέτη, θεωρώντας ότι το κράτος προηγείται του πολίτη. Ο Κρέοντας του Απουίη είναι ένα πλάσμα του πολιτικού παρασκηνίου που υπακούει και υπηρετεί τον μεγάλο μηχανισμό της εξουσίας με καθαρή τη συνείδησή του, αφού κάποιος έπρεπε να σώσει την πόλη, αφού οι ήρωες είναι κατασκευάσματα της πολιτείας. Ο Κρέων του Brecht ακολουθεί την πεπατημένη της σοφόκλειας μήτρας και βάζει την κρατική υπόσταση και ακεραιότητα πάνω από τους ανθρώπους. Έχοντας νωπή την ανάμνηση της πολιτείας του Χίτλερ, ο Brecht κατασκευάζει έναν ήρωα για τον οποίον ο αριθμός των νεκρών είναι αδιάφορος, προκειμένου να ενισχυθεί το κράτος μέσα από έναν επεκτατικό πόλεμο.

Στον μικρόκοσμο του στρατοπέδου όπως το κατασκευάζει ο Αλεξάνδρου, ο ηγέτης που θα αρνηθεί την ταφή σε έναν νεκρό δεν περιβάλλεται με βασιλική μεγαλοπρέπεια ούτε επικαλείται την ανάγκη κρατικής υπόστασης: ο Νικηφόρος δε μπορεί να ανεχτεί την στέρηση της πρωτοκαθεδρίας από έναν πρώην εχθρό και με το πρόσχημα της προδοσίας τον οδηγεί στον αφανισμό. Ομοίως ο Ανδρόνικος θα οδηγήσει τον αντίπαλό του στον θάνατο, προκειμένου να παραμείνει στην ηγεσία, στιγματίζοντάς τον ως προδότη. Η θεματική της προδοσίας και της τήρησης των κρατικών διαταγών επανέρχεται στο κείμενο του Αλεξάνδρου και του δίνει την αφορμή να κατακρίνει έναν ανάλητο μηχανισμό που στοχεύει στην αυτοσυντήρησή του, αδιαφορώντας για τους ανθρώπους. Η θέση την οποία αντιμάχεται, είναι οι πολίτες στην υπηρεσία του κράτους και, προεκτείνοντάς το στο δεύτερο μέρος του κειμένου, οι ιδεολόγοι στην υπηρεσία ενός ιδεολογήματος.

5. Συμπεράσματα

Το πρώτο εύλογο συμπέρασμα από τα παραπάνω είναι ότι ο μύθος της Αντιγόνης διατηρεί την ισχύ του στον 20^ο αιώνα. Ο μύθος δίνει ένα σαφές σύνολο σημείων για την ηρωίδα από το οποίο ο κάθε δημιουργός κρατάει σταθερή την ιδέα της αντίστασης στον κρατικό παραλογισμό και προχωρά ποιητική αδεία σε αλλαγές που ενισχύουν τον μύθο του. Η ελληνική μυθολογία επιβεβαιώνει την διαχρονικότητά της και καλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλογιστούν άλλες περιπτώσεις όπου ο μύθος εξακολουθεί να δίνει πρόσωπα που εμπνέουν ανά τους αιώνες τους δημιουργούς (π.χ. Οδυσσέας, Αχιλλέας, Οιδίποδας).

Επίσης, είναι ορατό ότι ορισμένα πρόσωπα της αρχαιοελληνικής γραμματείας και μυθολογίας έχουν ξεπεράσει την καθαρή λογοτεχνική αξία τους και έχουν γίνει σύμβολα. Στην περίπτωση της Αντιγόνης η ηρωίδα έχει μετατραπεί σε σύμβολο αντίστασης στην παράλογη εξουσία, είναι σηματορός και κήρυκας της υπεύθυνης στάσης του πολίτη απέναντι στις επιταγές της πολιτείας. Το παράδειγμά της δείχνει ότι ο πολίτης δε χάνει την αυτονομία του και την ευθύνη του απέναντι στο κράτος -ακόμα και στα πιο στυγνά καθεστώτα- και οφείλει να διατηρεί την προσωπικότητά του και τις αξίες του. Η Αντιγόνη δεν προωθεί την εικόνα μιας άναρχης πόλης, αντίθετα προβάλλει την ευνομία που προϋποθέτει την ορθή νομοθεσία ως απότοκο του σεβασμού στο άγραφο δίκαιο και στην κοινή αντίληψη περί δικαίου. Η ηρωίδα διατηρεί την ακεραιότητά της και υπηρετεί τις αξίες που η κοινότητα, η πόλη έχει εγκαταλείψει –έστω και προσωρινά– προκειμένου να γίνει παράδειγμα μίμησης και να λειτουργήσει ως ανάχωμα για την πτώση της πόλης και των πολιτών της σε πολιτικά αδιέξοδα.

Η αντιπαραβολή των πέντε κειμένων δείχνει ότι σε κάθε περίπτωση η ιδεολογία της ηρωίδας εκκινεί από διαφορετική αφορμή αλλά εγγράφεται στο ίδιο πλαίσιο αρχών. Η σοφόκεια ηρωίδα προβάλλει την αγάπη για τον άνθρωπο, αγάπη που είναι ο θεμέλιος λίθος για τους δεσμούς που αναπτύσσονται στην πυρηνική δομή της κοινωνίας, την οικογένεια, και οι οποίοι στη συνέχεια επεκτείνονται και στην ευρύτερη κοινωνία. Η πρωταγωνίστρια του Απουίη κινείται από την αγάπη για αξιοπρέπεια και την αντίσταση στον εφησυχασμό και την απεμπόληση αξιών. Η προσωπική της θυσία και η ανυποχώρητη στάση της προκύπτουν από την ανάγκη να διατηρήσει την αξιοπρέπεια της προκειμένου να ζήσει μια ουσιαστική ζωή. Η μπρεχτική Αντιγόνη δίνει προτεραιότητα στην

αλήθεια και στον άνθρωπο, στέκει απέναντι σε νόμους που ο Κρέων ονομάζει «εθνικούς» ενώ πρόκειται για αποφάσεις δικές του. Η Αντιγόνη ακυρώνει την έννοια του εθνικού πολέμου και τοποθετεί τον πόλεμο της Θήβας ενάντια στο Άργος στο επίπεδο του ιμπεριαλιστικού, επιθετικού πολέμου που ένας ηγέτης αποφασίζει. Αντιπαράκειται στην κρατική βία και διαπιστώνει ότι όποιος με τη βία φέρεται στους άλλους, με τη βία θα φερθεί και στους δικούς του. Η πράξη της είναι άρνηση της βίας και κατάφαση στην ομαλή συμβίωση των ανθρώπων, απόρριψη του χειρισμού των νεκρών προς όφελος του κράτους, αποσυμβολοποίηση της πατρίδας και της ιδεολογικής ηγεμονίας της στις ζωές των ανθρώπων, ιδίως όταν εξυπηρετεί τους σκοπούς του ηγέτη της πατρίδας.

Ασφαλώς στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να φανεί το ανθρώπινο πρόσωπό της, η *Ισμήνη* του Γιάννη Ρίτσου προσφέρεται για να δείξει την Αντιγόνη μέσα από τα μάτια της αδερφής της, ένα κορίτσι που είχε ανθρώπινες αδυναμίες κι ανάγκες (Ρίτσος, 2001: 210-213). Την ίδια λογική χαρακτηρίζει και την *Αντιγόνη* της Ευαγγελίας Ανδριτσιώτη (2021) που εξομολογείται αναμνήσεις και σκέψεις για τους γονείς και τα αδέρφια της με τρόπο που την καθιστούν λιγότερο ηρωική και περισσότερο ανθρώπινη. Η Αντιγόνη στις τελευταίες περιπτώσεις αποκαθλώνεται από τη χορεία των ηρώων και μεταβαίνει σε ανθρώπινο επίπεδο, η πράξη της αποκτά πρόσθετο βάρος, καθώς δεν μνημιώνεται στο ηρωικό βάθος αλλά εξανθρωπίζεται, γίνεται προσιτή σε όλους. Σε κάθε περίπτωση η αισθητική απόλαυση και των παραπάνω κειμένων δίνει στους μαθητές ένα μέτρο καλαισθησίας και οξύνει παράλληλα με το πολιτικό και το αισθητικό τους κριτήριο.

Η εξέταση των κειμένων προσφέρεται και για την ανάδειξη του ιστορικού πλαισίου του κάθε δράματος ώστε να συσχετίσουν οι μαθητές κι οι μαθήτριες τις μορφές που δημιουργούν οι νεότεροι δραματουργοί με αναφορές σε γεγονότα, καταστάσεις ή ιστορικά πρόσωπα. Οι μαθητές καλούνται να αναρωτηθούν για την έννοια και τα όρια δικαιοδοσίας του Κράτους και της οργανωμένης Πολιτείας και τα όρια αυτονομίας, αυτενέργειας του πολίτη σε ειρήνη και πόλεμο, στη δημοκρατία και τον ολοκληρωτισμό ενώ, στα πλαίσια συζήτησης και προβληματισμού, καλούνται να αναρωτηθούν για τα όρια που πρέπει να έχει η εξουσία του Κράτους. Είναι σημαντικό να αναδειχτούν η έννοια της αντίστασης στην απολυταρχική, απρόσωπη εξουσία και η κατάχρηση εξουσίας από το Κράτος, πριν εισαχθούν οι μαθητές κι οι μαθήτριες στην προσωπική ευθύνη, στην πολιτική πράξη και την απόκτηση πολιτικής ταυτότητας.

Μέσω της δραματοποίησης οι μαθητές μπορούν να αυξήσουν την ενσυναίσθησή τους και να ενισχύσουν την οπτική τους για την πολιτική ζωή. Προκειμένου να ανακαλύψουν τον αρχετυπικό χαρακτήρα που έχουν οι ήρωες της τραγωδίας, μπορούν να συρράψουν τις σκηνές του διαλόγου της Αντιγόνης με τον εκάστοτε πολιτικό αρχηγό και να δώσουν την εναλλαγή των έργων μέσω της χρήσης συμβόλων: η εναλλαγή π.χ. ενός αρχαιοπρεπούς σκίπτρου με μια γραβάτα για τον Κρέοντα του Απουίη, στη συνέχεια με ένα ναζιστικό περιβραχιόνιο, που θα αντικατασταθεί με ένα στρατιωτικό δόκοχο καπέλο για να καταλήξει σε μια γενειάδα μπορεί να οπτικοποιήσει στη διαχρονία τους τις μορφές των αυταρχικών ηγετών. Δίνεται έτσι σε συνεχή χρόνο η πρωτεύικη μορφή του Κρέοντα και οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο αυταρχικός λόγος της εξουσίας αλλάζει μορφές και πλαίσιο, αλλά όχι περιεχόμενο.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναφερθούν στην πολιτική επικαιρότητα της εποχής τους και αβίαστα να καταγράψουν τι αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ως παραβίαση των αρχών και των αξιών τους. Μπορούν με κατευθυνόμενο διάλογο να εντοπίσουν τις απαγορεύσεις ή τις εντολές που θεωρούν ότι τους καταπιέζουν και αναιρούν την πολιτική τους ταυτότητα, και να διατυπώσουν πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ανάγκη υπεράσπισης της πολιτικής τους οντότητας.

Η μορφή της Αντιγόνης που συγκρούεται με τον Κρέοντα και αμφισβητεί την εξουσία του έμπρακτα, κληροδοτήθηκε στις επόμενες γενιές από τον Σοφοκλή και αξιοποιήθηκε από τους μεταγενέστερους δραματουργούς σε μια σκυταλοδρομία που μεταφέρει ένα σύμβολο αντίστασης στην αυθαιρεσία της πολιτείας. Η Αντιγόνη μπορεί να αξιοποιηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα για να γίνει κατανοητή η κληρονομιά της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, για να γίνει ορατή η

αξιοποίησης της από την νεώτερη ελληνική και ξενόγλωσση δραματουργία, για να αποκαλυφθούν μηχανισμοί εξουσίας και τρόποι να αντισταθεί ο πολίτης σε αυτούς.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αλεξάνδρου, Α. (1977). *Έξω από τα δόντια (1937-1975)*. Αθήνα: Βέργος.
- Ανδριτσάνου, Ε. (2021). *Αντιγόνη. Μια κόρη, μια χώρα*. Αθήνα: Άγρα
- Ανουilh, J. (1962). *Θεατρικά έργα. Το αγρίμι – Η Αντιγόνη – Πρόσκληση στον πύργο*. (Φτέρη, Γ., Πλωρίτη, Μ., Χορν, Δ., Μετάφρ.). Αθήνα: Γκόνης.
- Bachtin, M. (2000). *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκι* (Ιωαννίδου, Α., Μετάφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Bowra, C.M. (1993). *Οι τραγωδίες του Σοφοκλή, Αντιγόνη-Οιδίπους τύραννος*. (Τσοτάκου – Καρβέλη, Α., Μετάφρ.) Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Brecht, B. (1995) *Αντιγόνη* (Σολωμός, Α. Μετάφρ). Αθήνα: Δωδώνη.
- Charls, W. (2010). *Στρατηγός Πεταίν. Ο εθνικός ήρωας της Γαλλίας που έγινε μαριονέτα των Ναζί*. (Καρατζάς, Λ., Μετάφρ). Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Brecht, B. (1977). *Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ* (Βερυκοκάκη, Α., Μετάφρ.). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Καλογεροπούλου, Α. (2015). Ο Άρειος Πάγος – Το πνεύμα της Μεταρρύθμισης – Η εξουσία του Αρείου Πάγου μετά το 462 π.Χ. στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. 5. Αθήνα: Παραπολιτικά Εκδόσεις Α.Ε.
- Καρακάντζα, Ε. (2022). (Ποια είναι η) Αντιγόνη; Στο *Σοφοκλή Αντιγόνη. Πολιτιστικός Οργανισμός «Λυκόφως»*. Πρόγραμμα παράστασης. Αθήνα: Κάπα Εκδοτική.
- Λαδογιάννη, Γ. (2014). Μπ. Μπρεχτ, Η Αντιγόνη, Επική μεταγραφή της σοφοκλείας τραγωδίας Στο *Μπερτολτ Μπρεχτ. Για τους σεισμούς που μέλλονται να 'ρθουν*. Επιστημονικό συνέδριο του ΚΚΕ. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Lesky, A. (1990). *Η τραγική ποίηση των αρχαίων Ελλήνων. Α. Από τη γένεση του είδους ως τον Σοφοκλή* (Χουρμουζιάδης, Ν.Χ., Μετάφρ). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Ρίτσος, Γ. (2001). *Τέταρτη Διάσταση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Romilly, J. de (1990). *Αρχαία ελληνική τραγωδία*. (Δαμιανού-Χαραλαμποπούλου Ε., Μετάφρ). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ρουμπάνη, Ε. (2019). *Η δραματουργία του Άρη Αλεξάνδρου και η πρόσληψή της*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2878772/theFile>
- Τεβεκέλη, Π. (2001). *Εκμυστηρεύσεις ενός μύθου: λογοτεχνικές και άλλες εκδοχές του μύθου της Αντιγόνης για νεαρούς αποδέκτες*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/13707/file0.pdf?sequence=2>
- Χονδροματίδης, Ι. (2009). *Συνεργάτες των Ναζί στην Ευρώπη (1939-1945)*. Αθήνα: Περισκόπιο

...ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΞΕΙΣ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΕΓΙΝΑΝ ΗΧΟΣ ΚΑΙ
ΕΙΚΟΝΑ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΟ ΤΡΟΠΟ ΣΧΟΛΙΚΑ
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ

Τσιτιρίδου Χριστίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 02 –ΓΕΛ Νεάπολης
Υποψήφια διδάκτορας τμήματος ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ

Πατεράκη Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 02
Διευθύντρια ΓΕΛ Νεάπολης Λασιθίου

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρούμε να αναδείξουμε τη χρηστικότητα του οπτικοακουστικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε μια εποχή κατά την οποία η εικόνα, ο ήχος, η δημιουργική πρωτοβουλία και η δυναμική της φαντασίας έχουν χαράξει το αποτύπωμά τους σε αυτό το νέο επικοινωνιακό σύμπαν, «ξεδιπλώνουμε» την εκπαιδευτική διαδικασία σε νέες κατευθύνσεις δίνοντας χώρο στα ψηφιακά εργαλεία να μεγιστοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών και ακολούθως τον βαθμό συμμετοχικότητάς τους εντός της σχολικής τάξης και κατά τη διαδικασία εκπόνησης των ανατιθέμενων εργασιών. Κατά τη ερμηνευτική προσέγγιση κειμένων της Διδώς Σωτηρίου, ενσωματώσαμε μια ψηφιακή αφήγηση, προσωπική δημιουργία, που απεικονίζει την καθημερινότητα της κοσμοπολίτικης Σμύρνης πριν από την Καταστροφή και αντιστικτικά μια ταινία μικρού μήκους σε σενάριο της μίας εκ των δύο συγγραφέων της παρούσας εργασίας στην οποία πρωταγωνιστούν μαθητές/ μαθήτριες του Λυκείου Σαμοθράκης και που οπτικοποιεί τις ακραίες συμπεριφοριστικές αντιδράσεις της μητροπολιτικής Ελλάδας απέναντι στους «ανεπιθύμητους ξωμερίτες» της Μικράς Ασίας.

Λέξεις κλειδιά: Μικρασιατική Καταστροφή, οπτικοακουστικός γραμματισμός, ψηφιακά εργαλεία, ενσωμάτωση μαθησιακών δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα

1. Εισαγωγή

Ανατρέχοντας στις βασικές αρχές της θεωρίας της αφηγηματολογίας (Barry, 2013) διαπιστώνουμε ότι ο πρωταρχικός στόχος του εν λόγω κλάδου δεν επικεντρώνεται στη θέαση των αφηγούμενων ιστοριών ως προϊόν ατομικών βιωμάτων αλλά στην προσέγγιση τους ως απόρροια πολιτισμικών και κοινωνικών παραμέτρων. Αν είχαμε τη δυνατότητα κατασκευής ενός time lapse βίντεο με την καταγραφή της πορείας των ανθρώπινων αφηγήσεων, θα οφείλαμε να το ξεκινήσουμε από τα χαραγμένα σχέδια που εντοπίστηκαν στα σπήλαια, τις πρώτες κατοικίες των ανθρώπων και ενδεχομένως χώρους των πρώτων κοινωνικών συγκεντρώσεων, να «τραβήξουμε» το συγκεντρωμένο πλήθος που αφήνεται στη μαγεία του λόγου των αιδών και των ραψωδών κατά τα γεωμετρικά χρόνια, να σταθούμε σε μια παράσταση αρχαίου δράματος στην κλασική εποχή και σταδιακά μέσα από εικόνες που αποτυπώνουν το πέρασμα από την προφορική στη γραπτή εξιστόρηση και ακολούθως την ενσωμάτωση της εικόνας με την εφεύρεση του κινηματογράφου τον 19^ο αιώνα και του ήχου λίγες δεκαετίες αργότερα, να καταλήξουμε στις σημερινές ψηφιακές και διαμεσικές αφηγήσεις. Το εγχείρημα αυτό θα αποτελούσε την ορατή επιβεβαίωση της ρήσης του Barthes (1981, ό.π. αναφ. στο Μεϊμάρης, 2013) : «Στις σχεδόν άπειρες μορφές, η αφήγηση υπήρχε πάντοτε, παντού και σε όλες τις κοινωνίες. Δεν υπάρχει και δεν έχει ποτέ υπάρξει κοινωνία χωρίς αφήγηση. [...] Όλες

οι τάξεις και όλες οι ομάδες ανθρώπων έχουν τις ιστορίες του, και πολύ συχνά αυτές οι ιστορίες έχουν το ίδιο κοινό. Κι ας είναι άνθρωποι διαφορετικής κουλτούρας και αντίθετης ιδεολογίας [...] η αφήγηση είναι όπως η ζωή».

Ποιος είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις παραλογές και την ιστορική φράση *veni vidi vici*; Ή τις κινηματογραφικές ταινίες μεγάλου μήκους και τη ρήση *For sale; baby shoes, never worn*; Μια διεισδυτική ματιά σε αφηγήσεις που εντοπίζονται σε όλες τις εκφάνσεις του δημόσιου και ιδιωτικού βίου μας δοσμένες σε διαφορετικό εύρος και ύφος, μας αποκαλύπτει τον πολλαπλό ρόλο τους: α. Καθίστανται ένα λειτουργικό εργαλείο στη μεταβίβαση γνώσεων. Για παράδειγμα η καταγραφή του γενεαλογικού δέντρου μιας οικογένειας συνεισφέρει στην κατανόηση κορυφαίων ιστορικών δρώμενων από τα νεαρότερα μέλη και οι εξιστορήσεις ατόμων τρίτης και τέταρτης ηλικίας ως λ.χ. αυτοπτών μαρτύρων της γενοκτονίας των Ποντίων, βοηθούν περισσότερο στη σύλληψη της αλήθειας από ότι τα ιστορικά βιβλία. β. Συνιστούν μέσα λεκτικοποίησης και εκτόνωσης συσσωρευμένου συναισθηματικού φορτίου ή ενδυνάμωσης κοινωνικών σχέσεων. Στα ορεινά χωριά της Κρήτης αποσπάσματα από τον Ερωτόκριτο και τον Απόκοπο χρησιμοποιούνται ως μοιρολόι κατά την πρόθεση του νεκρού ακόμη και στις μέρες μας. Η αφήγηση γίνεται για να εξωτερικευθεί η θλίψη, να ανακουφιστεί ο πόνος και να καταστεί δυνατή η διαχείριση του πένθους. Επιπροσθέτως, τα θεματικά μοτίβα στα νανουρίσματα αποτελούν ιδιαίτερες αφηγήσεις μέσω των οποίων εδραιώνονται οι δεσμοί επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και στον γονιό και λειτουργούν συνεπικουρικά στην κάλυψη των αναγκών για τρυφερότητα και αίσθηση της ασφάλειας. γ. Μέσω των μηχανισμών της ταύτισης και της ενσυναίσθησης οι αφηγήσεις ενισχύουν το πνεύμα της συλλογικότητας εντός του κοινωνικού ιστού και καλλιεργούν διαχρονικές αξίες όπως αυτές της αλληλεγγύης και του σεβασμού στην ανθρώπινη ζωή ως αυταξία. Άλλωστε μια επίσκεψη στους θαλάμους των νοσοκομείων αποκαλύπτει τη δύναμη της εξιστορήσης. Οι ιστορίες που ακούγονται από ασθενείς και συνοδούς δείχνουν την καταλυτική επίδραση που ασκεί η αφήγηση στην αναπτέρωση του ηθικού και στον διαμοιρασμό του ψυχικού πόνου.

Στην παρούσα εισήγηση το διακύβευμα κρύβεται στην προσπάθεια να διαπιστώσουμε κατά πόσο η αφήγηση οπτικοακουστικών ιστοριών μέσω της αξιοποίησης εργαλείων της τεχνολογίας όπως αυτό της ψηφιακής αφήγησης και της δημιουργίας μιας ταινίας μικρού μήκους, πριν από ή και παράλληλα με την ενασχόληση επιλεγμένου κειμένου από το σχολικό εγχειρίδιο, διαθέτει εκείνη τη δυναμική ενδυνάμωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών/μαθητριών για το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, αποφεύγοντας την πεπατημένη οδό της -ενίοτε- καθοδηγούμενης από τον διδάσκοντα/διδάσκουσα ερμηνευτικής προσέγγισης του αποσπάσματος. Άλλωστε ο τρόπος «ξεδιπλώματος» μιας ιστορίας διαθέτει τη βαρύνουσα σημασία και όχι αυτή καθαυτή η ιστορία (Genette, 2007).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο τρόπος σύζευξης περιεχομένου και μορφής: οι δέκτες της εν λόγω αφήγησης εσωτερικεύουν το εξιστορούμενο περιστατικό ενεργοποιώντας παράλληλα και τις νοητικές διεργασίες για την κατανόησή του αλλά και οξύνοντας τις αισθήσεις της όρασης και της ακοής για την αποτελεσματικότερη αφομοίωση. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη η προσοχή του/της εκπαιδευτικού για να αποφευχθεί ο κίνδυνος της εστίασης των παιδιών στην ψηφιακή επένδυση της ιστορίας εις βάρος του βιώματος, της εμπειρίας, της ανάμνησης που επιδιώκουμε να πραγματευτούμε (Alexander, 2011). Στο καταρτισμένο σχέδιο διδασκαλίας και στο πρώτο τμήμα που εδράζεται στη συνδρομή της ψηφιακής ιστορίας στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων τα οποία αντανακλώνται βέβαια μέσα από το πρίσμα της λογοτεχνικής ματιάς, επιχειρήσαμε να συνδυάσουμε δύο τύπους ψηφιακών αφηγήσεων από την κατηγοριοποίηση του Robin (2008) και συγκεκριμένα την «εισχώρηση» ενός μυθοπλαστικού προσωπικού βιώματος στα ρεαλιστικά γεγονότα της καταγεγραμμένης επίσημης ιστορίας. Ακολούθως, «δομήσαμε» την ιστορία λαμβάνοντας υπόψη τα επτά στοιχεία που διέπουν την ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center of Digital Storytelling, CDS) στο Berkley της California (Lambert, 2007) και συγκεκριμένα την

οπτική γωνία, την ερώτηση-κλειδί, το συναισθηματικό περιεχόμενο, το χάρισμα της φωνής του αφηγητή, τη δύναμη της μουσικής, την οικονομία περιεχομένου και τον ρυθμό εξέλιξης. Στο όλο εγχείρημα επιδιώξαμε όμως να παίξουμε με τον όρο «δόμηση»: άλλωστε όπως επισημαίνει και ο Bauman (2012): «...δόμηση σημαίνει στην ουσία χειρισμός πιθανοτήτων...» και αφορμώμενες τόσο από την παραπάνω επισήμανση όσο και από την οπτική του Alexander (2011) για τη δυνατότητα ένταξης της ψηφιακής αφήγησης στις διαδικασίες μάθησης που ενστερνίζεται η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, αδράξαμε την ευκαιρία σε κάποια από τις εργασίες να μεταστρέψουμε την ιδιότητα των μαθητών/μαθητριών από «καταναλωτές» της ιστορίας σε «παραγωγούς» της, μετουσιώνοντας σε πράξη τη θεωρητική προσέγγιση περί αναγκαιότητας της καλλιέργειας δεξιοτήτων που εντάσσονται στον «Αλφαριθμητισμό του εικοστού πρώτου αιώνα» (Brown et al., 2005).

Η ετερογενής φύση του κινηματογραφικού μέσου και η πολυπλοκότητα του συνδυασμού της κινούμενης εικόνας, του ήχου (και του off screen, αυτού που δηλαδή ακούμε αλλά δεν βλέπουμε την πηγή του), του διαλόγου, του φωτισμού αποτέλεσε το έναυσμα για την εμπλοκή μιας ταινίας κατά τη διαδικασία δημιουργικής προσέγγισης των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων. Η ανάγκη αναπροσαρμογής των διδακτικών μεθόδων και διεύρυνσης των εκπαιδευτικών εργαλείων απορρέει από την ίδια τη μεταβολή που έχει επέλθει στην κοινωνία που έχει συντονιστεί στους ρυθμούς της Τεχνολογίας και της Εποχής της Πληροφορίας (Brown et al., 2005). Οι μαθήτριες και οι μαθητές στην καθημερινότητά τους γίνονται αποδέκτες συνεχών οπτικοακουστικών ερεθισμάτων· ο κόσμος τους είναι συνυφασμένος με οπτικοακουστικά προϊόντα για τα οποία χρειάζεται η απαραίτητη γνώση για την αποκωδικοποίησή τους. Όπως επισημαίνει και ο Γρόσδος (2018) : «*Η σχέση οπτικοακουστικού προϊόντος-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης.... Το οπτικοακουστικό προϊόν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσολαβημένη εμπειρία, μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία*». Η επικέντρωσή μας κατά το δεύτερο μέρος του διδακτικού σεναρίου στην προβολή μιας μαθητικής ταινίας –η οποία δημιουργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019 στα πλαίσια του 9^{ου} Διεθνούς Μαθητικού Διαγωνισμού Ταινιών Μικρού Μήκους «Cinema.. διάβασες;» σε σενάριο της μίας εκ των δύο συγγραφέων του άρθρου και σε σκηνοθεσία της εκπαιδευτικού ΠΕ 06, Πολυξένης Μαργαρίτη - είχε ως αφορμή την προαναφερθείσα διαπίστωση για την αναγκαιότητα εξάσκησης των παιδιών στον Γραμματισμό στα Μέσα και την εξοικειώσή τους με τα οπτικοακουστικά αφηγήματα που μετουσιώνουν σε εικόνα και ήχο έτερα κοινωνικοπολιτικά και ιστορικά πλαίσια. Προς αυτή την κατεύθυνση μας οδηγεί άλλωστε και η θέση του πρωτοπόρου σκηνοθέτη Αντρέι Ταρκόφσκι σχετικά με την τέχνη του κινηματογράφου: «*Στον κινηματογράφο η έμφυτη παρόρμηση του ανθρώπου να προβάλλει τις απόψεις του βρίσκει ένα από τα πληρέστερα και τα αμεσότερα εργαλεία για να εκδηλωθεί. Η ταινία είναι συναισθηματική πραγματικότητα, και μ' αυτή την ιδιότητα τη δέχεται το κοινό, σαν δεύτερη πραγματικότητα*» (Ταρκόφσκι, 1987).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διδακτική προσέγγιση μέσω της ψηφιακής ιστορίας «Η Σμύρνη που έχασα» και της μαθητικής κινηματογραφικής ταινίας «Το μινόρε ενός διωγμού»

Η παρούσα διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' και της Β' Γυμνασίου. Αφορμή για την εν λόγω προσέγγιση υπήρξαν τα λογοτεχνικά αποσπάσματα: α. *Όταν πρωτοκατέβηκα στη Σμύρνη* (Γαραντούδης κ.ά, 2019) από το μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου *Ματωμένα Χώματα*, β. *Ταξίδι χωρίς επιστροφή* (Πυλαρινός κ.α., 2019), γ. και επικουρικά το κείμενο *Οι νεκροί περιμένουν* (Γρηγοριάδης κ.ά, 2017) από το ομώνυμο μυθιστόρημα της ίδιας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από την οπτικοποίηση μιας προσωπικής μαρτυρίας και την κινηματογράφιση ενός σεναρίου έρχονται σε επαφή με τον κοσμοπολίτικο χαρακτήρα της χαμένης μητρόπολης, την ευμάρεια των κατοίκων της, την ειρηνική συνύπαρξη Ελλήνων και Τούρκων, την αρμονική σύζευξη του δυτικού και του ανατολίτικου πολιτισμικού

στοιχείου, τα προμηνύματα για το επερχόμενο «κακό», τον βίαιο ξεριζωμό των Μικρασιατών από τη γενέθλια γη και την ψυχρή υποδοχή τους στην Ελλάδα.

Στόχοι-Σκεπτικό

Βασικός στόχος του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου είναι η ανασύνθεση της εικόνας της Σμύρνης πριν από την Καταστροφή αλλά και ο προβληματισμός πάνω στο αντιθετικό ζεύγος πόλεμος-ειρήνη και στα επακόλουθά των γεωπολιτικών παιχνιδιών που διαχρονικά παίζονται σε βάρος του απλού λαού. Οι μαθήτριες/μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας διδάσκονται το Χρονολόγιο της Μικρασιατικής Καταστροφής, χωρίς ωστόσο να αποκτούν γνώσεις για την παρελθούσα ζωή της ελληνικής κοινότητας της Σμύρνης: γνώση που θα οδηγούσε σε περαιτέρω κριτική επεξεργασία των ιστορικών συμβάντων και εξαγωγή συμπερασμάτων για το μέγεθος της απώλειας που βίωσαν οι Μικρασιάτες. Το εν λόγω σενάριο επιδιώκει να υπηρετήσει και επιμέρους σκοπούς:

Διδακτικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές την καθημερινότητα των κατοίκων της Σμύρνης.
- Να ενημερωθούν για την οικονομική ευρωστία των Ελλήνων της Σμύρνης: απόρροια της τεράστιας ανάπτυξης του εμπορίου.
- Να έρθουν σε επαφή με την έντονη κοινωνική ζωή της πόλης και την υψηλή ποιότητα της ψυχαγωγίας και των παρεχόμενων υπηρεσιών.
- Να επισημάνουν το αγαστό των σχέσεων ανάμεσα στους Έλληνες και τους Τούρκους.
- Να κατανοήσουν τις δυσχέρειες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι ξεριζωμένοι Μικρασιάτες κατά την είσοδό τους στη μητροπολιτική Ελλάδα.
- Να αντιληφθούν τον αρνητισμό που επέδειξε μεγάλη μερίδα των γηγενών κατοίκων απέναντι στο δράμα και τις ανάγκες των προσφύγων: γεγονός που τα σχολικά εγχειρίδια αποσιωπούν ή τεχνηέντως αποφεύγουν να γνωστοποιήσουν το μέγεθος και τον αντίκτυπο αυτής της συμπεριφοράς.

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι:

- Να εξασκηθούν σε διαφορετικά είδη πηγών πέρα των γραπτών: στις οπτικοακουστικές.
- Να κατανοήσουν την έννοια της οπτικής γωνίας και τη συμβολή της στη διαδικασία της ενσυναίσθησης.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Συνεισφορά στη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος ώστε να αποτραπεί η ανία και να κεντριστεί το ενδιαφέρον των μαθητριών/μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.
- Εξάλειψη της τεχνικής της αποστήθισης και ενίσχυση της αυτενέργειας, της κριτικής ικανότητας, της ελεύθερης έκφρασης και της ανάληψης πρωτοβουλιών των μαθητριών/μαθητών.

Προβλεπόμενος χρόνος και συνοδευτικές εργασίες:

Το διδακτικό σενάριο αναπτύσσεται σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας πραγματοποιείται η προβολή της ψηφιακής αφήγησης, το link της οποίας παρατίθεται εδώ: <https://www.youtube.com/watch?v=O-yjSA2Vzlg>. Πριν από την έναρξη της προβολής πραγματοποιούμε μια πρώτη συζήτηση με την ολομέλεια του τμήματος θέτοντας ερωτήματα που δυνάμει μπορούν να λειτουργήσουν και ως έναυσμα για τη δημιουργία του αισθήματος της περιέργειας για όσα πρόκειται να παρακολουθήσουμε:

Πιθανά ερωτήματα

- Μπορείτε να εικάσετε την ταυτότητα του αφηγητή/αφηγήτριας με βάση τον τίτλο της ψηφιακής ιστορίας;

• Το ρήμα «έχασα» που συμπεριλαμβάνεται στον τίτλο οδηγεί τη σκέψη σας στις απώλειες στις οποίες θα γίνει αναφορά;

• Προσδοκάτε να παρακολουθήσετε μια ευχάριστη ιστορία ή διανθισμένη και με περιστατικά που ενδεχομένως θα σας προκαλέσουν και αρνητικά συναισθήματα;

1^ο Φύλλο εργασίας για επεξεργασία μέσα στην τάξη

Ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο της ψηφιακής ιστορίας

• Ποιες οπτικές της καθημερινής ζωής στη Σμύρνη παρουσιάζονται μέσα στην ψηφιακή αφήγηση; Υπάρχουν σημεία που βοηθούν τον δέκτη της ιστορίας να συνάγει συμπεράσματα σχετικά με την οικονομική ζωή στην πόλη;

• Οι περιγραφές της αφηγήτριας σχετικά με την κοινωνική ζωή των κατοίκων δικαιολογούν τον χαρακτηρισμό της Σμύρνης ως «το Παρίσι της Ανατολής»;

• Η ηλικιωμένη αφηγήτρια αναπολεί τις ευτυχισμένες ημέρες στη μικρασιατική γενέτειρά της και κατά την εξιστόρησή της χρησιμοποιεί πολλές λέξεις της τουρκικής; Πώς ερμηνεύετε αυτή την επιλογή της; Είναι θέμα γλωσσικής συνήθειας ή οφείλεται και σε κάποια εσωτερική της παρόρμηση;

• Από την αναφορά που κάνει η αφηγήτρια στον υπάλληλο της οικογενειακής τους επιχείρησης, αντιλαμβάνεστε ότι διακατέχεται από εχθρικά αισθήματα για αυτόν; Σε ποιες σκέψεις σας βάζει η εν λόγω στάση της για τις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων κατοίκων της Σμύρνης;

Στο τέλος της ώρας το δυναμικό της τάξης χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες: α. τους περιηγητές, β. τους υπαίθριους πωλητές γ. τους καλλιτέχνες δ. τους γαστρονόμους και τους ζητείται να επεξεργαστούν τον ρόλο τους και να τον παρουσιάσουν σε επόμενη διδακτική ώρα.

2^ο Φύλλο εργασίας

Ερωτήσεις σχετικές με τον τρόπο δόμησης της ψηφιακής ιστορίας

• Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν αποτυπώνουν με ενάργεια το περιεχόμενο της ιστορίας; Υπάρχει κάποια από αυτές που ξεχωρίσατε; Αν ήσασταν ο δημιουργός της ψηφιακής αφήγησης ποιες άλλες οπτικές αναπαραστάσεις της Σμύρνης θα συμπεριλαμβάνατε;

• Σας ικανοποίησε η οπτική γωνία της αφήγησης η οποία εστιάζει στην ευμάρεια και στη χαρούμενη ζωή των κατοίκων; Αν αποφασίζατε να αλλάξετε αυτή την οπτική, ποια συναισθήματα θα επιλέγατε να αναδυθούν μέσα από την εξιστόρησή σας;

• Θα αλλάζατε το μουσικό χαλί με το οποίο επενδύθηκε η αφήγηση; Αν είχατε τη δυνατότητα να προσθέσετε και θορύβους, σε ποια σημεία θα το πράττατε και ποια θα ήταν η φύση αυτών των ήχων;

• Αν αλλάζατε το φύλο του προσώπου της εξιστόρησης σε ανδρικό, πιστεύετε ότι θα μεταβάλατε τόσο το περιεχόμενο της αφήγησης, όσο και το ύφος; Αν ναι, σε ποιες τροποποιήσεις θα προχωρούσατε;

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα γίνεται η προβολή της μαθητικής ταινίας: «Το μινόρε ενός διωγμού» το link της οποίας παρατίθεται εδώ: <https://www.youtube.com/watch?v=v76fT4FW-Uw>. Πριν από την προβολή επιχειρούμε να θέσουμε προβληματισμούς στα παιδιά αναφορικά με το περιεχόμενο της ταινίας:

Πιθανά ερωτήματα

• Γνωρίζετε τον μουσικό όρο «μινόρε»; Αν σας δοθεί η πληροφορία ότι η συγχορδία μινόρε τείνει να δημιουργεί στον δέκτη συναισθήματα θλίψης και μια αίσθηση απώλειας, θα μπορούσατε να δικαιολογήσετε την επιλογή του τίτλου για την ταινία;

• Η λέξη «διωγμός» σας φέρνει στο νου εικόνες από δραματικές καταστάσεις στις οποίες γινόμαστε μάρτυρες τα τελευταία χρόνια και οι οποίες εκτυλίσσονται στην ευρύτερη περιοχή της Μεσογείου;

3^ο Φύλλο εργασίας για επεξεργασία μέσα στην τάξη**Ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο της ταινίας**

• Η ηλικιωμένη Μικρασιάτισσα νιώθει νοσταλγία για τη χαμένη πατρίδα; Από ποια σημεία της ταινίας αντιλαμβάνεστε ότι εξακολουθεί να «ζει» με τις αναμνήσεις της; (Να λάβετε υπόψη εκτός από τους διαλόγους και πιθανά αντικείμενα, συμπεριφορές, ιδιόλεκτο που να αποδεικνύουν αυτή τη θέση).

• Όλοι οι πρόσφυγες βιώνουν με τον ίδιο τρόπο τη βίαιη μετεγκατάστασή τους στην Ελλάδα ή παρατηρείτε διαφοροποιήσεις;

• Ποιες είναι οι πραγματικές αιτίες που κρύβονται πίσω από την επιθετική συμπεριφορά των τριών ντόπιων γυναικών απέναντι στους νεοφερμένους κατοίκους του νησιού;

• Στο τέλος της αναδρομικής αφήγησης διαφαίνεται κάποια ελπίδα για το χτίσιμο μιας νέας ζωής και επούλωση των πληγών που άφησε στην ψυχή των προσφύγων ο ξεριζωμός από τη γενέτειρά τους;

4^ο Φύλλο εργασίας**Ερωτήσεις σχετικές με τον τρόπο δόμησης της ταινίας**

• Στην αρχή της ταινίας τα πρόσωπα μέσα στη βάρκα παραμένουν βουβά. Πιστεύετε ότι ο σεναριογράφος απέδωσε με τη σιωπή επιτυχώς τα συναισθήματα των προσφύγων ή θα προτιμούσατε να υπάρχει διάλογος/ μονόλογος;

• Ποια φροντιστηριακά αντικείμενα (props) της ταινίας σάς δημιούργησαν τη μεγαλύτερη συναισθηματική ένταση; Σε ποια έδωσε τη μέγιστη βαρύτητα ο σκηνοθέτης;

• Η πλοκή της ταινίας δεν διαγράφει γραμμική πορεία στη ροή της αφήγησης αλλά συμπεριλαμβάνει ένα εκτενές flashback. Θα προτιμούσατε μια γραμμική χρονική ακολουθία ή πιστεύετε ότι αυτή η αναδρομική αφήγηση εξυπηρετεί καλύτερα τις προθέσεις του σεναριογράφου;

• Στο τέλος της ταινίας οι πρόσφυγες εμφανίζονται να απομακρύνονται από την παρέα των ντόπιων και όρθιοι να κοιτούν προς τη θάλασσα. Υπάρχει κάποιος συμβολισμός μέσα σε αυτή την κίνηση; Εσείς θα επιλέγατε αυτό το τέλος ή το αντίθετο, δηλαδή να στρέφουν την πλάτη τους στη θάλασσα;

5^ο Φύλλο ανάθεσης δημιουργικών εργασιών

• Δίνεται η δυνατότητα στις/στους μαθήτριες/μαθητές να επιλέξουν είτε να συνεχίσουν την ιστορία της Σμυρνιας ηλικιωμένης και να αφηγηθούν το ταξίδι της προσφυγιάς προς την Ελλάδα και την μετεγκατάστασή της είτε να οδηγούν την ηλικιωμένη στη Σμύρνη του σήμερα και περιδιαβαίνοντας τα ίδια μέρη να επισημαίνει τις διαφορές που εντοπίζει.

• Κατά τη διάρκεια της τρέχουσας ώρας τα μέλη των τεσσάρων ομάδων προσεγγίζουν βιωματικά τη ζωή στη Σμύρνη. Η αμφίεση τους συνδράμει στη ζωντάνια και στην παραστατικότητα του εγχειρήματος. Η πρώτη ομάδα των περιηγητών με κουστούμια, μπαστούνια και τραγιάσκες καταγράφουν σε άρθρο τις εντυπώσεις τους από το ταξίδι τους στη Σμύρνη και το οποίο θα δημοσιευτεί στον ξένο Τύπο. Η δεύτερη ομάδα των υπαίθριων πωλητών με λευκές ποδιές του μπακάλη και κρατώντας γεμάτα κοφίνια διαλαλούν την πραμάτειά τους και συνεισφέρουν στην αποτύπωση του κλίματος στις υπαίθριες αγορές. Η τρίτη ομάδα των καλλιτεχνών με κουστούμια, φορέματα εποχής με δαντέλες, ζωγραφισμένα μουστάκια και μουσικά όργανα αναπαριστούν τα καφωδεία της εποχής και τραγουδούν σμυρνέικα τραγούδια. Τέλος, η τέταρτη ομάδα των γαστρονόμων με ποδιές και εργαλεία μαγειρικής αποτυπώνουν τις πυρετώδεις εργασίες μέσα σε μια σμυρνέικη κουζίνα ενόψει οικογενειακής συγκέντρωσης. Στο τέλος της δεύτερης ώρας μπορεί να διεξαχθεί μια ανοιχτή συζήτηση για τη βιωματική εμπειρία και να εξεταστεί το γεγονός της οργάνωσης μιας θεατρικής παράστασης με θέμα τη ζωή στη Σμύρνη, η οποία θα παρουσιαστεί στην εκδήλωση για το πέρας της σχολική χρονιάς.

2.2. Φύλλα εργασίας κατά την ερμηνευτική προσέγγιση των επιλεγμένων εξεταζόμενων κειμένων

Κατά την τρίτη και την τέταρτη διδακτική ώρα ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει την προσέγγιση των κειμένων μέσα από την οπτική της θεωρίας της πρόσληψης «μέσω της οποίας τονίζονται τα ιδεολογικά και κοινωνικά συμφραζόμενα των εκάστοτε αναγνώσεων κειμένων ή συγγραφέων και να αναδεικνύεται έτσι ο καθοριστικός ρόλος της περιρρέουσας ατμόσφαιρας στην αξιολόγησή ή στην αναθεώρησή τους» (Τζιόβας, 2003). Το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται ως ένα προκαθορισμένο κλειστό σύστημα νοημάτων αλλά νοηματοδοτείται από τους μαθητές/μαθήτριες μέσω της αλληλεπίδρασης με αυτό και του βαθμού ανταπόκρισης σε αυτό.

6^ο Φύλλο ανάθεσης στο κείμενο *Ταξίδι χωρίς επιστροφή*

Το link του κειμένου παρατίθεται εδώ:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index08_03.html

- Πώς συνδέεται ο τίτλος με το περιεχόμενο του αποσπάσματος; Υπάρχουν σήμερα «ταξίδια χωρίς επιστροφή»;
- Πού οφείλεται η διαφορετική αντίδραση του Γιάγκου και της Ερμιόνης; Σε ποια συμπεράσματα καταλήγετε για τον χαρακτήρα του;
- Να αποτυπώσετε τη συναισθηματική κατάσταση της ηρωίδας, όπως αποδίδεται με τα σχήματα λόγου που χρησιμοποιεί η συγγραφέας.
- «Μέσα μου πάλευε... Τούτη τη συμφορά ποιοι άνθρωποι να τη φτιάχναν και γιατί;» Ποιο διαχρονικό και επίκαιρο μήνυμα θεωρείτε ότι στέλνει η ηρωίδα;
- Παρακολουθήστε το βίντεο της Action Aid «Μια ιστορία που θα σε εκπλήξει» στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=JN_TygoVXic. Νομίζετε ότι συνδέεται με το κείμενο που διαβάσατε;
- Στο βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=EFHDyUGNWqw> εικόνες της Σμύρνης και της Καταστροφής επενδύονται μουσικά, αποτυπώνοντας με διαφορετικό τρόπο το προσφυγικό δράμα. Θα εντοπίζατε σημεία επικοινωνίας με το απόσπασμα που μελετήσατε; Νομίζετε ότι η μουσική συνομιλεί με τη Λογοτεχνία;

7^ο Φύλλο ανάθεσης στο κείμενο *Όταν πρωτοκατέβηκα στη Σμύρνη*

Το link του κειμένου παρατίθεται εδώ:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexf_1.html

- Αποδώστε τη συναισθηματική κατάσταση του αφηγητή όταν φτάνει στη Σμύρνη, εντοπίζοντας τα ανάλογα χωρία.
- Να αντιπαραβάλετε τη ζωή του αφηγητή στο χωριό με αυτή που διαγράφεται μπροστά του στη Σμύρνη, έτσι όπως προκύπτει από την περιγραφή του ίδιου.
- Παρακολουθήστε στο επόμενο βίντεο τη ζωή στη Σμύρνη πριν από την Καταστροφή <https://www.youtube.com/watch?v=IXeBtlwduCc>. Ανταποκρίνεται στην περιγραφή του Μανόλη; Δικαιολογεί τον ενθουσιασμό και τη χαρά του;
- Η Σμύρνη αποτελεί μια ευχάριστη έκπληξη για τον αφηγητή ξεπερνώντας κάθε προσδοκία του. Υποδύομενοι τον Μανόλη στέλνετε μια επιστολή στη μητέρα σας στην οποία περιγράφετε τις πρώτες εντυπώσεις σας.
- Να συγκρίνετε την πορεία του Μανόλη προς την ενηλικίωση και την ανεξαρτητοποίησή του από την οικογένειά του με την αντίστοιχη ενός σημερινού εφήβου.

- Να αναζητήσετε άλλα λογοτεχνικά κείμενα στα οποία περιγράφεται η ομορφιά της Σμύρνης και η επιρροή που ασκούσε στους κατοίκους της αλλά και στους επισκέπτες της.

8^ο Φύλλο ανάθεσης στο κείμενο *Οι νεκροί περιμένουν*

Το link του κειμένου παρατίθεται εδώ:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2710/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Lykeiou_html-empl/index_b_02_01.html

- Να καταγράψετε τα ήθη, τα έθιμα, τις πεποιθήσεις και τα λαογραφικά στοιχεία της Μικράς Ασίας, όπως παρουσιάζονται στο απόσπασμα.. Πώς ενσωματώνονται στην αφήγηση;
- Να σκιαγραφήσετε τους ήρωες και να εστιάσετε ιδιαίτερος στην αφηγήτρια, εμμένοντας στον τρόπο που αντιμετωπίζει τα άτομα γύρω της.
- Ποιο από τα πρόσωπα του κειμένου ηθογραφείται με τη μεγαλύτερη συμπάθεια και για ποιους λόγους;
- Με ποιους αφηγηματικούς τρόπους αναδεικνύονται τα πρόσωπα του διηγήματος; Τι προσφέρει στην υφολογική λειτουργία του κειμένου η πρωτοπρόσωπη αφήγηση;
- Να παρακολουθήσετε το παρακάτω αφιέρωμα στο οποίο η Διδώ Σωτηρίου μιλάει για την ηρωίδα του μυθιστορήματος αλλά και για τα γεγονότα του '22. Πώς βίωσε η ίδια τα γεγονότα; Ποιο μήνυμα στέλνει; <https://www.youtube.com/watch?v=F424hEAcN58&t=167s>

3. Επιλογικά

Η προσκόλληση σε μεθόδους παραδοσιακής προσέγγισης συνιστά μια διαδικασία που δεν καθίσταται δυνατή να ενεργοποιήσει στον μέγιστο βαθμό το σύνολο της τάξης, αφού η ενασχόληση με τη Λογοτεχνία και δη στην ψηφιακή εποχή δεν εμπίπτει στα νεανικά ενδιαφέροντα και πολλάκις προκαλεί δυσαρέσκεια και άρνηση συμμετοχής. Η προσφορά της ψηφιακής ιστορίας και των οπτικοακουστικών μέσων συνίσταται στη συναισθηματική κινητοποίηση και η οποία αφορμάται από την οπτική γωνία της αφήγησης. Η προσωπική εξομολόγηση σε συνδυασμό με τις σμυρνέικες μελωδίες ως μουσικό χαλί, η δύναμη της κινηματογραφικής εικόνας, οι έντονοι διάλογοι, οι ενδυματολογικές επιλογές και εν γένει το *mise en scene* της ταινίας κινούν το ενδιαφέρον των μαθητριών/μαθητών και οδηγούν σε συναισθηματική ταύτιση ή έστω στην έγερση της συμπάθειας προς τα πρόσωπα της ιστορίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Barry, B. (2013). Γνωριμία με τη θεωρία-Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2019). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β Γυμνασίου*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ., Αβραμοπούλου, Β. (2017). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ Λυκείου*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γρόσδος, Σ., (2018). Όψεις του οπτικοακουστικού γραμματισμού και ΤΠΕ. Στο Κολτσάκης, Ε., Σαλονικίδης, Ι., (Επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας για τις ΤΠΕ* (Τόμος Α'), 21-27. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 18, 2023 από <https://5syn-thess2018.ekped.gr/praktika2018/a-221-021-027.pdf>.
- Genette, G. (2007). Σχήματα III-Ο λόγος της αφήγησης- Δοκίμιο Μεθοδολογίας και άλλα κείμενα. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μεϊμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. Στο Λιοναράκης, Α., (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την*

Ανοιχτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης» (Τόμος Α', Μέρος 4), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοιχτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 178-182. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 18, 2023 από

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/722/734> .

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2019). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α Γυμνασίου*. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Ταρκόφσκι, Α., (1987). *Σμιλεύοντας το χρόνο*. Αθήνα: Νεφέλη.

Τζιόβας, Δ., (2003, Μάιος 18). Λογοτεχνία και πρόσληψη. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 18, 2023 από <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/logotexnia-kai-proslipsi/>

Ξενόγλωσση

Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling-Creating narratives with new media*. Santa Barbara California: Praeger.

Brown, J., Bryan, J., Brown, T., (2005). Twenty – first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, (3). Retrieved February 18, 2023 from <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=innovate> .

Lambert, J. (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Digital Diner Press. Retrieved February 18, 2023 from <https://research.austr.edu/c.php?g=197213&p=1297353>

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 43:3, 220-228. Retrieved February 18, 2023 from <https://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf> .

Παράρτημα

Η Διδώ Σωτηρίου, πρόσφυγας της Μικρασιατικής Καταστροφής, αποτυπώνει τις δικές της εμπειρίες από τη μεγάλη τραγωδία του Ελληνισμού στα μυθιστορήματα *Ματωμένα Χόματα* και *Οι νεκροί περιμένουν*. Το βιογραφικό και η εργογραφία της παρατίθενται στον σύνδεσμο: <http://www.ekebi.gr/frontoffice/popup.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=390>

ΤΟ PROJECT BASED LEARNING ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΑΡΧΗ ΣΤΑ ΕΠΑΛ

Πήχας Αλέξανδρος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 02 Μ. Ed.

Βαρνακιώτη Ιωάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 02

Περίληψη

Η μάθηση βάσει έργου (PBL) αποτελεί μια καινοτόμα διδακτική στρατηγική, η οποία βασίζεται στη βαθύτερη κατανόηση των υπο διερεύνηση εννοιών, στη διερεύνηση της βάσης των γνώσεων και την ενίσχυση των διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επιπροσθέτως είναι ένα διδακτικό μοντέλο που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη, αφού τα σχέδια εργασίας που εκπονούνται υποστηρίζουν τη συλλογική δράση, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και την αυτονομία των μαθητών, αλλά και στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα εξεταστεί η συμβολή της μάθησης βάσει έργου (PBL) στο πλαίσιο της εναλλακτικής ενισχυτικής διδασκαλίας του μαθήματος των Νεών Ελληνικών στην Α' τάξη του ΕΠΑΛ, ενώ θα παρουσιαστεί και μια πρόταση διδασκαλίας, με βάση την οποία οι μαθητές δύνανται να ενισχύσουν τόσο τον γλωσσικό τους γραμματισμό, όσο και τις ικανότητές τους για την επίλυση σύνθετων κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενώ η ίδια μπορεί να αποτελέσει και μέθοδο εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών για το γλωσσικό μάθημα.

Λέξεις κλειδιά: PBL; MNAE, ήπιες δεξιότητες, πολιτότητα, διδακτική πρόταση

1. Εισαγωγή

1.1. PBL (Project Based Learning)

Η PBL (Project Based Learning – μάθηση βάσει έργου) ορίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως ένας τρόπος διδασκαλίας και μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή και την εργασία (project) που προκύπτει από τη συζήτηση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, μέσα από την οποία οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες ερευνώντας και απαντώντας σε ερωτήματα σχετικά με μια αυθεντική και περίπλοκη ερώτηση, πρόβλημα ή πρόκληση για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο (Legutke & Howard, 1991· Larmer, Mergendoller & Boss, 2015· Buck Institute of Education, 2021). Επιπροσθετως, η Project Based Learning (PBL) είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που έχει σχεδιαστεί για να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατικότητα στους μαθητές (Koromvokis, 2023).

Παράλληλα, η προσέγγιση PBL αποτελεί μια εκτεταμένη εργασία (project) που ενισχύει και τις γλωσσικές δεξιότητες μέσα από τις δραστηριότητες, καθώς περιλαμβάνει τη χρήση πλαισιωμένων επιμέρους δραστηριοτήτων, ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και εμπλέκει τη χρήση διαφορετικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (Hedge, 1993). Είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση που επιτρέπει στους μαθητές να εκφέρουν απόψεις για θέματα που καλύπτουν διάφορα πεδία ενδιαφέροντος, να κάνουν ερωτήσεις, να κρίνουν, να χρησιμοποιούν διαφορετικά μαθησιακά εργαλεία, να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες που απαιτούνται στην καθημερινή ζωή, ενώ συνδυάζει με δημιουργικό τρόπο τον σχολικό με τον εξωσχολικό γραμματισμό των μαθητών (Katz & Chard, 2000· Koromvokis, 2023: 78). Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται κατανοητό πως η PBL αποτελεί μια προσέγγιση, η οποία παρέχει στους μαθητές την «ιδιοκτησία» του έργου (project), αλλά και τους καθιστά υπεύθυνους για την πορεία της μάθησης και την κατανόηση του θεματικού πεδίου πάνω στο οποίο εργάζονται ένα εκτεταμένο χρονικό διάστημα ενιχύνοντας τις δεξιότητές τους και αναπτύσσοντας την κουλτούρα της συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων (Stoller, 2006).

1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην PBL

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι η PBL αποτελεί μέθοδο ενεργητικής μάθησης, αντιμετωπίζει την ανάγκη για προώθηση της δια βίου μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας και της εποικοδομητικής μάθησης, ενώ θεωρείται ως μια δημιουργική προσέγγιση για την διδασκαλία, με έμφαση στη συνεργασία και την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, με καθορισμό στόχων, με εξεύρεση των κατάλληλων βιβλιογραφικών πόρων, συμπεριλαμβανομένων και σχετικών επιστημόνων, καταγραφή και αποδελτίωση των νέων γνώσεων και συσχέτισή τους με τα δεδομένα και τα ερωτήματα του προβλήματος. Σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει την PBL με βάση το προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών και θέτει σε συνεργασία με τους μαθητές τη θεματική που θα μελετηθεί και θα γεννήσει τα γόνιμα ερωτήματα. Επίσης, παρέχει και ελέγχει τις προσβάσιμες από τους μαθητές πληροφορίες και έχει γενικότερα συντονιστικό, διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό ρόλο. Οριοθετεί τη μορφή της εργασίας και δομεί τις ομάδες των μαθητών φέρνοντάς τους σε επαφή με εξωτερικούς παράγοντες. Αυτό συμβαίνει καθώς η μάθηση κατά την PBL

συντελείται κοινωνικά στο πλαίσιο της κοινωνικής μαθησιακής αλληλεπίδρασης των μαθητών, με ελάχιστη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, η οποία μπορεί να είναι μέσω παιχνιδιού ρόλων, ιδεοθύελλας, αντιπαράθεσης απόψεων ή αγώνα λογού ή ακόμα και ηθικά διλήμματα. Τέλος, ο εκπαιδευτικός (επαν)ανατροφοδοτεί, καθοδηγεί και συζητά, θέτει και υπενθυμίζει τα χρονικά όρια και, τέλος, αξιολογεί (ΙΕΠ, 2021: 69-70).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο του Προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ., στο οποίο κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος υπάρχουν δυο φιλόλογοι στην τάξη, η καθοδήγηση μπορεί να γίνει με τη μέθοδο της διδασκαλίας σε σταθμούς μάθησης, με την κάθε ομάδα να αποτελεί ένα διαφορετικό σταθμό και τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν εναλλάξ τις ομάδες, ενώ μπορεί να υπάρξει και ένας επιπλέον σταθμός, όπου οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τεχνικές αλληλοδιδασκαλίας και αλληλοανατροφοδότησης αξιοποιώντας συνεργατικά ψηφιακά ή μη εργαλεία. Η μέθοδος της παράλληλης διδασκαλίας σε ομάδες, επίσης, αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, αφού η ανατροφοδότηση και η καθοδήγηση για το παραγόμενο έργο δίνεται και από τους δυο εκπαιδευτικούς με τη χρήση του διαλόγου και της γόνιμης ανταλλαγής απόψεων τόσο μεταξύ των διδασκόντων, όσο και μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Murawski & Dicker, 2004· Murawski, 2008).

Εξάλλου, η ίδια η φυσιογνωμία της εναλλακτικής ενισχυτικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου ευνοεί την εφαρμογή της PBL, αφού επικεντρώνεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την μαθητοκεντρική διδακτική πορεία, τη δημιουργία ρεαλιστικού και ελκυστικού μαθητικού περιβάλλοντος, ενισχύει την συνεργασία και την αυτενέργεια των μαθητών και διαφοροποιεί και το ίδιο το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας (Tomlinson, 1999· Tomlinson, 2016).

1.3. Η PBL στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων και της πολιτειότητας

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Προώθησης και Αξιοποίησης της PBL (Buck Institute for Education - BIE) και σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, η προσέγγιση PBL αποτελεί μια διδακτική πρακτική που στοχεύει μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, των 4C (Communication, Collaboration, Critical thinking, Creativity), δηλαδή της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι όρος για την επιτυχή συνεργασία. Η συμμετοχή σε διάλογο απαιτεί οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν δεξιότητες ενεργής ακρόασης, γλωσσικές, αλλά και επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να εξασφαλιστεί ότι δεν θα προκύψουν παρανοήσεις ή και συγκρούσεις κατά τη συνεργασία και την διερεύνηση των ερωτημάτων που τίθενται στην PBL (Νομικού & Parry, 2020). Παράλληλα, η δεξιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας δεν περιορίζεται στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά συμπεριλαμβάνει την κατανόηση των συναισθημάτων και των προθέσεων του συνομιλητή και γι' αυτό είναι σημαντική και η ενσυναίσθηση.

Η συνεργασία είναι μία δεξιότητα που επιτρέπει σε κάποιον να εργάζεται ομαλά, αποδοτικά, ευχάριστα και δημιουργικά, μαζί με ένα ή περισσότερα άτομα, προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός σκοπός ή ένα παραχθεί ένα έργο (Dornyei, 2001). Για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται ο σαφής καθορισμός των στόχων της ομάδας, η προσαρμογή της ατομικής συμπεριφοράς ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, η γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και η διατύπωση ιδεών πάνω στη θεματική που μελετάται, ο αμοιβαίος συμβιβασμός και η ανάληψη δράσης με συντονισμένο τρόπο (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2016). Στο πλαίσιο του προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ., μάλιστα, το παράδειγμα για τη φύση μιας αρμονικής και επιτυχημένης συνεργασίας καλούνται να δώσουν οι δυο συνδιδάσκοντες του μαθήματος, με τον τρόπο που θα οργανώσουν την πορεία της PBL, το πώς θα προσφέρουν την αναγκαία για τις ομάδες ανατροφοδότηση, αλλά και με τη δική τους ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την υπο διερεύνηση θεματική.

Η δεξιότητα της κριτικής σκέψης είναι, σύμφωνα με τους Griggs, Jackson, Marek και Christopher (1998), «...η διαδικασία της αξιολόγησης των δεδομένων συγκεκριμένων ισχυρισμών, κρίνοντας κατά πόσο τα συμπεράσματα εξάγονται λογικά από τα δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψη και τις εναλλακτικές θεωρήσεις ή ισχυρισμούς». Ορίζεται και ως «αναστοχαστική σκέψη» (reflective thinking) ως η ενεργός, επίμονη και προσεκτική εκτίμηση μιας πεποιθήσης ή μορφής γνώσης υπό το φως των λόγων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων (Dewey, 1933, στο Fisher, 2001). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, συνοπτικά, είναι το εργαλείο ανάδειξης των σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και δυναμικών πεδίων, που προκαλούν τα μικρά και μεγάλα προβλήματα του πλανήτη και η ανάπτυξη της ικανότητας να τίθενται οι σωστές ερωτήσεις, ώστε στη συνέχεια, αξιοποιώντας την προσέγγιση της PBL να βρεθούν οι κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα αυτά (Geographical Association, 2018).

Ως δημιουργικότητα νοείται η ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου ή μιας ιδέας με βάση τη φαντασία, με την ικανότητα αυτή να προσαρμόζεται στην μέθοδο PBL ως «η νοητική ικανότητα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που επιτρέπει νέους και ανορθόδοξους συνδυασμούς με σκοπό την εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και πιθανών λύσεων» (Παρασκευόπουλος, Ι., 2004, σ. 25- 37). Έτσι, φαίνεται πως η δημιουργικότητα έχει ως επιμέρους στοιχεία της την ευελιξία της σκέψης, την πρωτοτυπία, την ικανότητα να σκέφτεται κανείς αντισυμβατικά και να προτείνει πληθώρα διαφορετικών λύσεων για ένα πρακτικό πρόβλημα. Επίσης, στην PBL η δημιουργικότητα σχετίζεται και με την δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου στο πλαίσιο των πολλαπλών δραστηριοτήτων που αντιπροσωπεύουν τη γνώση (Thomas, 2000).

Παράλληλα, μέσα από την μέθοδο PBL προωθείται η κοινωνικοποίηση και η αυτονομία των μαθητών (Lee, 2002), ενώ καλλιεργούνται και οι δεξιότητες για μια δημοκρατική κουλτούρα. Σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης για τις Δεξιότητες για μια Δημοκρατική Κουλτούρα (Reference Framework of Competences for Democratic Culture [CDC]), οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες ζωής, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν συστατικό στοιχείο των ικανοτήτων για τη ζωή και την εργασία σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον. Τα είδη των δεξιοτήτων ζωής ενεργοποιούνται με τις ανάγκες των ατόμων, ως ανταπόκριση των ατόμων σε καταστάσεις της καθημερινότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσα από την PBL δύναται να καλλιεργήσουν δεξιότητες κοινωνικής ζωής (κοινωνικές δεξιότητες, πολιτότητα, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, υπευθυνότητα), δεξιότητες ψηφιακής ιθαγένειας (ψηφιακή πολιτότητα, ασφαλή πλοήγηση στον παγκόσμιο ιστό, καλλιέργεια κριτικής σκέψης σχετικά με την πληθώρα πηγών στο διαδίκτυο), δεξιότητες διαμεσολάβησης (ενσυναίσθηση, διαγλωσσική και ενδογλωσσική διαμεσολάβηση, επίλυση συγκρούσεων και διαφορών, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα) και δεξιότητες επιχειρηματικότητας (πρωτοβουλία, οργανωτική ικανότητα, παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα). Έτσι, γίνεται φανερό πως μέσα από την PBL οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν όλες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τον ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα και, τελικά, να αποκτήσουν την ίδια την ιδιότητα του πολίτη (πολιτότητα).

2. Κυρίως μέρος

2.1.Η εφαρμογή της PBL (Project Based Learning) στο Επαγγελματικό Λύκειο

Η εφαρμογή της μεθόδου PBL στα ΕΠΑΛ είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αυτά τα σχολεία προετοιμάζουν τους μαθητές με τα απαραίτητα εφόδια για τον εργασιακό στίβο, ενώ παράλληλα ενισχύουν τον γνωστικό γραμματισμό τους. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν κατά την έξοδό τους στην αγορά εργασίας, με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά την εφαρμογή της μεθόδου να αποτελούν πιθανές λύσεις και σε μελλοντικές καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν ή να

συμβάλλουν στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων και στάσεων, ώστε να επιτύχουν ως επαγγελματίες.

Επίσης, η μέθοδος PBL ενθαρρύνει την ανάπτυξη της πολιτειότητας στους μαθητές, αφού η γνωριμία των μαθητών με πολλές διαφορετικές διαστάσεις της κοινωνίας, όπως περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα, τους βοηθά να αναπτύξουν την κοινωνική τους ευαισθητοποίηση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνουν πολίτες του κόσμου του 21ου αιώνα.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου, μέσα από το πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ, το PBL μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα, ενώ παράλληλα θα ενισχύεται και ο γλωσσικός τους γραμματισμός, αφού οι μαθητές αναπτύσσουν την τους κριτική σκέψη, καλλιεργούν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Επιπροσθέτως, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν, σε συνδυασμό με τις πρακτικές γνώσεις που θα λάβουν στις δυο επόμενες τάξεις των σπουδών τους, συγκριτικά πλεονεκτήματα, όπως η αυτονομία και η αποτελεσματικότητα κατά την επίλυση ενός πρακτικού προβλήματος, η ετοιμότητα στην αντιμετώπιση πιθανών αντίξοων καταστάσεων κατά τον εργασιακό βίο, αλλά και κίνητρα βελτίωσης και προσωπικής ανάπτυξης, όπως συμβαίνει συχνά όταν οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν μια πρόκληση αποτελεσματικά, αποκτώντας, παράλληλα, και τον ψυχικό εξοπλισμό για να ανταπεξέλθουν στις αντιξοότητες της πραγματικής ζωής, για την οποία, άλλωστε, προετοιμάζει άμεσα το Επαγγελματικό Λύκειο.

Επιπροσθέτως, η αξιοποίηση της PBL στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος μπορεί να συμβάλλει και στη βελτίωση της ίδιας της ουσίας της ύπαρξής του, τόσο γιατί εμπλέκει ενεργά την διαφοροποιημένη διδασκαλία, στις αρχές της οποίας στηρίζεται και το πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ., όσο και γιατί παράλληλα με την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων και της ιδιότητας του πολίτη δίνει έμφαση και στις δεξιότητες του νου και την στρατηγική σκέψη. Καθώς η πολυπλοκότητα του κόσμου αυξάνεται και οι άνθρωποι βρίσκονται αντιμέτωποι με την ανάγκη να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις έχοντας στη διάθεσή τους απεριόριστες πληροφορίες αλλά περιορισμένο χρόνο, να σκέφτονται δημιουργικά, να προσαρμόζουν τις ενέργειες και τις στάσεις τους σύμφωνα με πιθανούς κινδύνους και προβλήματα, να μαθαίνουν γρήγορα και να εμπιστεύονται τις δεξιότητές τους στην επίλυση προβλημάτων (Halpern, 2008). Αρωγό σε αυτή την προσπάθεια μπορεί να αποτελέσει η μάθηση βάση έργου (PBL), καθώς μέσα από αυτή αξιοποιούνται υποκείμενες γενικές γνωστικές δεξιότητες που υπερβαίνουν το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και χαρακτηρίζουν την ίδια την μαθητική ετοιμότητα του ατόμου (Demetriou et al., 2014).

Οι δυνατότητες, τέλος, για αναστοχασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρέχει η μάθηση βάσει έργου (PBL), σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές σχετικά τον βαθμό κατανόησης των πληροφοριών και του τι πρέπει να βελτιώσουν και την ετεροαξιολόγηση της κάθε ομάδας από την άλλη, στο πλαίσιο του γόνιμου διαλόγου της έρευνας αποτελούν όχι μόνο πρόσφορο τρόπο για την εναλλακτική αξιολόγηση των μαθητών, αλλά δίνουν και την ευκαιρία για την κατάκτηση από τους μαθητές της στρατηγικής σκέψης, η οποία αποτελεί μια διαδικασία που ενσωματώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, επανεξετάζουν, αξιολογούν, βλέπουν και σχεδιάζουν το μέλλον για τον εαυτό τους και τους άλλους (ΙΕΠ, 2021:77). Εξάλλου η ίδια η στρατηγική σκέψη περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός συνόλου κριτικών, γνωστικών και αναλυτικών δεξιοτήτων και έχει τρεις διαστάσεις: τον αναστοχασμό, τη συστημική σκέψη και την αναπλαισίωση (αλλαγή πλαισίου), οι οποίες συνδυάζονται δημιουργικά στην μάθηση βάσει έργου (Pisapia et al., 2009).

2.2. Πρόταση αξιοποίησης της PBL στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο του προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.

Στην παρούσα εργασία, παράλληλα με την ανάδειξη της σημασίας της μάθησης βάσει έργου στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος κατά την εφαρμογή του προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ., θα παρουσιαστεί και μια πρόταση αξιοποίησής του στη σχολική πρακτική.

Η πρόταση αυτή συνδέεται με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που ισχύουν για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Επαγγελματικό Λύκειο, αλλά και με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα η θεματικές που θα αξιοποιηθούν στην πρόταση προέρχονται από αυτές που υπάρχουν στο ισχύον βιβλίο για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ενώ η εφαρμογή της PBL ενισχύει την ίδια τη φύση της εναλλακτικής ενισχυτικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, τη διδασκαλία με βάση την κριτική διάσταση της γλώσσας και την καλλιέργεια των πολλαπλών γραμματισμών, όπως αυτές καταγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Παράλληλα, αξιοποιείται και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, αφού κατά την εφαρμογή της μάθησης βάσει έργου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ολιστικά, δίνεται έμφαση στην αυθεντική της χρήση, αφού η έρευνα πραγματοποιείται σε ρεαλιστικά και πλαισιωμένα προβλήματα – προκλήσεις, ενώ υπάρχει και η διασύνδεση του γλωσσικού, του κοινωνικού και του λειτουργικού γραμματισμού (Πρόγραμμα Σπουδών, 2021: 6).

Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η δημιουργία ενός podcast από κάθε ομάδα, το οποίο στη συνέχεια θα δημοσιευτεί σε κανάλι που θα δημιουργηθεί γι' αυτό τον σκοπό στην ψηφιακή πλατφόρμα YouTube ή θα δημοσιευτεί σε λίστα αναπαραγωγής στο Spotify ή ακόμα και στη σελίδα του European School Radio, ώστε να αυξηθεί η διάχυσή του. Πρακτικά, πρόκειται για μια ηχογράφηση, σαν μια ραδιοφωνική εκπομπή, όπου μιλάνε ένα, δύο ή τρία άτομα και ανεβαίνει σε κάποια πλατφόρμα. Το είδος αυτό της ψηφιακής δημιουργίας είναι πολύ προσφιλές στους νέους λόγω της θεματολογίας και λόγω του ότι είναι διαθέσιμο και προσβάσιμο ανά πάσα ώρα και στιγμή στον παγκόσμιο ιστό.

Στην ουσία επιλέγεται αυτό το τελικό προϊόν από την εφαρμογή της PBL, αφού ευνοεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της άρθρωσης λόγου και της επικοινωνίας, προωθεί τη συνεργατική μάθηση, ενδυναμώνει τη δημιουργική διερεύνηση των εκφραστικών δυνατοτήτων των σύγχρονων μέσων, βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν, να αναπτύξουν, να εφαρμόσουν και να επεκτείνουν τη δημιουργικότητά τους, ενεργοποιεί τη διασύνδεση του γλωσσικού με τον ψηφιακό γραμματισμό, ενισχύει την κριτική σκέψη, ενώ, παράλληλα, συμβάλλει στη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την κοινωνία. Με λίγα λόγια, αποτελεί μια ευκαιρία για την καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων που κρίνονται αναγκαίες για τον πολίτη του 21ου αιώνα και για τη διασύνδεση του σχολικού με τον εξωσχολικό γραμματισμό των μαθητών.

Η ηχογράφηση των podcast της κάθε ομάδας προτείνεται να γίνει μέσα της εφαρμογής Audacity, αφού είναι μια αρκετά εύκολη στη χρήση, δωρεάν και αρκετά διαδεδομένη εφαρμογή που εξυπηρετεί το σκοπό του τελικού προϊόντος. Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται αναγκαίο πριν την ηχογράφηση του τελικού προϊόντος της κάθε ομάδας να γίνει μια παρουσίαση και μια παραδειγματική ηχογράφηση από τους εκπαιδευτικούς του μαθήματος στην ολομέλεια της τάξης, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με το εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουν για την ηχογράφησή τους.

Για την εφαρμογή του Project Based Learning θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι θεματικές του σχολικού εγχειριδίου. Πιο συγκεκριμένα, δύνανται να επιλεγούν τόσες ενότητες, όσες και οι ομάδες που θα δημιουργηθούν, με την κάθε ομάδα να επιλέγει τη δική της θεματική. Στη λίστα που θα διανεμηθεί από τους εκπαιδευτικούς στις ομάδες περιλαμβάνονται θέματα όπως η φιλία, η φυσική άσκηση, τα τροχαία ατυχήματα, η τεχνολογία και η επιστήμη, η κλιματική αλλαγή και η περιβαλλοντική καταστροφή, τα ταξίδια, ο πόλεμος και η ειρήνη και η μετανάστευση και η προσφυγιά. Σε περίπτωση που καμία από τις ανωτέρω θεματικές δεν καλύπτει τα ερευνητικά ενδιαφέροντα κάποιας ομάδας, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δώσουν τη δυνατότητα για ελεύθερη επιλογή θέματος.

Η πρόκληση-στόχος είναι η δημιουργία ενός podcast με πρόβλημα/πρόκληση μια από τις παραπάνω θεματικές, με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές μέσα στο τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν την πρόκληση – στόχο, συμβάλλουν στη δημιουργία ετερογενών ομάδων και δίνουν κάποιες αρχικές πληροφορίες στους μαθητές, όπως - για παράδειγμα- σχετικό λεξιλόγιο για κάθε θέμα ή και βασική βιβλιογραφία για να ξεκινήσουν την έρευνα.

Οι μαθητές στις ομάδες τους οργανώνονται, κάνουν τα χρονοδιαγράμματά τους, σχεδιάζουν τα στάδια της έρευνας, κατανέμουν τους ρόλους, και ξεκινούν την ομαδική έρευνα για το σενάριο του podcast – με άλλα λόγια, κάνουν brainstorming. Σε όλη αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν με γόνιμη αντροφοδότηση στους σταθμούς που εργάζεται η κάθε ομάδα, είτε στο συνεργατικό φύλλο εργασίας που προτείνεται να δημιουργηθεί ψηφιακά και στο οποίο έχουν πρόσβαση οι δύο διδάσκοντες και οι μαθητές – μέλη της κάθε ομάδας.

Οι μαθητές έχοντας κάνει έρευνα και αναλύσει τις πληροφορίες ξεκινούν το προσχέδιο του σεναρίου πάνω στο οποίο δίνεται ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, οι μαθητές αξιολογούν την ανατροφοδότηση και την εφαρμόζουν ανάλογα για να βελτιώσουν τη διαδικασία και το έργο τους και έτσι οδηγούνται στις τελικές επιλογές και αποφάσεις δηλαδή στην ηχογράφηση του τελικού σεναρίου.

Πριν την ανάρτηση του podcast στην πλατφόρμα που θα επιλέξουν οι ομάδες γίνεται μια πρώτη παρουσίασή του στην ολομέλεια της τάξης, η οποία συνοδεύεται από ανατροφοδότηση σχετικά με το τελικό προϊόν από τις υπόλοιπες ομάδες και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από την αυτο-αξιολόγηση της ίδιας της ομάδας σχετικά με το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή, την πορεία της έρευνας, αλλά και την ίδια την ηχογράφηση.

3. Συμπεράσματα

Όπως έγινε φανερό από την ανωτέρω επισκόπηση, η μάθηση βάσει έργου (PBL) αποτελεί μια μέθοδο που δύναται να αξιοποιηθεί και να βελτιώσει την ποιότητα του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο του προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ., αφού ενσωματώνει τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συμβάλλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων και την απόκτηση από τους μαθητές της ιδιότητας του πολίτη. Πρόκειται, σαφώς, για μια μέθοδο, η οποία απαιτεί την κατάλληλη προετοιμασία από τους δυο διδάσκοντες του μαθήματος, αλλά και την αρμονική τους συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια αυτού, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους μαθητές, ώστε το τελικό προϊόν της να ανταποκρίνεται σε όσα καταγράφηκαν σε θεωρητικό βαθμό και να ανανεώσει δημιουργικά και κριτικά το περιεχόμενο και τη στόχευση της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών στην Α' Τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου, αυξάνοντας, παράλληλα, και το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Koromvokis, P. (2023). Η αξιοποίηση της προσέγγισης 'μάθηση βάσει έργου' PBL (Project-based learning) στη διδασκαλία της ΝΕ ως Γ2/ ΞΓ και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών/φοιτητών. Στο Α. Giannakopoulou, G. Vlachos, & E. Griva (επιμ.), Σύγχρονες Πρακτικές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (pp. 76-84). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Νομικού, Μ., Parry, C. (2020). Δεξιότητες ζωής: διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες. British Council.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2004). Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νέα Προγράμματα Σπουδών στο σχολείο: νέο περιεχόμενο, ψηφιακή διάσταση, στο επίκεντρο οι μαθητές (2021). Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/news/50646-11-11-21-parousiasi-tis-ypourgoy-nikiskerameos-ton-neon-programmaton-spoudon>.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2016). Reference framework Of Competences For Democratic Culture (CDC). www.coe.int (Τόμοι I, II και III).

Ξενόγλωσση

- Buck Institute of Education, (2021). Golden standards for PBL. <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>.
- Demetriou, A., Platsidou, M., Efklides, A., Metallidou, Y., Shayer, M. (1991). The development of quantitative-relational abilities from childhood to adolescence: Structure, scaling, and individual differences. *Learning and Instruction*, 1, 19–43.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geographical Association. (2018). *Critical thinking in practice*. G.A.
- Griggs, R. A., Jackson, S. L., Marek, P., Christopher, A. N. (1998). Critical thinking in introductory psychology text and supplements. *Teaching of Psychology*, 25, 254- 266.
- Hedge, T. (1993). Key Concepts in ELT: Fluency and Project. *ELT Journal*, 3, 275-277. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/47.3.275>
- Katz, L. G., Chard, C. (2000). *Engaging Children’s Minds: The Project Approach*. Connecticut: Ablex Publishing Corporation, Stamford.
- Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning*. Alexandria: ASCD.
- Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *Canadian Modern Language Review*, 59(2), 282-290.
- Legutke, M., Howard, T. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London & New York: Longman Group UK Limited.
- Murawski, W. W., Dicker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 52-58
- Murawski, W. (2008). *Five Keys to Co-Teaching in Inclusive Classrooms*. School Administrator.
- Pisapia et al. (2009). A Comparison of the Use of Strategic Thinking Skills of Aspiring School Leaders in Hong Kong, Malaysia, Shanghai, and the United States: An Exploratory Study. *International Education Studies*, 2(2), 46-58.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Projectbased second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 19- 40). Greenwich: Information Age.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on Project-based Learning*. The Autodesk Foundation
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2016). Why differentiation is difficult: Reflections from years in the trenches. *Australian Educational Leader*, 38(3), 6-8.

ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Τόλη Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ05

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση έχει στόχο την ανάδειξη της εκμάθησης της Τεχνητής Νοημοσύνης στο μάθημα των Γαλλικών στο Γυμνάσιο. Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος project και οι μαθητές με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την εφαρμογή των αρχών του εποικοδομητισμού και την τεχνική της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μεθόδου ήρθαν σε επαφή με τον κόσμο της Τεχνητής Νοημοσύνης, αναζήτησαν εφαρμογές της στην καθημερινότητα και αξιοποίησαν τις γνώσεις της Γαλλικής Γλώσσας δημιουργώντας το σχέδιο εργασίας με θέμα: Μια μέρα στο Παρίσι. Από τις δυνατότητες που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη, οι μαθητές χρησιμοποίησαν την αυτόματη μετάφραση από τα Γαλλικά στα Ελληνικά και την αναγνώριση ήχων και δημιούργησαν μια ψηφιακή τουριστική ξεναγό, η οποία υποδέχεται τους τουρίστες στο αεροδρόμιο του Παρισιού και τους ξεναγεί στα σημαντικότερα αξιοθέατα της Γαλλικής Πρωτεύουσας. Στόχος του έργου ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές τον κόσμο της Τεχνητής Νοημοσύνης, να τον συνδέσουν με τη γαλλική γλώσσα, να παρατηρήσουν τη διεπιστημονικότητα της Τεχνητής Νοημοσύνης και να δημιουργήσουν υψηλής αξίας καινοτόμα προϊόντα.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, μέθοδος project, καινοτομία, γαλλική γλώσσα

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας στο Γυμνάσιο βασίζεται στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ξγ) στο οποίο καθορίζονται επακριβώς οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές ικανότητες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής. Με δεδομένο ότι οι μαθητές έρχονται στο Γυμνάσιο με διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διαγνώσει το γενικό επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, να εντοπίσει τις μαθησιακές τους ανάγκες και να προσαρμόσει τη διδασκαλία στο προφίλ των μαθητών του. Σε αυτό το πλαίσιο, δεδομένου ότι το σχολικό εγχειρίδιο δεν αποτελεί το μόνο εργαλείο διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να εμπλουτίζει και να προσαρμόζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του αξιοποιώντας ψηφιακά αποθετήρια και άλλα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Στη διδακτική πρόταση που παρουσιάζουμε, λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια: το θέμα, ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του σεναρίου, οι γραμματισμοί και οι δεξιότητες που αναπτύσσονται, το προφίλ των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο ή ψηφιακό), η ψηφιακή υποδομή και τα μέσα που απαιτούνται, η μεθοδολογία και οι τεχνικές διδασκαλίας που ακολουθούνται, η οργάνωση της τάξης και οι ρόλοι της εκπαιδευτικού και των μαθητών καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Οι δραστηριότητες που προτείνονται συνδέονται με την καθημερινότητα, διαθέτουν στοιχεία διαθεματικότητας και είναι διερευνητικής και βιωματικής μάθησης που ενισχύουν την αυτονομία και την αυτενέργεια των μαθητών και αναπτύσσουν τη συνεργασία και την κοινωνικότητα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και ΤΠΕ

Σημαντική είναι η παρουσία των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία την τελευταία δεκαετία με αδιαμφισβήτητα οφέλη για τους μαθητές (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010), οι οποίες καλλιεργούν μια σειρά γραμματισμών μέσω της ενεργούς εμπλοκής και της αλληλεπίδρασης τόσο με το ψηφιακό υλικό, όσο και με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό (Καπραβέλου, 2011) ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης να πειραματιστούν με ασφάλεια και να προσεγγίσουν κριτικά την πληροφορία (Newton & Rogers, 2003), να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να φτάσουν σταδιακά στη γνώση αξιοποιώντας τις δυνάμεις τους (Jonassen, 2000).

Σύμφωνα με τις Πανταζή & Γεωργιάδη (2015) οι ΤΠΕ χαρακτηρίζονται ως μια φιγούρα κοινωνικής ανάπτυξης, αλλά και πρωτοποριακής παιδείας και αποτελεί παραδοχή ότι στις νέες τεχνολογίες τοποθετείται η απαρχή ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεδομένου ότι οι μαθητές του 21ου αιώνα είναι ψηφιακοί αυτόχθονες (Presnky, 2001) και ζουν σε ένα δικτυωμένο ψηφιακό σύμπαν, περιμένουν ότι η μάθησή τους θα είναι ψηφιακά δικτυωμένη. Εφόσον λοιπόν είναι εξοικειωμένοι χρήστες των Νέων Τεχνολογιών, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έρχεται ως φυσική συνέχεια των δραστηριοτήτων εκτός σχολείου, προσελκύει την προσοχή και την αντίληψη των μαθητών, αναδεικνύει τις δεξιότητες και ικανότητές τους και κινητοποιεί τους διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους (ακουστικούς, οπτικούς, κιναισθητικούς) ενώ παράλληλα ευνοεί τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργατικότητας καθώς οι μαθητές καλούνται να αυτενεργήσουν, να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν, να συλλέξουν δεδομένα, να διαχειριστούν πληροφορίες, να λύσουν προβληματισμούς, να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να καλλιεργήσουν τη μεταγνωστική τους ικανότητα (Πανταζή & Γεωργιάδη, 2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και συμβουλευτικός (Kramsch & Thorne, 2002).

2.2. Διαθεματικότητα και διδασκαλία Ξένων Γλωσσών

Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφεται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης και μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος ή να ενσωματωθούν σε ένα διαθεματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας, 2002), ενώ σύμφωνα με τους Cone Werner, Cone, S. L., & Woods (1998) η διαθεματική διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενοποιούνται δύο ή περισσότερες γνωστικές περιοχές με σκοπό την αύξηση της μάθησης σε κάθε περιοχή. Το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους, χώρος ελκυστικός και όχι μόνο χώρος στερεότυπης διδασκαλίας, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή (Αλαχιώτης, 2002) και στο πλαίσιο αυτό η αναθεώρηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) κινήθηκε στον οριζόντιο και κάθετο άξονα της διασύνδεσης της γνώσης, προσεγγίζοντάς την διαθεματικά και ολιστικά, δημιουργώντας ένα στέρεο υπόβαθρο για την εποικοδομητική και την αναλυτική - διερευνητική μάθηση. Η προσέγγιση της γνώσης δεν είναι πλέον αποσπασματική αλλά ολιστική και πραγματική, συνδεδεμένη με την πραγματικότητα (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός- συμβουλευτικός.

Η διαθεματικότητα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αφορά στην ανάδειξη του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας (Καγκά, 2002). Η έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας συμβάλλει στην υιοθέτηση διαθεματικών προσεγγίσεων, μέσα από τις οποίες προάγονται ο μεταγνωστικός χαρακτήρας της μάθησης και ενισχύεται η καλλιέργεια

θετικών στάσεων των μαθητών για την εκμάθηση της γλώσσας. Οι διαθεματικές δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας (projects) κινητοποιούν τους μαθητές, ώστε να ανακαλύπτουν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές χρήσης της γλώσσας, για να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα που άπτονται άλλων γνωστικών τόπων, ενώ παράλληλα τους παρέχονται οι δυνατότητες να αναπτύσσουν διερευνητικές στάσεις και δεξιότητες, να αυτενεργούν, να ενεργοποιούν τη φαντασία τους, να μετασχηματίζουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους σε πηγή γνώσεων και να δημιουργούν (Καγκά, 2002). Μέσω των διαθεματικών δραστηριοτήτων οι μαθητές αναπτύσσουν ένα συγκροτημένο τρόπο οργάνωσης της σκέψης, που τους επιτρέπει να χειρίζονται τη γλώσσα-στόχο ως εργαλείο κοινωνικής δράσης και ως μέσο οικοδόμησης νέων γνώσεων, εννοιολογικών και πραγματολογικών, συστηματοποίησης και αξιοποίησης των ήδη κεκτημένων καθώς και διαμόρφωσης αξιών και πεποιθήσεων. Τέλος, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ανάδειξη της δυναμικής της ομάδας, κατάλληλο πλαίσιο άσκησης της γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και ανάπτυξης της κριτικής, δημιουργικής και πρακτικής σκέψης τους (Καγκά, 2002).

Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής δράσης» συνεργάζεται με συναδέλφους του, σχεδιάζει, δοκιμάζει και ανταλλάσει βέλτιστες εμπειρίες μάθησης αξιοποιώντας αποτελεσματικά την τεχνολογία (Laurillard, 2008) και λειτουργεί ως υποστηρικτής και εμπνευστής των μαθητών.

2.3. Διδάσκοντας Τεχνητή Νοημοσύνη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη συναντάται στις μέρες μας όλο και περισσότερο ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής προόδου. Ορίζοντας την Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) ως ένα υπολογιστικό σύστημα ικανό να εκτελέσει έξυπνες εργασίες που συνήθως συσχετίζονται με τον ανθρώπινο εγκέφαλο, όπως ερμηνεία και επεξεργασία πληροφοριών, μάθηση, συγκρότηση συλλογισμών, επίλυση προβλημάτων, πρόβλεψη, λήψη αποφάσεων και, ενίοτε, δημιουργία, διαπιστώνει κανείς ότι μπορεί να βρει εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία επιταχύνοντας την εξατομικευμένη μάθηση, παρέχοντας στους μαθητές συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση και διευκολύνοντας τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών σε πραγματικό χρόνο (UNESCO, 2020).

Υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις για την εφαρμογή της TN στην τάξη, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους:

- Ενσωμάτωση των τεχνολογιών της TN στην τάξη για ενίσχυση της μάθησης και βελτίωση της διδασκαλίας μέσω μιας σειράς εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών.
- Μάθηση για την TN, δηλαδή κατάκτηση δεξιοτήτων ώστε να ανταποκριθούν οι μαθητές στις προκλήσεις ενός κόσμου διαμορφωμένου από την TN.
- Μάθηση Τεχνητής Νοημοσύνης, δηλαδή εφαρμογή δεξιοτήτων σχετικών με την TN για την αποτελεσματική χρήση της και τη δημιουργία νέων εργαλείων και τεχνολογιών.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη δημιουργεί μια έξυπνη υποδομή για μάθηση και ενεργοποιεί συγκεκριμένες τεχνολογίες (έξυπνα τηλέφωνα, εικονική πραγματικότητα, ρομπότ κλπ) που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και διεγείρουν την μαθησιακή διαδικασία.

2.4. Διδακτική πρόταση: Σχέδιο εργασίας (project) με θέμα *Μια μέρα στο Παρίσι*

Στο σχέδιο εργασίας (project) *Μια μέρα στο Παρίσι*, που υλοποιήθηκε στο 2^ο Γυμνάσιο Φλώρινας το σχολικό έτος 2021-2022, οι μαθητές επιλέγουν τα σημαντικότερα αξιοθέατα του Παρισιού, μέσω ιστοεξερεύνησης συγκεντρώνουν πληροφορίες και τις ηχογραφούν χρησιμοποιώντας το κατάλληλο εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης (*machine learning for kids*). Με τη γλώσσα προγραμματισμού *scratch 3* δημιουργούν μια **ψηφιακή τουριστική ξεναγό**, η οποία

υποδέχεται τους Έλληνες τουρίστες στο αεροδρόμιο Charles de Gaulle του Παρισιού και παρουσιάζει τα σημαντικότερα μνημεία και χώρους που αξίζει κανείς να επισκεφθεί στο Παρίσι.

Η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης εντοπίζεται αρχικά στην **αυτόματη μετάφραση** των κειμένων στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα αξιοποιείται το *scratch 3*, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα αυτόματης μετάφρασης με τη χρήση του κατάλληλου κώδικα. Οι μαθητές ηχογραφούν κείμενα στη γαλλική γλώσσα, τα οποία μέσω επιλεγμένων εντολών μεταφράζονται στα ελληνικά.

Το δεύτερο σημείο που εντοπίζεται η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης είναι η **αναγνώριση φωνής**. Συγκεκριμένα ο μαθητής μιλάει και αναγνωρίζονται οι λέξεις που εκφέρει. Το φωνητικό μοντέλο αναγνώρισης φωνής δημιουργείται στο *machine learning for kids*. Οι μαθητές εκπαιδεύουν το μοντέλο να αναγνωρίζει ήχους - λέξεις, στην συγκεκριμένη περίπτωση λέξεις που αντιστοιχούν στα μνημεία του Παρισιού. Αφού δημιουργηθεί το φωνητικό μοντέλο με τα επιλεγμένα μνημεία, χρησιμοποιείται το προγραμματιστικό περιβάλλον του *scratch 3*, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα εισαγωγής του φωνητικού μοντέλου που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές, και ενσωμάτωσής του στον κώδικα του προγράμματος. Πρακτικά ανοίγουν το *scratch 3* μέσα από το *machine learning for kids* και δημιουργούν τον κώδικα ώστε κάθε φορά που χρήστης-μαθητής λέει κάποιο μνημείο, το πρόγραμμα δίνει τις αντίστοιχες πληροφορίες για αυτό.

Το project υλοποιήθηκε το διάστημα 01/02/2022-13/05/2022 και απαιτήθηκαν δεκατρείς (13) συναντήσεις με τους μαθητές διάρκειας δύο διδακτικών ωρών έκαστη. Συμμετείχαν 15 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, ηλικίας 14 ετών και επιπέδου γλωσσομάθειας Α1. Βασικός στόχος ήταν η αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών στη γαλλική γλώσσα κατά την εξοικείωσή τους με την τεχνητή νοημοσύνη και η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της διαθεματικότητας.

Στόχοι ως προς τη χρήση της Γαλλικής Γλώσσας ήταν να:

- κατανοούν οι μαθητές και να παράγουν προτάσεις με απλή δομή, λέξεις ευρείας χρήσης και τυποποιημένες εκφράσεις, προκειμένου να ανταποκριθούν σε ανάγκες της καθημερινής ζωής
- χαιρετούν, να συστήνονται, να δίνουν ή να ζητούν πληροφορίες για τον εαυτό τους, να ευχαριστούν, να κατονομάζουν αντικείμενα, να περιγράφουν έναν χώρο, ένα άτομο κ.λπ.

Επιμέρους στόχοι του έργου ήταν να:

- γνωρίσουν οι μαθητές την Τεχνητή Νοημοσύνη και τις εφαρμογές της στην καθημερινή ζωή
- παρατηρήσουν τη διεπιστημονικότητα της τεχνητής νοημοσύνης
- συζητήσουν την ηθική γύρω από την τεχνητή νοημοσύνη και ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων
- αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους γύρω από τη γαλλική γλώσσα
- επιλέξουν ελεύθερα το θέμα του έργου που θα μπορούσε να συνδεθεί με τη γαλλική γλώσσα
- γνωρίσουν τη γαλλική πρωτεύουσα και να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με τους σπουδαιότερους τουριστικούς χώρους στο Παρίσι
- αντιληφθούν την εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης στην τουριστική βιομηχανία (αφού επέλεξαν το συγκεκριμένο project)
- καλλιεργήσουν γνωστικές, κοινωνικές, ψηφιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες
- επικοινωνήσουν
- συνεργαστούν
- ασκηθούν στην επίλυση προβλήματος
- δημιουργήσουν υψηλής ποιότητας καινοτόμα προϊόντα με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (δημιουργία **ψηφιακής τουριστικής ξεναγού** με στοιχεία τεχνητής νοημοσύνης- αυτόματη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα, αναγνώριση ήχων-)

Είδος δραστηριότητας: Σχέδιο εργασίας (project)

Οργάνωση της τάξης: Πέντε ομάδες των τριών μαθητών. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου.

Ρόλος της εκπαιδευτικού: Συντονιστικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός.

Ενέργειες: Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον κόσμο της Τεχνητής Νοημοσύνης, αναζητούν και συζητούν εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης στην καθημερινότητα. Μετά από ιστοεξερεύνηση και ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων παρουσιάζονται στην ολομέλεια παραδείγματα εφαρμογής Τεχνητής Νοημοσύνης, ακολουθεί συζήτηση για τη διεπιστημονικότητα της Τεχνητής Νοημοσύνης και οι μαθητές μετά από καταιγισμό ιδεών προτείνουν εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης όπου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η γαλλική γλώσσα. Οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά και συνεργατικά, ακούγονται όλες οι προτάσεις των ομάδων, οι οποίες καταγράφονται στον πίνακα και καταλήγουμε στον τουρισμό και ειδικότερα στην χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην τουριστική βιομηχανία. Πραγματοποιείται συζήτηση ώστε να καταλήξουμε σε θέμα που μπορούμε να υποστηρίξουμε (λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών), τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών γύρω από τη γλώσσα προγραμματισμού *scratch*, τις προτάσεις των μαθητών για την υλοποίηση του έργου, καθώς επιθυμούμε να είναι ένα έργο που θα τους εκφράζει απόλυτα και θα είναι δημιουργία δική τους.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: Για την εξοικείωση των μαθητών με τις έννοιες της Τεχνητής Νοημοσύνης, της δημιουργίας και της χρήσης της χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εκπαιδευτικά εργαλεία: Η γλώσσα προγραμματισμού *Scratch 3* <https://scratch.mit.edu/> για τη δημιουργία του κώδικα, το εργαλείο *scratch lab* (face sensing) για αναγνώριση προσώπου <https://lab.scratch.mit.edu/face/>, το ψηφιακό εργαλείο *teachable machine* για την εκπαίδευση ενός μοντέλου εικόνας <https://teachablemachine.withgoogle.com/>, το ψηφιακό εργαλείο *machine learning for kids* για την εκπαίδευση και τον έλεγχο του μοντέλου αναγνώρισης ήχων <https://machinelearningforkids.co.uk/>, τα εργαλεία *web 2.0* <https://www.mentimeter.com/> (για τη δημιουργία συννεφόμετρου), <https://create.kahoot.it/> (για τη δημιουργία παιχνιδιού ερωτήσεων και αυτοαξιολόγησης), <https://padlet.com/> (για τη δημιουργία του ψηφιακού πίνακα της τάξης), το διαδίκτυο για αναζήτηση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης στην καθημερινή ζωή και πληροφοριών σχετικά με το Παρίσι, τα ψηφιακά λεξικά <https://dictionnaire.lerobert.com>, <https://www.larousse.fr/>.

Αναλυτική περιγραφή του έργου: Το έργο ξεκινά τις πρώτες ημέρες του Φεβρουαρίου 2022.

01/02/2022-28/02/2022 (4 συναντήσεις της ομάδας): Κατά την πρώτη συνάντηση γίνεται εισαγωγή στο θέμα και εξοικείωση των μαθητών σχετικά με την έννοια της τεχνητής νοημοσύνης (καταιγισμός ιδεών, δημιουργία συννεφόμετρου, ιστοεξερεύνηση για εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην καθημερινότητα). Στην επόμενη συνάντηση γίνεται σύνδεση με όσα συζητήθηκαν την προηγούμενη φορά με παιγνιώδη τρόπο μέσω του ψηφιακού εργαλείου *kahoot* οι μαθητές εντοπίζουν εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης και ακολουθεί συζήτηση ώστε να γίνει σαφές τι είναι ή δεν είναι τεχνητή νοημοσύνη. Παράλληλα στην ίδια συνάντηση γίνεται εισαγωγή στην εφαρμογή *Google Teachable Machine* ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν πώς μπορούν να εκπαιδεύσουν ένα μοντέλο εικόνας. Στις δύο επόμενες συναντήσεις γίνεται εισαγωγή στη γλώσσα προγραμματισμού *scratch* για την εκτέλεση βασικών αλγορίθμων τεχνητής νοημοσύνης για αναγνώριση προσώπου. Αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών γύρω από το *scratch* (εμπειρία που έχουν από το μάθημα της Πληροφορικής στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, συμμετοχές σε Ομίλους, φροντιστηριακά μαθήματα κλπ). Οι μαθητές εξοικειώνονται με το εργαλείο *Scratch Lab* (face sensing) που επιτρέπει την αναγνώριση προσώπου μέσω της κάμερας του υπολογιστή χρησιμοποιώντας απλές δομές κώδικα, οι οποίες συνδυάζουν την υπολογιστική σκέψη με την τεχνητή νοημοσύνη και την αναγνώριση εικόνας. Οι μαθητές πειραματίζονται με διάφορα στοιχεία κατά την τοποθέτηση εικόνων σε διάφορα σημεία του προσώπου τους και δοκιμάζουν πώς λειτουργεί η αναγνώριση προσώπου.

01/03/2022-31/03/2022 (5 συναντήσεις της ομάδας): Κατά την πρώτη συνάντηση για τον μήνα Μάρτιο γίνεται εισαγωγή στο ψηφιακό εργαλείο machine learning for kids. Οι μαθητές πειραματίζονται με την εκπαίδευση και τον έλεγχο του μοντέλου αναγνώρισης ήχων. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου προϋποθέτει τη δημιουργία λογαριασμού χρηστών με χρήση κωδικών, οπότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει δημιουργήσει εκ των προτέρων κωδικούς για τους συμμετέχοντες μαθητές ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, κάνουν χρήση του εργαλείου και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους πραγματοποιώντας ηχογραφήσεις. Στις δύο επόμενες συναντήσεις γίνεται σύνδεση του εργαλείου machine learning for kids με το scratch 3. Οι μαθητές ανοίγουν πλέον το scratch 3 μέσα από το machine learning for kids και εξοικειώνονται με τις εντολές για τη δημιουργία κώδικα με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιούν την αναγνώριση φωνής και δημιουργούν σύντομα projects ως πρώτο βήμα χρήσης του εργαλείου. Στην τέταρτη συνάντηση και εφόσον έχει διαπιστωθεί η αυτοπεποίθηση που έχουν αποκτήσει οι μαθητές γύρω από τη χρήση του εργαλείου, συζητάμε το θέμα του έργου και πώς θα μπορούσε να συνδυαστεί με τη γαλλική γλώσσα. Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες, αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν απόψεις, αναζητούν έμπνευση στο διαδίκτυο και εκφράζουν τις προτιμήσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια, κατατίθενται οι προτάσεις και ακολουθεί ψηφοφορία για να καταλήξουμε στην πιο ενδιαφέρουσα πρόταση. Τελικά η ολομέλεια αποφασίζει την δημιουργία μιας ψηφιακής τουριστικής ξεναγού, η οποία θα ενημερώνει τους τουρίστες σχετικά με τα σημαντικότερα αξιοθέατα του Παρισιού. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με τον εκπαιδευτικό να ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν τρόπους υλοποίησης του έργου (θεματικές, καταμερισμός εργασιών, αναζήτηση πληροφοριών, σύνταξη κειμένων στα γαλλικά / ελληνικά, ηχογράφηση, δημιουργία κώδικα κλπ). Στην πέμπτη συνάντηση οι μαθητές καταθέτουν τις επιθυμίες τους για το κομμάτι της εργασίας που θα ήθελαν να αναλάβουν και τα στάδια υλοποίησης των εργασιών. Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια, η οποία αναδεικνύει την οργανωτικότητα και τον ενθουσιασμό των μαθητών. Αποφασίζεται να συμμετέχουν όλοι στη δημιουργία κώδικα καθώς και στην εκπαίδευση του μοντέλου τεχνητής νοημοσύνης (συμμετέχουν όλοι στην ηχογράφηση), ενώ για πρακτικούς λόγους τα κείμενα της ψηφιακής τουριστικής ξεναγού κατά την υποδοχή στο αεροδρόμιο θα ηχογραφηθούν από μία μαθήτρια (επιθυμία των μαθητών είναι η φωνή που υποδέχεται και δίνει τις οδηγίες να είναι ίδια). Αντίθετα, η ηχογράφηση των πληροφοριών για κάθε τουριστικό χώρο θα γίνει από διαφορετικούς μαθητές. Αξίζει να σημειώσουμε ότι για τις ηχογραφήσεις φαίνονται ιδιαίτερα πρόθυμες οι μαθήτριες της ομάδας ενώ τα αγόρια δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στην ιστοεξερεύνηση, στη σύνθεση πληροφοριών και στο τεχνικό κομμάτι του έργου (τεχνητή νοημοσύνη, δημιουργία κώδικα). Τέλος οι εκπαιδευτικοί προτείνουν το ενδεχόμενο λειτουργίας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης, δηλαδή οι ομάδες να προσέρχονται στη συνάντηση με μια προεργασία και κατά τη διάρκεια αυτής να γίνεται αξιολόγηση του υλικού, συζήτηση και εφαρμογή. Η πρόταση γίνεται δεκτή από όλους.

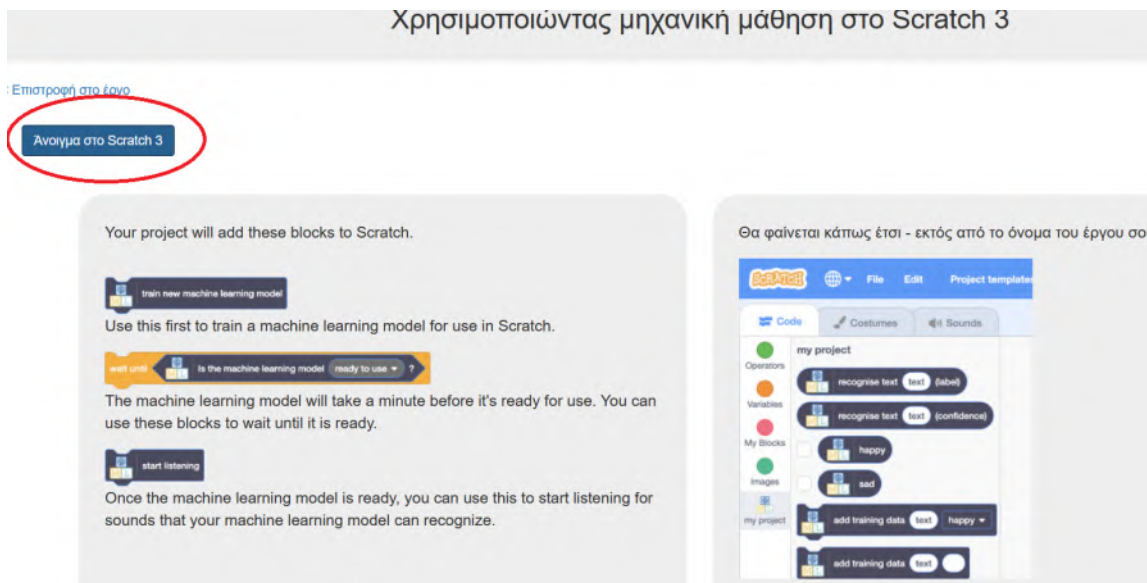
04/04/2022-13/05/2022 (4 συναντήσεις της ομάδας): Οι ομάδες προσέρχονται στη συνάντηση για τη δημιουργία του έργου. Η ομάδα που έχει αναλάβει να συγκεντρώσει τα γνωστότερα μνημεία του Παρισιού παρουσιάζει το φωτογραφικό υλικό μετά από σχετική έρευνα στο διαδίκτυο. Ακολουθεί συζήτηση γύρω από τον πλούσιο γαλλικό πολιτισμό και οι μαθητές επιλέγουν τα μνημεία που αξίζει να επισκεφθεί κάποιος στο Παρίσι. Το φωτογραφικό υλικό που έχει συγκεντρωθεί θα εμπλουτίσει τα κείμενα που θα ηχογραφηθούν τόσο στα ελληνικά όσο και στα γαλλικά. Στη συνέχεια οι ομάδες αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο για τα αξιοθέατα που επέλεξαν. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει και έναν τουριστικό χώρο και ακολουθεί ιστοεξερεύνηση με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού ώστε οι μαθητές να μη χαθούν στις «ατέλειωτες» πληροφορίες που εντοπίζουν. Στην επόμενη συνάντηση πραγματοποιείται συζήτηση στην ολομέλεια όπου κάθε ομάδα παρουσιάζει το υλικό που συγκέντρωσε, γίνονται προτάσεις για βελτίωση των κειμένων και καταλήγουμε στις φωτογραφίες και στα τελικά κείμενα, τα οποία θα πρέπει να ηχογραφηθούν. Ακολουθεί η εκπαίδευση

του μοντέλου αναγνώρισης ήχων με το εργαλείο machine learning for kids, όπου συμμετέχει το σύνολο των μαθητών.



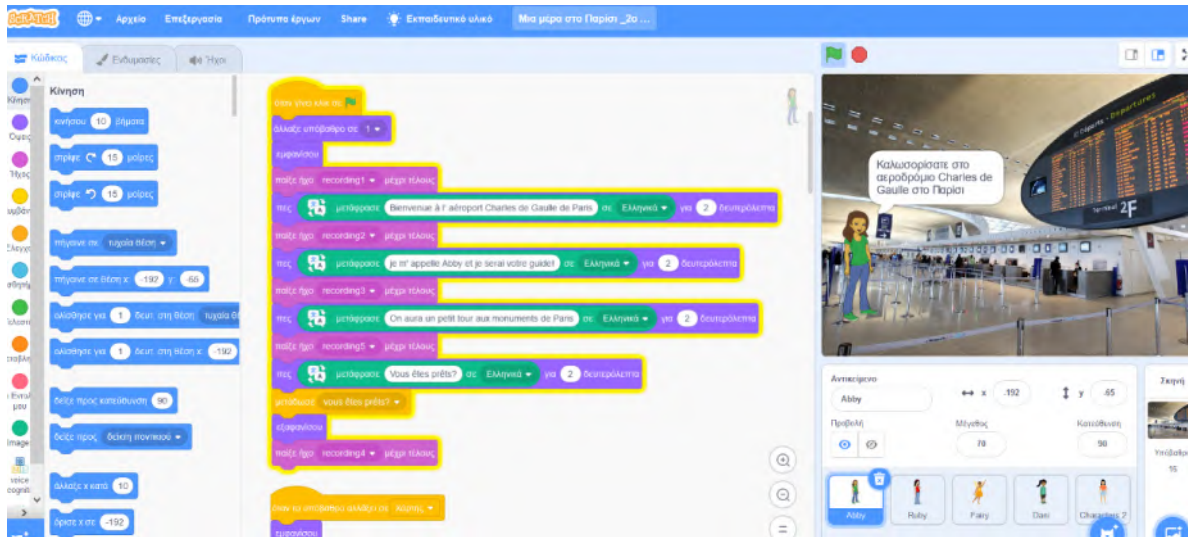
Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από την ηχογράφηση ήχων (machine learning for kids)

Στη συνέχεια οι μαθητές ανοίγουν το Scratch 3 μέσα από το machine learning for kids όπου θα αρχίσουν σταδιακά να βάζουν σε σειρά τις εντολές ώστε να προκύψει ένα έργο με ροή.



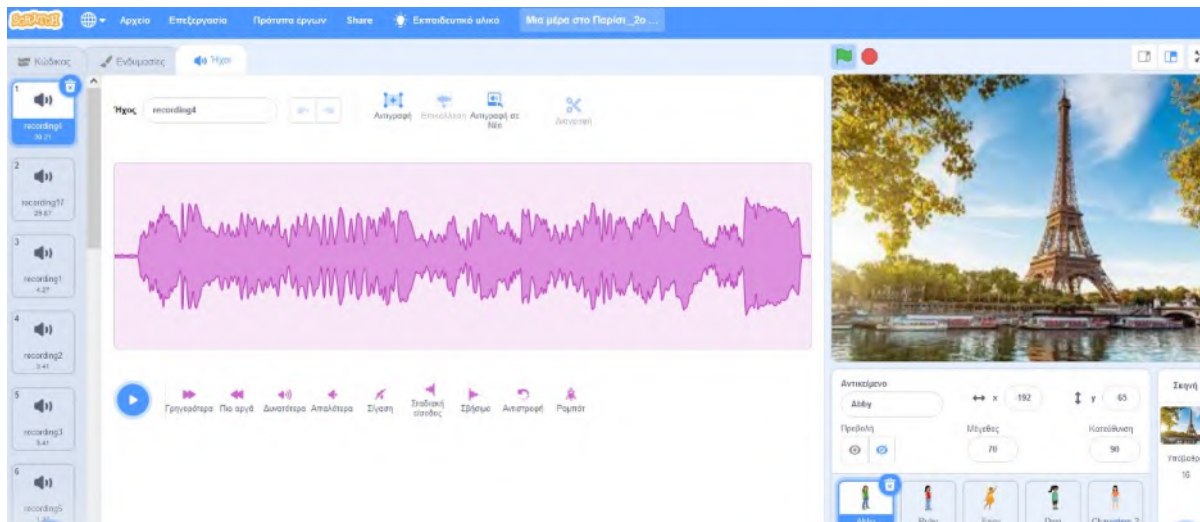
Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από το άνοιγμα στο scratch 3 (machine learning for kids)

Πριν αρχίσουν οι μαθητές να δημιουργούν κώδικα ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει τα βήματα για την ηχογράφηση των κειμένων στα ελληνικά και στα γαλλικά. Πραγματοποιείται ηχογράφηση μερικών κειμένων για εξοικείωση των μαθητών και η υπόλοιπη εργασία ανατίθεται για το σπίτι για εξοικονόμηση χρόνου. Στη συνέχεια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού οι μαθητές «ανεβάζουν» τις φωτογραφίες (δημιουργούν τη σκηνή – υπόβαθρα) και αρχίζουν σταδιακά να πειραματίζονται στη δημιουργία του κώδικα. Με δοκιμές, λάθη και επαναλήψεις και με την καθοδήγηση και υποστήριξη της εκπαιδευτικού δημιουργείται σταδιακά ένα πρώτο μέρος του κώδικα.



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο του έργου Μια μέρα στο Παρίσι scratch 3

Στις δυο τελευταίες συναντήσεις οι μαθητές συνεχίζουν με τη δημιουργία κώδικα και το έργο παίρνει πλέον μορφή αφού οι ηχογραφήσεις έχουν ολοκληρωθεί και το φωτογραφικό υλικό έχει «ανεβεί».



Εικόνα 4: Στιγμιότυπο από τις ηχογραφήσεις του έργου Μια μέρα στο Παρίσι scratch 3

Πλέον το έργο είναι έτοιμο και γίνεται δοκιμή του με τους μαθητές να επιλέγουν το μνημείο που επιθυμούν να επισκεφθούν και την ψηφιακή ξεναγό να δίνει τις βασικές πληροφορίες. Ακολουθεί η καταγραφή της οθόνης με την εκτέλεση του έργου στο παρακάτω βίντεο: <https://vimeo.com/705793333/45e5ad988c>

3. Συμπεράσματα

Για την ολοκλήρωση του έργου χρειάστηκαν δεκατρείς (13) συναντήσεις, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη ξένη γλώσσα σε εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης να απολαύσουν συνεργατικές δραστηριότητες, να μοιραστούν καθήκοντα, να αλληλεπιδράσουν, να επιλύσουν προβλήματα και να δημιουργήσουν ένα καινοτόμο ψηφιακό προϊόν. Η συνολική αποτίμηση του έργου κρίνεται θετική με πρόσθετη παιδαγωγική αξία λόγω της χρήσης των ΤΠΕ και της Τεχνητής Νοημοσύνης που προσφέρουν πολλές δυνατότητες στους μαθητές να καλλιεργήσουν

γνωστικές και ψηφιακές δεξιότητες, δημιουργούν ένα διαδραστικό περιβάλλον και όλη η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα με παιγνιώδη, ευχάριστο και καινοτόμο τρόπο μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργατικότητας. Η διαθεματική δραστηριότητα έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα μέσα σε πρακτικές εφαρμογές και για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς, να καλλιεργήσουν διερευνητικές στάσεις και δεξιότητες, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν την κριτική, δημιουργική και πρακτική σκέψη και να παράξουν υψηλής ποιότητας καινοτόμα προϊόντα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2023 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS:295450, 30-33. ΕΝΙΑΙΟ ΤΕΥΧΟΣ ΥΛΙΚΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ Β2 για τις Ξένες Γλώσσες, ΙΕΠ, 2019.
- Καγκά, Ευ. (2002). Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 66-71.
- Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7 (1), 98-117.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Οικονόμου, Κ. (2004). Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9 (1), 172-187, Αθήνα.
- Πανταζή, Β. & Γεωργιάδη, Η. (2015) Νέες Τεχνολογίες και εκμάθηση Ξένων Γλωσσών: η περίπτωση των οπτικών, των ακουστικών και των κιναισθητικών τύπων μαθητών. *Πρακτικά 8^ο Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1),122-123, Αθήνα.
- Σεραφείμ, Κ. & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. *2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*. 1(1), 23-25, Νάουσα.
- Χαραλαμποπούλου, Φ., Σταϊνχάουερ, Γ., Μπακαμίδης, Στ. & Καραγιάννης, Γ. (2002). Εκπαιδευτικές εφαρμογές εργαλείων τεχνολογίας φωνής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. *Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 3^ο Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, Ρόδος, Τόμος Β', 198-206.

Ξενόγλωσση

- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L., & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Duggan, S. (2020). *AI in Education: Change at the Speed of Learning*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Moscow. Ανακτήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2023

από https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020.pdf

Foong, J. (2018). How Artificial Intelligence is disrupting education, (e27) in *School Education Gateway*. Ανακτήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2023 από <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/tutorials/ai-in-education-tutorial.htm>

Jonassen, D.H. (2000). Computers as mind-tools for schools. Engaging critical thinking. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, *Journal of sciences in education*, 52(2), 89-92.

Kramsch, C., & Thorne, S. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. *Globalization and language teaching*, 83(2), 83-84.

Laurillard, D. (2008). *The teacher as action researcher: Using technology to capture pedagogic form*. *Studies in Higher Education*, 33(2), 169-154.

Newton, L. R. & Rogers, L. (2003). Thinking frameworks for planning ICT in science lessons. *School Science Review*, 84(309), 1-8.

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Ανακτήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2023 από <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ, ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ Ε ΤΑΞΗΣ

Καραγιάννη Ζωή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' τάξης, έχει θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα και στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων και την πολιτειότητά τους. Η εκπαιδευτική παρέμβαση θεμελιώθηκε στις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, του κριτικού γραμματισμού και της ιδιότητας του πολίτη, όπως αυτή περιγράφηκε στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2018. Δομήθηκε με βάση την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, ενώ στη διαδικασία δημιουργίας των δραστηριοτήτων σημαίνοντα ρόλο διαδραμάτισε η Συστημική Λειτουργική Γραμματική. Τη σύντομη παρουσίαση των σημαντικότερων σημείων κάθε θεωρίας ακολουθεί η περιγραφή των τεσσάρων σταδίων και προτεινόμενες δραστηριότητες σε καθένα από αυτά. Η επεξεργασία των απαντήσεων και ο ερευνητικός τους σχολιασμός οδήγησε στη διαπίστωση πως μέσα από την παρέμβαση αυτή ικανοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό η αρχική στοχοθεσία και οι μαθητές κατακτούν την ικανότητα να αναδεικνύουν νοήματα που υπολανθάνουν στον λόγο, δεξιότητα που ενισχύει την πολιτειότητά τους.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική Ανάλυση Λόγου, κριτικός γραμματισμός, πολιτειότητα, Πολυγραμματισμοί, Συστημική Λειτουργική Γραμματική

1. Εισαγωγή

Οι έννοιες της πολιτειότητας και του γραμματισμού συνδέονται μεταξύ τους άρρηκτα και στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και εξελίσσεται η σύνδεση αυτή σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει

η εκπαίδευση. Μέσα από την παρούσα διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται να προταθούν τρόποι με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και στάση των μαθητριών και μαθητών του και έτσι να ενισχύσει δεξιότητες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη και διαμόρφωση ενός σύγχρονου πολίτη. Η θεωρητική θεμελίωση της εργασίας αυτής διαρθρώνεται σε τρεις επιμέρους πυλώνες: στη θεωρία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, στη θεωρία του κριτικού γραμματισμού και στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη, όπως αυτή περιγράφεται στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 22^{ης} Μαΐου 2018. Επιπλέον, σημαίνοντα ρόλο στη διαδικασία επιλογής και δόμησης των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης διαδραμάτισαν η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών και η Συστημική Λειτουργική Γραμματική.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί μια κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, σύμφωνα με την οποία στα κείμενα υπολανθάνουν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες που απαντώνται στην κοινωνία στην οποία παράχθηκαν και λειτουργούν (πρβλ Μητσικοπούλου, 2000 στο Στάμου, 2011: 180 και Στάμου, 2011: 179-182). Ο χρήστης, επομένως, της γλώσσας, ο οποίος έχει μελετήσει τη θεωρία αυτή κι έχει αποκτήσει κριτική γλωσσική επίγνωση, είναι σε θέση να κατανοεί τις γλωσσικές επιλογές που έχει στη διάθεσή του και ταυτόχρονα να εντοπίζει ποια κοινωνική πραγματικότητα αντικατοπτρίζεται μέσα από την εκάστοτε γλωσσική επιλογή. Συνεπώς, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει πως ο χρήστης αυτός έχει τη δύναμη να ερμηνεύει σε δεύτερο επίπεδο τον λόγο, φέρνοντας στο προσκήνιο σχέσεις εξουσίας, στερεότυπα, ιδεολογίες, και στη συνέχεια να επιλέγει αν θα ενστερνιστεί όλα τα παραπάνω ή αν θα αντιταχθεί. Η Στάμου (2014: 149-152) αναφέρει πως βασικός στόχος της θεωρίας αυτής είναι να εντοπιστεί πώς μέσα από τα κείμενα μπορούν να διατηρηθούν ή να αμφισβητηθούν, ακόμη και να ανατραπούν, σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής ανισότητας. Η δυνατότητα να εντοπίζουν οι μαθητές στα κείμενα τις κοινωνικές ανισότητες που λανθάνουν κι έπειτα να προσπαθούν να τις αλλάξουν, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα υπεύθυνων πολιτών (Κατσαρού, 2000: 152).

Πολύ σημαντικό εργαλείο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου αποτελεί η Συστημική Λειτουργική Γραμματική που εισήγαγε ο Mak Halliday, σύμφωνα με την οποία τα νοήματα που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης (πρβλ Μιχάλης, 2014). Σύμφωνα με τη Στάμου (2011: 179-186), με κάθε γλωσσική επιλογή επιτελούνται ταυτόχρονα τρεις διαφορετικές λειτουργίες της επικοινωνίας: η ιδεοποιητική, η διαπροσωπική και η κοινωνική. Η πρώτη λειτουργία περιλαμβάνει τις λεξιλογικές, αλλά και τις σημασιο – συντακτικές επιλογές. Οι τελευταίες είναι κυρίως λανθάνουσες και μέσα από αυτές προκύπτει η αιτιότητα του δράστη (μεταβιβαστικότητα). Ιδιαίτερο ρόλο στον εντοπισμό της αιτιότητας διαδραματίζει η επιλογή της σύνταξης (ενεργητική ή παθητική), καθώς επίσης και η χρήση ή μη ποιητικού αιτίου. Η δεύτερη λειτουργία επιτελείται μέσα από τη δείξη (χωρική, χρονική και δείξη προσώπου), μέσα από τις πράξεις λόγου (αποφαντικές ή κατευθυντικές) τις οποίες διαμορφώνει η επιλογή των εγκλίσεων των ρημάτων, καθώς επίσης και με τη χρήση επιτελεστικών ρημάτων. Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο της διαπροσωπικής λειτουργίας αποτελεί η αξιολόγηση, η οποία αφορά στην παρεμβολή σχολίων, συναισθημάτων και προσωπικών θέσεων από την πλευρά του παραγωγού. Η τρίτη λειτουργία έχει να κάνει με τη σύνδεση των γλωσσικών επιλογών με το γενικότερο πλαίσιο (κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό).

Σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό, ο Baynham (2012: 12) αναφέρει πως «θέτει τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους υπό αμφισβήτηση και δεν τους αποδέχεται ως φυσικούς». Η Κατσαρού (2020: 130) υπογραμμίζει πως «Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στο να φέρει στο φως, να καταστήσει φανερά τα άρρητα νοήματα και να οδηγήσει τα άτομα (και τους μαθητές στο σχολείο) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάδειξης διαστάσεων που δεν είναι εμφανείς με πρώτη ματιά στα κείμενα».

Μέσα από αυτές τις αναφορές, αναδεικνύεται το σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι δύο θεωρίες: η ανάγκη ανάδειξης των ιδεολογιών που ενυπάρχουν στα κείμενα της καθημερινότητας και η σημασία της κριτικής ερμηνείας του λόγου από τους αναγνώστες. Μάλιστα, σε αυτό το σημείο, είναι

σημαντικό να αναφερθεί πως η διαμόρφωση μαθητών οι οποίοι υιοθετούν κριτική στάση απέναντι σε οτιδήποτε διαβάζουν, ακούν ή βλέπουν, διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο σε μια προσπάθεια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης (Κατσαρού, 2020 : 154). Με άλλα λόγια, ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί θεμέλιο λίθο σε ένα σχολείο το οποίο στοχεύει στη διαμόρφωση μαθητών με προσωπική εμπειριστατωμένη κρίση, μαθητών οι οποίοι θα είναι σε θέση να αναζητούν και να φιλτράρουν τη γνώση και όχι να την αποδέχονται με παθητικό τρόπο.

Στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 22^{ης} Μαΐου 2018, που δημοσιεύτηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Διαθέσιμο στο <https://tinyurl.com/nvfyw2xj>, ημερομηνία επίσκεψης 25/02/2023) αναφέρεται πως «κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και διά βίου μάθηση προκειμένου να διατηρήσει και να αποκτήσει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να διαχειρίζεται με επιτυχία τις αλλαγές στην αγορά εργασίας». Σε αυτό το Πλαίσιο Αναφοράς καθορίζονται οκτώ βασικές ικανότητες διά βίου μάθησης, όλες εξίσου σημαντικές στη σύγχρονη -παγκοσμιοποιημένη- κοινωνία.

Περιορίζοντας τη συζήτηση στην ικανότητα του πολίτη, η οποία άπτεται άμεσα της παρούσας εργασίας, θα πρέπει να αναφερθεί πως ένας πολίτης θεωρείται ικανός όταν είναι σε θέση να κατανοεί πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές έννοιες, όπως επίσης και τις εξελίξεις σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο κι έπειτα δύναται να ενεργεί με υπευθυνότητα και να συμμετέχει στον δημόσιο και κοινωνικό βίο. Ένας ικανός πολίτης δεν αρκεί να γνωρίζει αποσπασματικά ή παθητικά γεγονότα της εθνικής του και παγκόσμιας ιστορίας. Αντιθέτως, οφείλει να μπορεί να κατανοεί και να κρίνει σημαντικά ιστορικά γεγονότα, να ερμηνεύει τον τρόπο με τον οποίο αυτά συνδέονται μεταξύ τους και το πώς επηρέασαν την παγκόσμια κοινωνία στο πέρασμα των αιώνων.

Οι Ιντζίδης και Καραντζόλα (2008: 7-8), στο πλαίσιο ενός άρθρου της UNESCO με θέμα τους γραμματισμούς προς μια ενεργή ιδιότητα του πολίτη, αναφέρουν τα εξής: «ως προς την πολιτική συμμετοχή, η δημοκρατία ορίζεται από μία ποικιλία δράσεων οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούν μια ποικιλία δεξιοτήτων και γνώσεων. Οι τελευταίες δεν αφορούν μόνο τις πολιτικές υποχρεώσεις και δικαιώματα και την εμφάνιση πολιτών στη δημόσια σφαίρα, αλλά και τη συμμετοχή τους στη δημόσια συζήτηση».

Από τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς τον πρωτεύοντα ρόλο που διαδραματίζει η κριτική σκέψη και στάση σε κάθε πτυχή της ζωής ενός ανθρώπου που θέλει να έχει ενεργό ρόλο στον δημόσιο κοινωνικό βίο. Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής συμμετοχής είναι αδιαμφισβήτητα στενή και δεν περιορίζεται στο να ενισχύει την άποψη πως όλοι οι πολίτες οφείλουν να συμμετέχουν στα πολιτικά δρώμενα, ασκώντας το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι. Η σύγχρονη αντίληψη αναγνωρίζει στους πολίτες και το δικαίωμα να απομακρύνονται κατά περίπτωση από τις δημόσιες υποθέσεις, απομάκρυνση η οποία στην ουσία της αποτελεί και η ίδια έκφραση μιας θέσης. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη για μια διαφορετική προσέγγιση του λόγου ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μιας προσέγγισης που θα βασίζεται στις αρχές και τις αξίες της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, του κριτικού γραμματισμού και της ιδιότητας του πολίτη. Μια τέτοια διδακτική πρόταση περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο.

Ο τρόπος με τον οποίο δομήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει τις βάσεις του στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με ποικιλία κειμένων και με είδη λόγου από διάφορα μέσα και πηγές, με στόχο να αναπτύξουν την κριτική επικοινωνιακή ικανότητά τους. Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών οφείλει να είναι δομημένη και σαφής και να αποτελεί μια πολιτισμική δράση με ουσία, ενώ ένας από τους στόχους της θα πρέπει να είναι η χειραφέτηση και η κοινωνική ενδυνάμωση των διδασκομένων (πρβλ Kalantzis & Cope: 2001), σημείο σύνδεσης με τις προαναφερθείσες θεωρίες.

2. Κυρίως μέρος – Η μεθοδολογία της παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση, με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα και αφόρμηση το σχετικό κεφάλαιο από το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' τάξης, διαρθρώνεται σε τέσσερα στάδια, με βάση το μοντέλο των Πολυγραμματισμών: Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση και Μετασχηματισμένη Πρακτική. Σε καθένα από αυτά, λαμβάνει χώρα μια σύντομη περιγραφή του τι επιδιώκεται να επιτευχθεί και παρατίθενται προτεινόμενες δραστηριότητες.

2.1 Τοποθετημένη Πρακτική

Σε αυτό το στάδιο, ζητείται από τα παιδιά να επιλέξουν τα ίδια και να φέρουν στην τάξη κείμενα σχετικά με το θέμα. Με αυτόν τον τρόπο, τα ίδια αντιλαμβάνονται ότι έχουν λόγο στη μαθησιακή διαδικασία, αισθάνονται ασφάλεια και χαρά και συμμετέχουν πιο ενεργά. Πρόκειται για κείμενα που ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, από την καθημερινή ζωή τους, από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας κι έτσι γεφυρώνεται σε έναν βαθμό το χάσμα ανάμεσα στη σχολική κι εξωσχολική ζωή. Τα κείμενα αυτά δεν οφείλουν να είναι αποκλειστικά λογοτεχνικά ή επιστημονικά, ούτε να προέρχονται μόνο από τα σχολικά εγχειρίδια ή εγκυκλοπαίδειες. Αντιθέτως, καλό είναι να συγκεντρωθούν στην τάξη πολυτροπικά κείμενα από διάφορες πηγές: βίντεο, άρθρα, τραγούδια, αφίσες, χάρτες, εικόνες, αποσπάσματα από ταινίες ή σειρές, διαφημίσεις. Μάλιστα, η κύρια πηγή αναζήτησης αναμένεται να είναι το διαδίκτυο, το οποίο διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καθημερινότητα όλων σήμερα (πρβλ Κουτσογιάννης, 2017: 300-301, Φτερνιάτη, 2010: 3-5 & Αρχάκης κ.ά., 2015: 78-79).

Η παρέμβαση ξεκινά με διερευνητικές ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν αφενός στην ανάδειξη της πρότερης γνώσης των παιδιών και αφετέρου στην προετοιμασία τους για την επεξεργασία του θέματος. Προτείνονται ερωτήσεις όπως:

- Τι είναι δικαίωμα; Τι σημαίνει δικαίωμα;
- Ποιοι έχουν δικαιώματα;
- Ποια δικαιώματα πιστεύετε ότι έχει ένα παιδί;

Στη συνέχεια, ζητείται από τα παιδιά να φέρουν στην τάξη κείμενα, όπως αναφέρθηκε ακριβώς παραπάνω κι έπειτα διεξάγεται μια συζήτηση, ώστε να αποφασιστεί από κοινού ποιο κείμενο θα αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση βασίζεται στο επίσημο κείμενο της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Διαθέσιμο στο <https://tinyurl.com/5xc8r3b9> , ημερομηνία ανάκτησης 27/02/2023), καθώς επίσης και στο ηλεκτρονικό άρθρο με τίτλο «Παιδιά μόνα αντιμέτωπα με την ανασφάλεια στη Λέσβο», του Boris Cheshirkov, που δημοσιεύτηκε στην επίσημη ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα (Διαθέσιμο στο <https://tinyurl.com/fvau7bsm> , ημερομηνία ανάκτησης 27/02/2023).

2.2 Ανοιχτή Διδασκαλία

Σε αυτό το στάδιο γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα γλωσσικά στοιχεία και οι μηχανισμοί που από κοινού συνθέτουν και οργανώνουν ένα κειμενικό είδος. Οι δραστηριότητες αυτού του σταδίου στοχεύουν στον να αναλύσουν τη δομή κάθε κειμενικού είδους, καθώς επίσης και τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγονται και συνδυάζονται τα γλωσσικά στοιχεία, ώστε να προκύπτει κάθε φορά το επιθυμητό ύφος (πρβλ Κουτσογιάννης, 2017: 301-303, Φτερνιάτη, 2010: 3 και 5-9 & Αρχάκης κ.ά., 2015: 78-80). Οι δραστηριότητες της Ανοιχτής Διδασκαλίας βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική.

2.2.1 Δραστηριότητα 1: κειμενική δομή

Περιλαμβάνει τη συζήτηση σχετικά με τα κειμενικά είδη και πιο συγκεκριμένα τα άρθρα της επικαιρότητας.

- Ποιος έγραψε αυτό το κείμενο;
- Τι γνωρίζουμε γι' αυτόν; (Μπορείς να αναζητήσεις πληροφορίες σε όποιο μέσο θέλεις)
- Έχει δημοσιευτεί σε κάποιο μέσο, έντυπο ή ηλεκτρονικό; Αν ναι, σε ποιο;
- Πότε δημοσιεύτηκε;
- Ποιος είναι ο τίτλος του;
- Τι είδους κείμενο είναι; Γιατί το χαρακτηρίζεις έτσι;
- Σε ποιο άρθρο της Συνθήκης για τα δικαιώματα των παιδιών πιστεύεις ότι βασίζεται ολόκληρο το κείμενο;

2.2.2 Δραστηριότητα 2: αναγνωστικός γραμματισμός

Στόχος είναι ο εντοπισμός συγκεκριμένης πληροφορίας (scanning reading), επομένως και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

- Ποια δικαιώματα στερήθηκε ο Zemar και τα υπόλοιπα παιδιά που ζουν μαζί του στη Μόρια, εξαιτίας του πολέμου και της προσφυγιάς; Να αναφέρετε τα σημεία μέσα από το κείμενο που στηρίζουν την απάντησή σας.

2.2.3 Δραστηριότητα 3: επίθετα

Η εργασία αφορά στη λειτουργία επιθέτων στην περιγραφή, με στόχο οι μαθητές να εντοπίσουν τα επίθετα, ότι είναι κλιτά μέρη του λόγου κι έχουν τρία γένη και να κατανοήσουν ότι τα επίθετα δίνουν μια ιδιότητα, κάνουν ένα ουσιαστικό πιο συγκεκριμένο.

- Να εντοπίσετε και να καταγράψετε επίθετα (μαζί με τα ουσιαστικά που συνοδεύουν) που δείχνουν όσα έζησε ο Zemar και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει τώρα.
- Αφού εντοπιστούν τα επίθετα του κειμένου, ζητείται από τα παιδιά να τα αντικαταστήσουν με άλλα επίθετα. Για παράδειγμα, αντί για «τραυματικές» εμπειρίες μπορεί να πουν «αξέχαστες» κι αντί για «ασυνόδευτα» παιδιά ίσως να πουν «πανέμορφα». Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κατάλληλη λεξιλογική επιλογή, ώστε να αποδοθεί το επιθυμητό νόημα στην εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση.

2.2.4 Δραστηριότητα 4: λεξιλογικές επιλογές και σημασιοδοτήσεις.

Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, στόχος είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η επιλογή μιας συγκεκριμένης λέξης ή φράσης δεν είναι τυχαία κι ότι πολλές φορές ένα συναίσθημα μπορεί να εκφραστεί μέσα από μια ανάμνηση κι έτσι να λάβει την αξία που επιθυμεί ο παραγωγός του κειμένου.

- Πώς νιώθει ο Zemar; Να καταγράψετε τις λέξεις ή φράσεις του κειμένου που δείχνουν τα συναισθήματα του παιδιού. Δίπλα σε κάθε φράση να σημειώσετε το συναίσθημα που ταιριάζει.

2.2.5 Δραστηριότητα 5: κλίμακα αιτιότητας

Μέσα από τις παρακάτω δραστηριότητες στόχος είναι οι μαθητές να εντοπίσουν τον δράστη σε συγκεκριμένες πράξεις, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους ο τελευταίος μπορεί να απαλειφθεί.

- Σας δίνονται αποσπάσματα από το κείμενο, μέσα από τα οποία φαίνονται κάποιες από τις δυσκολίες που πέρασε ο Zemar. Να σημειώσετε ποιος ευθύνεται για καθεμία από αυτές και πώς φαίνεται αυτό μέσα από τη σύνταξη των προτάσεων.
- Γιατί ο αρθρογράφος επιλέγει κάποιες φορές την ενεργητική και κάποιες άλλες την παθητική σύνταξη; Τι θέλει να πετύχει;
- Γιατί κάποιες φορές στην παθητική σύνταξη υπάρχει το ποιητικό αίτιο και κάποιες άλλες όχι;

2.2.6 Δραστηριότητες 6 & 7: Διαπροσωπική Λειτουργία της γλώσσας – Αξιολόγηση

Στόχος είναι τα παιδιά να έρθουν σε θέση να εντοπίζουν την αντικειμενική αλήθεια και να διαχωρίζουν το γεγονός από το υποκειμενικό στοιχείο και τα σχόλια του αρθρογράφου.

Δραστηριότητα 6

- Να απομονώσετε και να καταγράψετε τα σημεία στα οποία φαίνεται μόνο η είδηση, το γεγονός (κάτι που δεν μπορεί κανένας να το αμφισβητήσει), χωρίς να υπάρχει κανένα σχόλιο του Boris Cheshirkon, ούτε να φαίνεται η προσωπική του άποψη.

Δραστηριότητα 7

- Πιστεύετε ότι ο Boris Cheshirkon συμφωνεί με τα όσα ζει ο Zemar; Να βρείτε λέξεις και φράσεις που να δείχνουν την αποδοκιμασία του, δηλαδή ότι δεν του αρέσει καθόλου ο τρόπος με τον οποίο ζει αυτό το παιδί και μαζί του πολλά παιδιά ακόμη.

2.3 Κριτική Πλαισίωση

Επιχειρείται η σύνδεση του κειμένου με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο παράγεται και λειτουργεί. Στόχος είναι οι συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν και να αναδείξουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ του κειμένου και του περιβάλλοντος (πρβλ Κουτσογιάννης, 2017: 303, Φτερνιάτη, 2010: 3 και 9-10 & Αρχάκης κ.ά., 2015: 78 και 80). Κατάλληλα διαμορφωμένες ερωτήσεις αναμένεται να βάλουν τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία να σκεφτούν, να αναρωτηθούν και να αναλύσουν με κριτικό τρόπο το κείμενο, ώστε να φέρουν στην επιφάνεια στοιχεία τα οποία πιθανότατα να βρίσκονται σε δεύτερο επίπεδο, όπως την πολιτική και κοινωνική κατάσταση, σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες στην κοινωνία, αλλά και τις προσωπικές αντιλήψεις και θέσεις του παραγωγού του κειμένου. Σε αυτό το στάδιο διασταυρώνονται επί της ουσίας η Κριτική Ανάλυση Λόγου, ο κριτικός γραμματισμός και η πολιτειότητα, με κοινό τόπο τη σημασία που έχει η κριτική σκέψη και στάση.

2.3.1 Ερωτήσεις ανάδειξης του κοινωνικοπολιτισμικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο παράχθηκε το κείμενο:

- Πότε γράφτηκε αυτό το κείμενο;
- Γνωρίζετε ποια κατάσταση επικρατούσε τότε (και συνεχίζει να επικρατεί μέχρι σήμερα) με τους πρόσφυγες; Από πού και γιατί έρχονται στην Ελλάδα;
- Σε ποια περιοχή συμβαίνουν όσα γράφει ο Boris Cheshirkon;
- Από πού ήρθε ο Zemar στη Λέσβο και γιατί;

2.3.2 Ερωτήσεις ανάδειξης του σκοπού του κειμένου:

- Πού δημοσιεύτηκε το κείμενο;
- Μπορείτε να αναφέρετε λίγα λόγια για το έργο του Boris Cheshirkon;
- Σε ποιους πιστεύετε ότι απευθύνεται αυτό το κείμενο;
- Τι πιστεύετε ότι θέλει να πετύχει ο Boris Cheshirkon μέσα από αυτό το κείμενο;

- Ποιοι πιστεύετε ότι θα ένιωθαν ικανοποίηση και ποιοι δυσαρέσκεια διαβάζοντας αυτό το κείμενο;

2.3.3 Ερωτήσεις ανάδειξης των συναισθημάτων που προκαλεί το κείμενο στους αναγνώστες:

- Πώς νιώθετε όταν διαβάζετε την πρώτη παράγραφο;
- Μπορείτε να απομονώσετε κι άλλα τέτοια σημεία του κειμένου που σας κάνουν να νιώθετε έντονα;
- Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί το κείμενο;

2.4 Μετασηματισμένη Πρακτική

Το τελικό στάδιο περιλαμβάνει εργασίες παραγωγής λόγου, γραπτού ή προφορικού. Από τους συμμετέχοντες ζητείται η παραγωγή ενός κειμένου που θα βασίζεται στο ίδιο θέμα με το αρχικό κείμενο, όμως το επικοινωνιακό πλαίσιο θα είναι διαφορετικό και το πλαίσιο αυτό καθίσταται σαφές από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, διασαφηνίζεται ποιοι είναι οι αποδέκτες του νέου κειμένου, τι στόχο έχει, ποιο είναι το κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο, ενώ ταυτόχρονα είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται ο απαραίτητος χρόνος για την παραγωγή του (πρβλ Κουτσογιάννης, 2017: 303-304, Φτερνιάτη, 2010: 3-4 και 10-11). Κατά τη διάρκεια της Μετασηματισμένης Πρακτικής, το παιδαγωγικό ενδιαφέρον εντοπίζεται στην επανεκτίμηση της γνώσης. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να επιχειρήσουν να απαντήσουν στο αρχικό ερώτημα, έχοντας όμως πλέον τις γνώσεις και τις εμπειρίες των τριών σταδίων που προηγήθηκαν (Κουτσογιάννης, 2017: 303-304).

Θα μπορούσαν να ζητηθούν από τους μαθητές τα παρακάτω:

- «Φαντάσου ότι είσαι ο Zemar. Να γράψεις ένα γράμμα (περίπου 200 λέξεις) με παραλήπτη τη μητέρα σου».
- «Φαντάσου ότι είσαι ο Zemar και κρατάς ημερολόγιο. Τι θα έγραφες σε αυτό;»
- «Να δημιουργήσεις μια αφίσα (κείμενο και εικόνες) με τα δικαιώματα των παιδιών προσφύγων».
- «Φαντάσου ότι είσαι υπεύθυνος/ος για την εκφώνηση της είδησης σε έναν ραδιοφωνικό/ τηλεοπτικό σταθμό πανελληνίας εμβέλειας. Η ηχογράφιση/ το βίντεο της είδησης να μην ξεπερνάει σε διάρκεια τα δύο λεπτά».

5. Συμπεράσματα

Η ιδιαίτερως βαρύνουσα σημασία που φέρει η έννοια της πολιτειότητας στη σύγχρονη κοινωνία αποτέλεσε τον πυρήνα γύρω από τον οποίο διαρθρώθηκε η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση. Η ιδιότητα του πολίτη περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα γεγονότα, να συλλέγει, να αξιοποιεί, να κρίνει και να επεξεργάζεται την πληροφορία, σε έναν κόσμο στον οποίο η ταχύτητα των εξελίξεων είναι ιλιγγιώδης, επομένως περιλαμβάνει τον κριτικό γραμματισμό. Παράλληλα, κάθε προσπάθεια ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και στάσης οφείλει να ξεκινά από τις πολύ μικρές ηλικίες και θα έλεγε κανείς πως ο ρόλος του Σχολείου καθίσταται εξίσου σημαντικός, με εκείνον της οικογένειας. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε αναγκαίο να σχεδιαστεί μια διδακτική πρόταση στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ τάξης, γνωστικό αντικείμενο απόλυτα συναφές με την έννοια της πολιτειότητας, με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού και της πολιτειότητας των εκπαιδευομένων.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η παρέμβαση θεμελιώθηκε στις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, θεωρία η οποία υποστηρίζει πως καμία γλωσσική επιλογή δεν είναι τυχαία, τουναντίον: σε κάθε κείμενο υπάρχει ένα δεύτερο, λανθάνον επίπεδο. Το επίπεδο αυτό μπορεί να φέρει στην επιφάνεια ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στην κοινωνία στην οποία παράχθηκε και λειτουργεί το κείμενο. Επιπλέον, η διδακτική πρόταση δομήθηκε σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια του μοντέλου

των Πολυγραμματισμών: Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή Διδασκαλία, Κριτική Πλαισίωση και Μετασχηματισμένη Πρακτική.

Η πρακτική εφαρμογή της παρέμβασης στην τάξη, οδήγησε στην καταγραφή ορισμένων διαπιστώσεων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογία, εκ του αποτελέσματος φάνηκε πως η δημιουργία Φύλλου Εργασίας με δραστηριότητες βασισμένες στην Κριτική Ανάλυση Λόγου με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική και στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών συνέβαλε σημαντικά στην επίτευξη σε πολύ μεγάλο βαθμό του αρχικού στόχου, στην καλλιέργεια δηλαδή του κριτικού γραμματισμού και της πολιτειότητας των συμμετεχόντων.

Στο παιδαγωγικό κομμάτι, αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον και διάθεση για συμμετοχή στις προφορικές εργασίες – συζητήσεις, σε σχέση με τις γραπτές δραστηριότητες. Όπως εξήγησαν τα ίδια, οι γραπτές εργασίες τους προκαλούσαν έντονο το άγχος της βαθμολόγησης. Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς πως η διαδικασία της αξιολόγησης στο Σχολείο εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να αποτελεί μέσο πίεσης και λιγότερο εργαλείο ανατροφοδότησης, όπως προτείνει η σύγχρονη βιβλιογραφία. Επίσης, από την ίδια τη διαδικασία, φάνηκε πως τα παιδιά εργάστηκαν με αυξημένη την προσοχή τους στις δραστηριότητες της Ανοιχτής Διδασκαλίας που σχετίζονταν με τη γραμματική. Διαπιστώθηκε πως με αυτού του τύπου τις εργασίες οι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Η μαθησιακή διαδικασία, λοιπόν, παραμένει σε μεγάλο βαθμό άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία της γραμματικής μέσω της αποστήθισης κι εφαρμογής κανόνων. Ωστόσο, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις τοποθετούν στο επίκεντρο την κριτική γλωσσική επίγνωση, την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και διδακτικά σενάρια όπως το συγκεκριμένο θα μπορούσαν να επιτύχουν τον στόχο αυτό.

Στο στάδιο της Τοποθετημένης Πρακτικής, τα παιδιά φάνηκαν ενθουσιασμένα όταν συνειδητοποίησαν ότι μπορούσαν να φέρουν στην τάξη κείμενα κάθε μορφής και από όλα τα μέσα και η παρατήρηση αυτή οδηγεί σε δύο επιμέρους συμπεράσματα. Πρώτον, τα πολυτροπικά κείμενα δεν έχουν τη θέση που θα έπρεπε -σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία- στο Σχολείο και οι μαθητές δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση κι επεξεργασία τους. Δεύτερον, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως υφίσταται χάσμα ανάμεσα στη σχολική κι εξωσχολική ζωή και γνώση, χάσμα το οποίο θα μπορούσε σε έναν βαθμό να γεφυρωθεί με την εφαρμογή κι αξιοποίηση του μοντέλου των Πολυγραμματισμών. Άλλωστε, παρεμβάσεις όπως η συγκεκριμένη καθιστούν σαφές πως η γνώση δεν κατακτάται μόνο στο πλαίσιο και κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, αλλά και μετά τη λήξη του, στις εξωσχολικές δραστηριότητες, στο παιχνίδι και στη βόλτα.

Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του τελευταίου σταδίου, καλλιεργήθηκε σε μεγάλο βαθμό η ικανότητα παραγωγής λόγου -μάλιστα πολυτροπικών κειμένων- με επίκεντρο την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, καθώς επίσης και η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων, μέσω δραστηριοτήτων στις οποίες κλήθηκαν τα παιδιά να μπουν στη θέση κάποιου άλλου.

Μέσα από τις δραστηριότητες των τεσσάρων σταδίων, οι εκπαιδευόμενοι αναζήτησαν τη γνώση σε ποικίλα μέσα και πηγές, συγκέντρωσαν, αξιολόγησαν και ομαδοποίησαν τις πληροφορίες, συζήτησαν και κατέληξαν στην εκάστοτε απάντηση. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στην καλλιέργεια όχι μόνο της κριτικής σκέψης και στάσης τους, αλλά και της ικανότητάς τους να ερμηνεύουν σε δεύτερο επίπεδο ένα κείμενο και να φέρνουν στην επιφάνεια ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας. Η δεξιότητα αυτή σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα κάποιου να επιλέγει αν και με ποιον τρόπο θα συμμετέχει στον δημόσιο βίο κάθε φορά που ανακύπτει οποιοδήποτε ζήτημα αφορά στο κοινωνικό σύνολο, με άλλα λόγια σχετίζεται με την πολιτειότητά του. Θα είχε ενδιαφέρον η εφαρμογή της παρέμβασης -με τις απαραίτητες προσαρμογές- και σε άλλες τάξεις του Δημοτικού, αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα της μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η*

διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα, Gutenberg, 67-94.

- Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1992). Ανακτήθηκε 27/02/2023 από <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2>
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*. Δημοσιεύτηκε στις 4/6/2018 και ανακτήθηκε στις 25/02/2023 από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Κατσαρού, Ε. (2020). *Η Δημοκρατία στο Σχολείο*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 299-304.
- Μιχάλης, Α. (2014). Κριτική ανάλυση λόγου: Δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.
- Στάμου, Α.Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. *12 κείμενα για τη γλωσσολογία: Πρακτικά των ετήσιων συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*, Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι, 179-193.
- Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (επιμ.) *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 149 – 187.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cheshirkov, B. (2019). *Παιδιά μόνα αντιμετωπώ με την ανασφάλεια στη Λέσβο - UNHCR Greece*. Ανακτήθηκε 27/02/2023 από https://www.unhcr.org/gr/13115-raidia_mona_antimeptwpa_me_tin_anasfaleia.html
- Intzidis E. & Karantzola E. (2008). Literacies for Active Citizenship. In *Literacy and the promotion of Citizenship: discourses and effective practices*. Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί». Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 26/02/2023 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html

ΠΑΜΕ ΜΟΥΣΕΙΟ

Αρβανιτάκης Μιχαήλ,

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθυντής 35^{ου} ΔΣ Ηρακλείου, Μεταπτυχιακός φοιτητής ΔΠΜΣ ΔΠΠΑΕ

Περίληψη

Η παρουσίαση αναφέρεται στη διαμόρφωση σεναρίου για τη 16^η ενότητα Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης «Πάμε Μουσείο», βασισμένο κατά κύριο μέρος σε μοτίβο και υλικό της ταχύρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση Teachers for Europe (T4E), καθώς και τη μελέτη οδηγών των εργαστηρίων δεξιοτήτων του ΙΕΠ για την πολιτεότητα και την κοινωνική ενσυναίσθηση. Είναι ένα τεχνολογικά εμπλουτισμένο μάθημα συμβατό με το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ., που

μπορεί να υλοποιηθεί και να προσαρμοστεί με συνδυασμό συμβατικής και ψηφιακής τάξης, αντλώντας ιδέες από σύγχρονα μοντέλα και μεθόδους διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια των γνώσεων, των ψηφιακών δεξιοτήτων και την απόκτηση πολιτειότητας, στάσεων και αξιών ζωής.

Λέξεις κλειδιά: σενάριο, σύγχρονη, ασύγχρονη, μικτή μάθηση, μουσείο

1. Εισαγωγή

Το μοντέλο μικτής μάθησης-ανεστραμμένης τάξης σε συνδυασμό με επιλογή από σύγχρονες μεθόδους όπως της συνεργατικής μάθησης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Fliperentiation), παιχνίδια ρόλων, επιχειρημάτων, μέθοδος project, η ιδεοθύελλα, η τεχνική «Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου» (TPS), ο χάρτης εννοιών, η ιστο-εξερεύνηση μέσω διαδικτύου, η αφήγηση και συγγραφή ιστοριών και κειμένων, στο πλαίσιο της γνωστικής θεωρίας, της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής και το σχέδιο μαθήματος του Gagne δημιουργεί ένα πολύπλοκο αλλά αποτελεσματικό σενάριο σχεδιασμού (learning design).

Καθώς το σχολείο αποτελεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία μαθητών και μαθητριών, που έχουν διαφοροποιημένα ενδιαφέροντα και δυνατότητες, ο καλύτερος τρόπος για να αναπτύξουν την ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας τους, είναι να έχουν πολλές αυθεντικές ευκαιρίες να εκφράσουν τις σκέψεις τους, προφορικά και γραπτά, με διαγράμματα, εικόνες, σχέδια γραφικές παραστάσεις, με ήχους, ακόμη και με το ίδιο τους το σώμα (Littlejohn, 2002; McQuail & Windahl, 1981; Pantidos, et al., 2008), όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2021, σελ. 6).

Οι μεταμοντέρνες εκπαιδευτικές τάσεις έχουν τον ίδιο τον άνθρωπο ως επίκεντρο και τονίζουν τον ιδεολογικό, επικοινωνιακό, και πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Για τη σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική, οι ιδιαιτερότητες των ατόμων και των ομάδων, οι προσδοκίες τους, τα ερωτήματα, η απορία και η έκπληξη, θεωρούνται βασικά στοιχεία που διευκολύνουν τη δόμηση της γνώσης. Η βιωματική επεξεργασία πλούσιου υλικού που θα δοθεί στα παιδιά: βιβλία, αρχαία, εικόνες αρχιτεκτονικής, αρχαίων κτιρίων, τελετουργιών, βίντεο, με την καθοδηγητική βοήθεια των δασκάλων τους θα βοηθήσει την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας ως προς τους τιθέμενους στόχους (Νάκου, 2001).

Για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εξαποστάσεως, η μέθοδος Fliperentiation, ενθαρρύνει την ανακαλυπτική και αυτόνομη μάθηση. «Μεταφέρει αρκετούς από τους μαθησιακούς στόχους έξω από την τάξη και ωθεί τον μαθητή στην ανάληψη ευθύνης ενός σημαντικού μέρους της μαθησιακής του πορείας, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις δυνατότητές του» Σιδηροπούλου (2023, σελ. 48).

- 1.1 Θα ταξιδέψουμε έτσι εικονικά και με ασφάλεια σε εποχές, μουσεία και τόπους. Θα συλλέξουμε πληροφορίες, θα τις οργανώσουμε, θα τις επεξεργαστούμε και προκειμένου να επιστρέψουμε στην εποχή μας, θα πρέπει τις αξιολογήσουμε, να τις καταγράψουμε, να τις υπερβούμε και να τις κάνουμε αξίες πολιτειότητας και στάσεις ζωής (Ματσαγγούρας, 2002).
- 1.2 Μετά από στοχευμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι μαθητές θα γράψουν ένα αφηγηματικό και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο για το άγαλμα του «Γραφέα», το οποίο βρίσκεται στο «Μουσείο της Ακρόπολης», που θα αφορά την επιστροφή της κεφαλής του από το μουσείο του Λούβρου, μαθαίνοντας έτσι να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που αφορούν τη χώρα τους.

Για τη διδακτική μέθοδο και ροή του σεναρίου θα χρησιμοποιήσουμε τα εννέα διδακτικά γεγονότα του Gagne et.al. (1992), όπως αναφέρει η Κομνηνού (2013, σελ. 143), καθώς και το πρότυπο ροής σεναρίου από τον οδηγό δημιουργίας μαθημάτων εξαποστάσεως διδασκαλίας T4E. Ο

χρονοπρογραμματισμός και η κατανομή διδακτικών ωρών σε ασύγχρονη και σύγχρονη βασίζεται στον οδηγό εκπαιδευτικού σχεδιασμού μαθημάτων στην εξαποστάσεως (σελ. 21).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Τίτλος μαθήματος: «Πάμε Μουσείο»

T4E τμήμα 1836-Μάθημα: <https://eclass.t4e.sch.gr/modules/link/?course=LAB988>

Βασική ροή σεναρίου: <https://eclass.t4e.sch.gr/modules/document/?course=SG10107>

<p>Αντικείμενο του μαθήματος: Γλώσσα –Διαθεματική οριζόντια σύνδεση με Ιστορία. Διαφοροποιημένη μάθηση/εξατομικευμένη, συνεργατική, μέθοδος project. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Δημοτικό-ΣΤ΄ Τάξη</p>
<p>Διδακτικοί στόχοι:</p> <p>Φ1.1 Ενεργοποίηση και ψυχολογική προετοιμασία. Φ1.2 Να ακολουθούν οδηγίες. Φ1.3 Γνωστική προετοιμασία. Φ1.4 Να μπορέσουν να εξερευνήσουν πεδία γνώσης από το διαδίκτυο. Φ1.5 Διαπίστωση προϋπάρχουσας γνώσης. Ενεργοποίηση.</p> <p>Φ2.1 Οι μαθητές να χρησιμοποιούν λέξεις κλειδιά, να βρίσκουν ομοιότητες, διαφορές, να κρίνουν, να αξιολογούν, να δημιουργούν νέο αποτέλεσμα και να εκφράζουν απόψεις βασισμένες σε πηγές. Φ2.4 Να αφηγηθούν μια ιστορία, αλλά και να γράψουν ένα αφηγηματικό κείμενο. Φ2.2 Να βρίσκουν πληροφορίες, να κρατούν βασικές σημειώσεις και να βρίσκουν λέξεις κλειδιά. Φ2.3 Μεταφορά στο κλίμα της αρχαίας Αθήνας. Φ2.4 Να μάθουν τη Δομή του αφηγηματικού κειμένου. Φ2.5 Να μάθουν τη Δομή του επιχειρηματολογικού κειμένου. Φ2.6 Να συνεργάζονται</p> <p>Φ3.1 Αφόρμηση, ανάκληση γνώσεων, πρόκληση γενικής συμμετοχής των μαθητών. Φ3.2 Σύγχρονη συνεργασία. Φ3.3 Ανατροφοδότηση.</p> <p>Φ4.1 Να γράψουν ένα αφηγηματικό κείμενο. Φ4.2 Να γράψουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο.</p> <p>Φ5.1 Αξιολόγηση. Φ5.2 Αυτοαξιολόγηση-μεταγνώση- αξίες και στάσεις ζωής.</p>
<p>Προαπαιτούμενες γνώσεις: οι μαθητές θα πρέπει να έχουν βασική εξοικείωση με τους υπολογιστές και την e-class. Να γνωρίζουν να δημιουργούν wiki, εννοιολογικούς χάρτες και να γράφουν στο word και στο chat. Να γνωρίζουν τι είναι λέξεις κλειδιά.</p>
<p>Διάρκεια: 124'λεπτά ασύγχρονη, 40'σύγχρονη</p>
<p>Σύντομη περιγραφή σεναρίου: όπως παραπάνω: Εισαγωγή 1.1-1.2.</p>

Βασική ροή σεναρίου

Φάση 1- Ασύγχρονη

Προθέρμανση

Γνωστική και ψυχολογική προετοιμασία, διαπίστωση προϋπάρχουσας γνώσης.

Προκειμένου οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο θέμα του σεναρίου και να ενεργοποιηθούν, θα πρέπει πρώτα να διαβάσουν την ανακοίνωση που θα σταλεί από το δάσκαλο μέσω της e-class, η οποία και είναι σε μορφή αφηγηματικής ιστορίας, αποτελεί την περιγραφή του μαθήματος, καθώς και τις οδηγίες της πορείας του μαθήματος.

Στους συνδέσμους της e-class έχουν δοθεί: η ενότητα του ψηφιακού βιβλίου «Πάμε Μουσείο», υπερσύνδεσμος για επίσκεψη στο μουσείο από το «photodentro» και ιστορία κινουμένων σχεδίων με τίτλο «Ένα πρωινό στην αρχαία Αθήνα», από την ιστοσελίδα του Μουσείου της Ακρόπολης. Για τη διαφοροποιημένη μάθηση, στα πολυμέσα της e-class, έχουμε αναρτήσει ένα σύντομο βίντεο με ονόματα των δέκα πιο διάσημων μουσείων του κόσμου. Για να αποκτήσουν εμπειρία στην αναζήτηση των μουσείων, ζητάμε από τα παιδιά να περιηγηθούν γενικά σε μουσεία μέσα από το σύνδεσμο του «φωτόδεντρου» και συγκεκριμένα στο Μουσείο της Ακρόπολης.

Χρονοπρογραμματισμός	Δραστηριότητες	Περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
Φάση1 Προθέρμανση Ψυχολογική προετοιμασία 1' λεπτό	Φ.1.1.Ανακοίνωση	Ανακοινώσεις-Ασύγχρονη Αγαπητοί μαθητές, το σημερινό μας μάθημα αναμένεται συναρπαστικό και πολύ ενδιαφέρον. Θα ταξιδέψουμε εικονικά και με ασφάλεια σε μέρη τα οποία λόγω της πανδημίας δεν μπορούμε ακόμα να επισκεφτούμε. Θα συνομιλήσουμε με αντικείμενα του παρελθόντος και με όχημα τις γνώσεις και τη φαντασία μας ως μηχανή του χρόνου, θα προσγειωθούμε στην ιστορική τους περίοδο. Θα συλλέξουμε πληροφορίες, θα τις οργανώσουμε, θα τις επεξεργαστούμε και προκειμένου να επιστρέψουμε στην εποχή μας ακόμα καλύτεροι και να πάρουμε το εισιτήριο της επιστροφής, θα πρέπει τις αξιολογήσουμε, να τις υπερβούμε και να τις κάνουμε αξίες και στάσεις ζωής. Στο ταξίδι αυτό θα είμαι ο πιλότος σας και εσείς το πλήρωμα της μηχανής του χρόνου. Μελετήστε την πορεία για να εξασφαλίσετε την είσοδο σας στην πτήση μας. Μετά από την επιστροφή μας και θέλοντας να κάνουμε πιο πλούσιο τον κόσμο μας σε γνώσεις, θα αφηγηθούμε στον κόσμο τις ιδιαίτερες περιπέτειές μας και θα τις καταγράψουμε. Καλό μας ταξίδι λοιπόν. Με την ανακοίνωση αυτή κατά το στόχο (Φ1.1), ενεργοποιούμε και	e-class Ανακοινώσεις, Περιγραφή μαθήματος

		προετοιμάζουμε ψυχολογικά τους μαθητές μας.	
Φάση1 Προθέρμανση Γνωστική προετοιμασία 3'λεπτά	Φ1.2 Οδηγός πορείας ασύγχρονων εργασιών	<p>A. Οδηγός πορείας ασύγχρονων εργασιών 1. Προθέρμανση: 15' λεπτά (Ενεργά εργαλεία-σύνδεσμοι) Κάνουμε μια σύντομη περιήγηση στους συνδέσμους «Επίσκεψη σε Μουσεία», «Μουσεία ανά τον κόσμο». (Ενεργά εργαλεία-πολυμέσα) «Τα δέκα πιο διάσημα μουσεία στον κόσμο» Ενεργά εργαλεία-έγγραφα) Διαβάζουμε την περιγραφή του μαθήματος και απαντάμε συνοπτικά στις ερωτήσεις του εγγράφου Βήμα 1. 20'λεπτά.</p> <p>B. Εργασίες, εμπέδωση 35' λεπτά Ακολουθούμε τις οδηγίες του εγγράφου Βήμα 2 και δημιουργούμε ένα wiki με τον ορισμό της λέξης κλειδί «Μουσείο». 10'λεπτά. Εκτελούμε τις οδηγίες του εγγράφου Βήμα 3, βρίσκουμε την ηλεκτρονική διεύθυνση του Μουσείου της Ακρόπολης, το άγαλμα του γραφέα από τη μηχανή αναζήτησης της ιστοσελίδας και κρατάμε σημειώσεις. 10'λεπτά.</p> <p>Γ. Σύγχρονη διδασκαλία-Ανατροφοδότηση-Παρουσίαση (Ενεργά εργαλεία-έγγραφα) Πορεία σύγχρονης διδασκαλίας 30'λεπτά webex.</p> <p>Δ. Οδηγός πορείας ασύγχρονων εργασιών 2. Εμπέδωση-αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση-μεταγνώση (Ενεργά εργαλεία-σύνδεσμοι) Παρακολουθούμε το βίντεο Ένα πρωινό στην αρχαία Αθήνα . Μια ιστορία για παιδιά με τη μορφή "comic". 6' λεπτά (Ενεργά εργαλεία-εννοιολογικός χάρτης) Κάνουμε τον εννοιολογικό χάρτη της δομής του αφηγηματικού κειμένου, μελετώντας το έγγραφο «Υποστηρικτικό υλικό», 10' λεπτά (Ενεργά εργαλεία-έγγραφα). (Ενεργά εργαλεία-εργασία) Γράφουμε το αφηγηματικό κείμενο 20' λεπτά.</p>	<p>e-class Έγγραφα</p> <p>e-class Ασύγχρονη Συνεργασία (Ενεργά εργαλεία chat, μηνύματα)</p>

		Γράφουμε το επιχειρηματολογικό κείμενο 10'λεπτά. (Ενεργά εργαλεία-ερωτηματολόγιο) Συμπληρώνουμε το ερωτηματολόγιο. 4'λεπτά. Σύνολο σύγχρονης-ασύγχρονης διδασκαλίας: 124'λεπτά. Στόχος Φ1.2Να ακολουθούν οδηγίες.	
Φάση1 Προθέρμανση Γνωστική Προετοιμασία 5'λεπτά	Φ1.3 16 ^η ενότητα ψηφιακού βιβλίου	Ασύγχρονη Οι μαθητές κάνουν μια σύντομη ανασκόπηση στην ενότητα, προκειμένου να έχουν μια γενική εικόνα του μαθήματος. Στόχος Φ1.3 Γνωστική Προετοιμασία.	e-class Σύνδεσμος http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index3_04.html

Στη συνέχεια του μαθήματος και προκειμένου να δοθούν περισσότερα κίνητρα για έρευνα, αλλά και να διαπιστωθεί η προϋπάρχουσα γνώση τους, ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν σύντομα σε μία σειρά από ερωτήσεις, σε έγγραφο που έχει αναρτηθεί στην e-class με την ονομασία Βήμα 1.

Φάση 2- Ασύγχρονη

Κεντρικές δραστηριότητες

Διδασκαλία γνωστικού αντικείμενου, εμπέδωση

Οι μαθητές μέσα από την ασύγχρονη άσκηση με την ονομασία Βήμα 2 και με κίνητρο τον τρόπο που είναι δοσμένη η εκφώνηση της, διερευνούν (διερευνητική μάθηση) τον ορισμό της λέξης κλειδί «μουσείο» και ακολουθώντας τις οδηγίες διαμορφώνουν το δικό τους ορισμό και τον εμπεδώνουν φτιάχνοντας ένα wiki της λέξης κλειδί.

Για περισσότερη εξάσκηση, αλλά και προκειμένου να κρατήσουν βασικές σημειώσεις (βήματα μεθόδου project, συλλογή πληροφοριών, οργάνωση), δίδεται η άσκηση (σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας) με την ονομασία βήμα 3. Προκειμένου να βοηθήσουμε και μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (εξατομικευμένη μάθηση), δίνουμε στο τέλος της άσκησης μία έμμεση απάντηση διαμορφωμένη ως γρίφο.

Για να μεταφερθούμε στη συνέχεια στο κλίμα της αρχαίας Αθήνας, ζητάμε από τους μαθητές να παρακολουθήσουν το διάρκειας 6 λεπτών βίντεο κινουμένων σχεδίων του Μουσείου της Ακρόπολης, το οποίο έχουμε αναρτήσει στα πολυμέσα της e-class.

Με τα παραπάνω βήματα οι μαθητές έχουν ήδη αρκετές πληροφορίες και υλικό προκειμένου να γράψουν σε επόμενη φάση μια ιστορία που κεντρικό πρόσωπο θα έχει το γραφέα του Μουσείου της Ακρόπολης.

Στην συνέχεια στη σύγχρονη θα δοθούν πληροφορίες για τη δομή του αφηγηματικού και τη δημιουργία του επιχειρηματολογικού κειμένου, καθώς θα τους ζητηθεί εκτός από μια αφηγηματική ιστορία να επιχειρηματολογήσουν για την επιστροφή του κεφαλιού του αγάλματος στην Ελλάδα.

Φάση 3- Σύγχρονη

Θα γίνει μέσω webex αφόρμηση, ανάκληση γνώσεων, πρόκληση της γενικής συμμετοχής, σύγχρονης συνεργασίας των μαθητών και ανατροφοδότηση.

Φάση 4- Ασύγχρονη

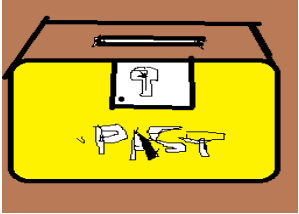
Εμπέδωση μέσω εργασιών στην ασύγχρονη.


Φάση 5- Ασύγχρονη

Θα ολοκληρώσουμε το σενάριο με την αξιολόγηση των εργασιών, ενώ οι μαθητές θα αυτοαξιολογηθούν και θα απαντήσουν σε ερωτήσεις μεταγνώσης.

<p>Φάση1</p> <p>Προθέρμανση</p> <p>Γνωστική-ψυχολογική Προετοιμασία</p> <p>15'λεπτά</p>	<p>Φ1.4</p> <p>Διαδικτυακή περιήγηση</p>	<p>Ασύγχρονη</p> <p>Οι μαθητές κάνουν μια σύντομη περιήγηση στους συνδέσμους «Επίσκεψη σε Μουσεία», «Μουσεία ανά τον κόσμο» σε σύνδεσμο του « Φωτόδεντρου».</p> <p>«Τα δέκα πιο διάσημα μουσεία στον κόσμο».</p> <p>Στόχος Φ1.4. Οι μαθητές να μπορέσουν να εξερευνήσουν πεδία γνώσης από το διαδίκτυο.</p>	<p>e-class</p> <p>Σύνδεσμος</p> <p>http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-7816 -</p> <p>e-class</p> <p>Πολυμέσα</p> <p>https://eclass.t4e.sch.gr/modules/video/player.php?course=LAB988&id=51586</p>
<p>Φάση 1</p> <p>Ενεργοποίηση</p> <p>Διαπίστωση προηγούμενης γνώσης</p> <p>20'Λεπτά</p>	<p>Φ1.5</p> <p>Βήμα1</p>	<p>Ασύγχρονη</p> <p>Ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν σύντομα σε μία σειρά από στοχευόμενες ερωτήσεις, προκειμένου να δοθούν περισσότερα κίνητρα για έρευνα, αλλά και να διαπιστωθεί η προϋπάρχουσα γνώση τους:</p> <p>Δώστε σύντομες απαντήσεις κάτω από κάθε ερώτηση.</p> <p>Τι είναι το Μουσείο;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Θυμηθείτε όμορφες στιγμές και εντυπώσεις από την επίσκεψή σας σε ένα μουσείο. 2. Τι συναισθήματα νιώθουμε μπροστά από ένα έργο τέχνης; 3. Μιλάνε τα αντικείμενα; 4. Τι πρέπει να γνωρίζεις άραγε για να συνομιλήσεις με ένα αντικείμενο στο μουσείο; 5. Από που προήλθαν τα εκθέματα ενός μουσείου; 6. Πότε συνομιλήσατε τελευταία φορά με ένα άγαλμα; 7. Τι θα του λέγατε; 8. Θα πηγαίνατε στον τόπο που βρέθηκε και γιατί; 9. Θα μπορούσατε να φανταστείτε τον εαυτό σας στην ιστορική του περίοδο; 10. Πώς θα πηγαίνατε εκεί; 11. Ποια διάσημα μουσεία έχετε ακουστά στο εξωτερικό; 	<p>e-class</p> <p>Έγγραφα</p>

		<p>12. Ποια είδη μουσείων γνωρίζετε;</p> <p>13. Πώς θα το επισκεφτούμε χωρίς να βγούμε από το σπίτι μας;</p> <p>14. Τι είναι οι λέξεις κλειδιά;</p> <p>15. Θυμάστε τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου;</p> <p>16. Τι προτάσεις και συνδέσμους χρησιμοποιούμε για να δημιουργήσουμε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο;</p> <p>17. Πώς κάνουμε περιγραφή ενός αντικειμένου;</p> <p>18. Πιστεύετε ότι μπορούμε να συνδυάσουμε διαφορετικές δομές κειμένων και αν ναι πώς;</p> <p>Νιώθετε την ανάγκη να ταξιδέψετε; Είμαστε σύμφωνοι για την προετοιμασία;</p> <p>Στόχος Φ1.5 Ενεργοποίηση, διαπίστωση προϋπάρχουσας γνώσης.</p>	
<p>Φάση 2 Εμπέδωση 25'λεπτά</p>	<p>Φ2.1 Βήμα2</p>	<p>Οι μαθητές εκτελούν την άσκηση με τίτλο Βήμα2</p> <p>- Τι σημαίνει η λέξη «Μουσείο»;</p> <p>Στόχοι: τα μέλη του πληρώματος προκειμένου να είναι αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια της πτήσης θα πρέπει να μπορούν να εξερευνήσουν πεδία γνώσης από το διαδίκτυο, να χρησιμοποιούν λέξεις κλειδιά, να βρίσκουν ομοιότητες, διαφορές, να κάνουν συγκρίσεις, να κρίνουν, να αξιολογούν, να δημιουργούν νέο αποτέλεσμα και να εκφράζουν απόψεις βασισμένες σε πηγές.</p> <p>Προκειμένου να προετοιμαστούμε για το ταξίδι μας θα πρέπει να ξεκλειδώσουμε τις βαλίτσες μας και να μεταφέρουμε τις κατάλληλες γνώσεις.</p> <p>Δραστηριότητες</p> <p>Ανοίξτε με τη λέξη κλειδί «Μουσείο».</p> <p>Σιγουρευτείτε ότι θα φέρετε μαζί σας τον παρακάτω ορισμό, κάνοντας τα εξής βήματα:</p> <p>1. Ακολουθώντας το link της 16^{ης} ενότητας του μαθήματος της γλώσσας, βρίσκω τον ορισμό της λέξης από το διακειμενικό</p>	<p>e-class Ασύγχρονη Έγγραφο wiki</p>

		<p>παράθυρο του νεοελληνικού λεξικού στην πρώτη σελίδα της ενότητας.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Εξερευνώ το διαδίκτυο και βρίσκω δύο ακόμα σύντομους ορισμούς. 3. Κάνω και τους τρεις ορισμούς «copy paste» σε μια σελίδα του «word», αναφέροντας τις πηγές τους και συγκρίνοντάς τους διαμορφώνω το δικό μου ορισμό του Μουσείου. 4. Δημιουργήστε ένα wiki με τους παραπάνω ορισμούς.  <p>Museum Μουσείο Το Κλειδί του παρελθόντος</p> <p>Στόχοι Φ2.1</p>	
<p>Φ2 Εργασίες εμπέδωσης 15'λεπτά</p>	<p>Βήμα3</p>	<p>Οι μαθητές εκτελούν την άσκηση με τίτλο Βήμα 3</p> <p>Στόχος άσκησης: να βρίσκετε πληροφορίες στο διαδίκτυο με λέξεις κλειδιά και να κρατάτε σημειώσεις. (Στη σύγχρονη ενότητα θα μιλήσουμε αναλυτικά για αυτόν τον τρόπο. Εκτιμώμενος χρόνος 15' λεπτά).</p> <p>Μεταβείτε από το φυλλομετρητή σας στο <u>Μουσείο της Ακρόπολης</u> και βρείτε από τη μηχανή αναζήτησης της ιστοσελίδας το <u>άγαλμα του γραφέα</u>, χρησιμοποιώντας τις υπογραμμισμένες λέξεις κλειδιά.</p> <p>https://www.theacropolismuseum.gr/agalma-grafea-1</p>	<p>e-class Ασύγχρονη Έγγραφα browser</p>

		 <p>Σημειώστε τις βασικές πληροφορίες που μας δίνει το μουσείο. Οι πληροφορίες αυτές θα μας βοηθήσουν να συνομιλήσουμε με το άγαλμα, να αφηγηθούμε μια ιστορία και να επιχειρηματολογήσουμε στη συνέχεια, προκειμένου να διεκδικήσουμε πίσω, ένα κομμάτι της ιστορίας μας.</p> <p>Προσοχή Μόνο σε περίπτωση που δεν τα καταφέρετε, μετακινήστε τη μαρμάρινη βάση (κλικ + σύρσιμο) και μεταβείτε στο σύνδεσμο που θα αποκαλυφθεί:</p> <p>https://theacropolismuseum.gr/agalma-grafea-1</p> <p>Φ2.2 Να βρίσκουν πληροφορίες, να κρατούν βασικές σημειώσεις και να βρίσκουν λέξεις κλειδιά.</p>	
Φ2 Εμπέδωση 6'λεπτα	Κινούμενα σχέδια Μια μέρα στην Αθήνα	<p>Για να μεταφερθούμε στη συνέχεια στο κλίμα της αρχαίας Αθήνας ζητάμε από τους μαθητές να παρακολουθήσουν το διάρκειας 6 λεπτών βίντεο κινουμένων σχεδίων του Μουσείου της Ακρόπολης που έχουμε αναρτήσει στα πολυμέσα της e-class.</p> <p>Φ2.3 Μεταφορά στο κλίμα της αρχαίας Αθήνας.</p>	e-class Ασύγχρονη Πολυμέσα video
	Συνεργασία	Στόχος Φ2.6 Ασύγχρονη- Συνεργασία	e-class (Ενεργά εργαλεία chat, μηνύματα)
Φάση 3 Εμπέδωση Σύγχρονη 10'λεπτά	Αφόρμηση Ανάκληση Δημοσκόπηση	<p>Μετά από τους χαιρετισμούς ξεκινάμε με τις ερωτήσεις: Αφόρμηση-Ανάκληση Τι είναι μουσείο; Ποια είδη μουσείων γνωρίζετε; Ποια διάσημα μουσεία γνωρίζετε ανά τον κόσμο; Ποια μουσεία γνωρίζετε ή έχετε επισκεφτεί στην Ελλάδα; Γιατί δεν μπορούσαμε να τα επισκεφτούμε όλον αυτόν τον καιρό; Υπάρχει άλλος τρόπος να τα επισκεφτούμε;</p>	webex Διαδίκτυο https://worditout.com/

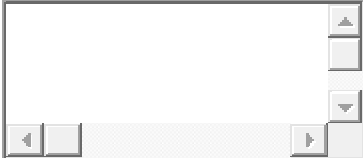
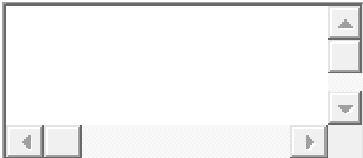
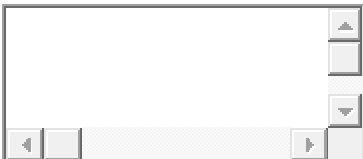
		<p>Για να επιτύχουμε και τη γενική συμμετοχή των μαθητών, συνεχίζουμε με μία δημοσκόπηση.</p> <p>α) Ποιο πιστεύετε ότι είναι το πιο διάσημο μουσείο στην Ελλάδα;</p> <p>Κάνω τη δημοσκόπηση με το https://worditout.com/ έτσι ώστε να οπτικοποιήσουμε το αποτέλεσμα.</p> <p>Στόχος Φ3.1 Αφόρμηση, ανάκληση γνώσεων, πρόκληση γενικής συμμετοχής των μαθητών.</p>	
<p>Φάση 3 Εμπέδωση Σύγχρονη 15'λεπτά</p>		<p>Χωρίζουμε του μαθητές σε τρεις ομάδες με το brake out sessions και τους αναθέτουμε μέσω αντιπροσώπου να απαντήσουν σε κατηγοριοποιημένες ερωτήσεις που δόθηκαν γενικά στην ασύγχρονη άσκηση Βήμα1.</p> <p>Συμμετέχουμε στις ομάδες και συντονίζουμε τους μαθητές όπου χρειάζεται.</p> <p>Ομάδα Α</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Θυμηθείτε όμορφες στιγμές και εντυπώσεις από την επίσκεψή σας σε ένα μουσείο. 2. Τι συναισθήματα νιώθουμε μπροστά από ένα έργο τέχνης; 3. Μιλάνε τα αντικείμενα; 4. Τι πρέπει να γνωρίζεις άραγε για να συνομιλήσεις με ένα αντικείμενο στο μουσείο; <p>Ομάδα Β</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Από που προήλθαν τα εκθέματα ενός μουσείου; 6. Πότε συνομιλήσατε τελευταία φορά με ένα άγαλμα; 7. Τι θα του λέγατε; 8. Θα πηγαίνατε στον τόπο που βρέθηκε και γιατί; 9. Θα μπορούσατε να φανταστείτε τον εαυτό σας στην ιστορική του περίοδο; 10. Πώς θα πηγαίνατε εκεί; <p>Ομάδα Γ</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Τι είναι οι λέξεις κλειδιά; 12. Θυμάστε τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου; 	<p>webex brake out sessions</p>




		<p>13. Τι προτάσεις και συνδέσμους χρησιμοποιούμε για να δημιουργήσουμε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο;</p> <p>14. Πώς κάνουμε περιγραφή ενός αντικειμένου;</p> <p>15. Πιστεύετε ότι μπορούμε να συνδυάσουμε διαφορετικές δομές κειμένων και αν ναι πώς;</p> <p>Στόχος Φ3.2 Σύγχρονη συνεργασία.</p>	
<p>Φάση 3 Εμπέδωση Σύγχρονη 15' λεπτά</p>	<p>Υποστηρικτικό υλικό</p>	<p>Έπειτα ανατροφοδοτούμε τους μαθητές σχετικά με τον τρόπο περιήγησης, παρουσιάζουμε το υποστηρικτικό υλικό αλλά και μέσα από τις ασκήσεις του βιβλίου της 16^{ης} ενότητας, απαντάμε σε ερωτήσεις που δεν έχουν απαντήσει ή θεωρήθηκαν λανθασμένες και παρουσιάζουμε σχετικό υλικό αν αυτό χρειαστεί.</p>	<p>webex Σύγχρονη Σύνδεσμοι http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index3_04.html</p> <p>Γραμματική Ε-ΣΤ Σελ. 20-23</p> <p>http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/636/10-0138-02_Grammatiki_E-ST-Dimotiko/</p>
<p>Φ4 Εμπέδωση 10' λεπτά</p>	<p>Άσκηση Εννοιολογικός χάρτης αφηγηματικού κειμένου</p>	<p>Κάνουμε τον εννοιολογικό χάρτη της δομής του αφηγηματικού κειμένου, μελετώντας το έγγραφο «Υποστηρικτικό υλικό».</p> <p>Πληροφορίες αγάλματος Άγαλμα γραφέα Αριθμός αντικειμένου Ακρ. 629 Δημιουργός Εργαστήριο αττικό Είδος Έργο πλαστικής Εποχή Αρχαϊκή εποχή Χρονολόγηση 510-500 π.χ. Διαστάσεις</p>	<p>e-class Ασύγχρονη (Ενεργά εργαλεία-εννοιολογικός χάρτης)</p>

		<p>Ύψος: 0,615 μ. Υλικό Μάρμαρο Υμηττού Θέση Αίθουσα αρχαϊκής Ακρόπολης Βρέθηκε σε θραύσματα το 1865 στην περιοχή του ιερού του Πανδίονα, κατά τις εργασίες κατασκευής του παλαιού Μουσείου Ακρόπολης, συγκολλήθηκε και συμπληρώθηκε. Μεγάλο μέρος του κεφαλιού είναι αντίγραφο του πρωτότυπου, που βρίσκεται από το 1817 στο Μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι. Είναι γνωστό ως «κεφαλή Fauvel» από το όνομα του τότε Γάλλου πρόξενου στην Αθήνα ο οποίος, στο πλαίσιο της έντονης αρχαιοκαπηλικής δράσης του, μετέφερε το κεφάλι στη χώρα του.</p> <p>Ο γραφέας φορά μάτιο, που αφήνει ακάλυπτο το δεξί τμήμα του κορμού του και κάθεται σε δίφρο (σκαμνί) με κόκκινο μαξιλάρι. Γέρνει ελαφρά το κεφάλι προς το μέρος του δεξιού χεριού, στο οποίο θα κρατούσε γραφίδα, και γράφει σε πινακίδα κατασκευασμένη από πρόσθετο κομμάτι, ίσως ξύλινο, το οποίο θα στερεωνόταν στις οπές που υπάρχουν στα γόνατά του. Τα υπολείμματα από χρωματιστούς μάντες στα πόδια δείχνουν ότι φορούσε σανδάλια.</p> <p>Σε σύγκριση με τα άλλα δύο αγάλματα γραφέων (Ακρ. 144 και Ακρ. 146), που έχουν βρεθεί στην Ακρόπολη, αυτό είναι το μεγαλύτερο και αρτιότερο. Ορισμένοι μελετητές πιστεύουν ότι τα αγάλματα αυτά, σπάνια στην αρχαία ελληνική τέχνη, απεικονίζουν ταμίες των χρημάτων της θεάς Αθηνάς, οι οποίοι σημειώνουν τα ποσά που διαχειρίστηκαν κατά τη θητεία τους. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι είναι μέλη της ομάδας που καταγράφει τα έπη του Ομήρου, τα οποία μέχρι τον 6ο αι. π.Χ. μεταδίδονταν μόνο προφορικά, και άλλοι ότι είναι γραμματείς που καταγράφουν τις αποφάσεις της Βουλής και της Εκκλησίας του Δήμου, αξίωμα που θεσπίστηκε στην Αθήνα μετά την εγκαθίδρυση της δημοκρατίας το 508 π.Χ.</p>	
--	--	--	--

		<p>Ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι το άγαλμα ήταν στημένο στη βάση Ακρ. 124 ενώ άλλοι, βασιζόμενοι σε τεχνικά χαρακτηριστικά της εγκοπής στην πάνω επιφάνειά της, υποστηρίζουν ότι η σύνδεση του αγάλματος με τη βάση δεν είναι πιθανή.</p> <p>https://theacropolismuseum.gr/agalma-grafea-1</p> <p>Καθοδηγητικές ερωτήσεις</p> <p>Τι είναι το αντικείμενο που θα διαπραγματευτούμε;</p> <p>Που βρίσκεται;</p> <p>Ποιο είναι το όνομά του;</p> <p>Ποια η χρησιμότητά του;</p> <p>Πώς θα το περιγράφαμε;</p> <p>Χρησιμοποιείτε επίθετα.</p> <p>Ποια η ιστορία του;</p> <p>Πώς νιώθουμε απέναντί του;</p> <p>Τι σκέψεις μας έρχονται στο νου.</p> <p>Τι του λείπει;</p> <p>Τι νομίζετε ότι θα μας ζητούσε;</p> <p>Τι θα του λέγαμε;</p> <p>Δομή αφήγησης</p> <p>Θυμηθείτε να αναφέρετε:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τον ήρωα, τα άλλα πρόσωπα, τον χώρο και τον χρόνο. • Το γεγονός με το οποίο ξεκινάει η περιπέτεια. • Τα γεγονότα ή τις πράξεις που ακολουθούν. • Το τέλος της ιστορίας. • Τι σκέφτονται και τι αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη; <p>Στόχος Φ2.4 Να μάθουν τη Δομή του αφηγηματικού κειμένου.</p> <p>Επιχειρηματολογικό κείμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αιτιολογικές προτάσεις (ξεκινούν με λέξεις όπως: γιατί, επειδή, διότι, αφού, καθώς, μια και, μια που). • Φράσεις που φανερώνουν την άποψή σας (πιστεύουμε πως, θεωρούμε ότι, κατά τη γνώμη μας) • Λέξεις όπως: βέβαια, φυσικά, λοιπόν, τελικά. <p>Φ2.5 Να μάθουν τη Δομή του επιχειρηματολογικού κειμένου.</p>	<p>Σύνδεσμοι</p> <p>http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index3_04.html</p> <p>Γραμματική Ε΄-ΣΤ΄</p> <p>http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/636/10-0138-02_Grammatiki_E-ST-Dimotikou/</p> <p>Σελ. 20-23</p>
--	--	---	---

Φ4 Εμπέδωση 15' λεπτά	Αφήγηση	Οι μαθητές θα γράψουν μια αφηγηματική ιστορία με το γραφέα. Στόχος Φ4.1 Να γράψουν ένα αφηγηματικό κείμενο.	e-class Ασύγχρονη Εργασίες														
Φ4 Εμπέδωση 10' λεπτά	Επιχειρηματο- λογία	Οι μαθητές θα γράψουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο για την επιστροφή του κεφαλιού του αγάλματος του Γραφέα. Στόχος Φ4.2 Να γράψουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο.	e-class Ασύγχρονη Εργασίες														
Φ5.1	Αξιολόγηση Ρουμπρίκα	Οι μαθητές θα αξιολογηθούν για το αφηγηματικό κείμενο με ρουμπρίκα και για το επιχειρηματολογικό από το δάσκαλο. Τίτλος: Ο Γραφέας Περιγραφή: Γράψτε μια ιστορία βασισμένοι στις πληροφορίες και τις γνώσεις που αποκτήσαμε για τη δομή του αφηγηματικού κειμένου Μέγιστη βαθμολογία: 20 Τύπος Βαθμολογίας: Ρουμπρίκα	e-class Ασύγχρονη Εργασίες Ρουμπρίκα Λεπτομέρειες														
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Λεπτομέρειες</th> <th>Κριτήρια</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Δομή αφηγηματικού κειμένου</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 1 (20%) • </td> </tr> <tr> <td>Αποτίμηση του ποσοστού ύπαρξης των πεδίων του αφηγηματικού κειμένου</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 2 (20%) • </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 1...τον ήρωα, τα άλλα πρόσωπα, τον χώρο και τον χρόνο. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 3 (20%) • </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 2...το γεγονός με το οποίο ξεκινάει η περιπέτεια. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 4 (20%) • </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 3...τα γεγονότα ή τις πράξεις που ακολουθούν. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 5 (20%) • </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 4...το τέλος της ιστορίας. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • </td> </tr> </tbody> </table>	Λεπτομέρειες	Κριτήρια	Δομή αφηγηματικού κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> • 1 (20%) • 	Αποτίμηση του ποσοστού ύπαρξης των πεδίων του αφηγηματικού κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> • 2 (20%) • 	<ul style="list-style-type: none"> • 1...τον ήρωα, τα άλλα πρόσωπα, τον χώρο και τον χρόνο. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 (20%) • 	<ul style="list-style-type: none"> • 2...το γεγονός με το οποίο ξεκινάει η περιπέτεια. 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 (20%) • 	<ul style="list-style-type: none"> • 3...τα γεγονότα ή τις πράξεις που ακολουθούν. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 (20%) • 	<ul style="list-style-type: none"> • 4...το τέλος της ιστορίας. 	<ul style="list-style-type: none"> • 	
Λεπτομέρειες	Κριτήρια																
Δομή αφηγηματικού κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> • 1 (20%) • 																
Αποτίμηση του ποσοστού ύπαρξης των πεδίων του αφηγηματικού κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> • 2 (20%) • 																
<ul style="list-style-type: none"> • 1...τον ήρωα, τα άλλα πρόσωπα, τον χώρο και τον χρόνο. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 (20%) • 																
<ul style="list-style-type: none"> • 2...το γεγονός με το οποίο ξεκινάει η περιπέτεια. 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 (20%) • 																
<ul style="list-style-type: none"> • 3...τα γεγονότα ή τις πράξεις που ακολουθούν. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 (20%) • 																
<ul style="list-style-type: none"> • 4...το τέλος της ιστορίας. 	<ul style="list-style-type: none"> • 																

		<ul style="list-style-type: none"> • 5...τι σκέφτονται και τι αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη. 	<ul style="list-style-type: none"> ο τι σκέφτονται και τι αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη (20) 	
<p>Φ5.2 Αυτοαξιολόγηση-Μεταγνώση 5'λεπτά</p>	<p>Ερωτηματολόγιο</p>	<p>Οι μαθητές θα απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Στόχος Φ5.2 Αυτοαξιολόγηση –Μεταγνώση- Αξίες και στάσεις ζωής.</p> <p>Ερωτηματολόγια</p> <p>Αυτοαξιολόγηση-Μεταγνώση</p> <p>Αυτοαξιολόγηση-Μεταγνώση</p> <p>Αυτοαξιολόγηση-Μεταγνώση</p> <p>Απαντήστε συνοπτικά στις παρακάτω ερωτήσεις</p> <p>Ερώτηση 1</p> <p>Τι μάθαμε από τις δραστηριότητες της ενότητας Πάμε Μουσείο;</p>  <p>Ερώτηση 2</p> <p>Πώς μπορώ να χρησιμοποιήσω όσα έμαθα σε αυτήν την ενότητα για να αποκτήσω νέες γνώσεις;</p>  <p>Ερώτηση 3</p> <p>Μπορώ μετά από την ενότητα αυτή να επισκεφτώ διαδικτυακά ένα μουσείο που με ενδιαφέρει και πώς;</p>  <p>Ερώτηση 4</p>		

		<p>Θα κάνατε περιήγηση σε μουσεία εκτός μαθήματος στον ελεύθερο χρόνο σας και γιατί;</p> <div data-bbox="655 309 1018 465" style="border: 1px solid gray; height: 70px; width: 227px; margin-bottom: 5px;"></div> <p style="background-color: #d9ead3; padding: 2px;">Ερώτηση 5</p> <p>Θέλετε στον ελεύθερο χρόνο σας να γράψετε μια ιστορία; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.</p> <div data-bbox="655 607 1018 763" style="border: 1px solid gray; height: 70px; width: 227px; margin-bottom: 5px;"></div> <p style="background-color: #d9ead3; padding: 2px;">Ερώτηση 6</p> <p>Ποιους νέους στόχους ή δραστηριότητες θα θέλατε να προσθέσετε στην ενότητα αυτή;</p> <div data-bbox="655 904 1018 1061" style="border: 1px solid gray; height: 70px; width: 227px; margin-bottom: 5px;"></div> <p style="background-color: #d9ead3; padding: 2px;">Ερώτηση 7</p> <p>Μείνατε ευχαριστημένοι από το σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματος:</p> <div data-bbox="576 1205 1474 1245" style="background-color: black; height: 18px; width: 563px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="text-align: center;"> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> </div> <p style="background-color: #d9ead3; padding: 2px;">Ερώτηση 8</p> <p>Εάν απαντήσατε 1-2 στην προηγούμενη ερώτηση, γράψτε τι θα θέλατε να προστεθεί, να αφαιρεθεί ή να αλλάξει.</p>	<p>e-class</p> <p>Ασύγχρονη Ερωτηματολόγιο</p> <div data-bbox="576 1626 1158 1724" style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι στόχοι του σεναρίου επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

5. Συμπεράσματα

Προκειμένου να υπάρξει θετική ανταπόκριση, ολοκλήρωση και επίτευξη στόχων που ο εκπαιδευτικός έχει θέσει, θα πρέπει να προετοιμάσει και να εξοικειώσει κατάλληλα τους μαθητές με το περιβάλλον της eclass. Η διαφορετικότητα και η εναλλαγή του μαθήματος, η ποικιλία δραστηριοτήτων και προσεγγίσεων της μάθησης, η ψηφιακή και συμβατική αλληλεπίδραση, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τις διαδικασίες μάθησης επιτυγχάνοντας έτσι τους στόχους και τους σκοπούς του. Προτείνουμε την περιστασιακή χρήση της ασύγχρονης φάσης σε συνδυασμό με την συμβατική τάξη για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών και τη μεταγνώση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό, ανακτήθηκε στις 3/3/2023 από http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf
- Κομνηνού (2013). Διαδικτυακά συνεργατικά μοντέλα μάθησης και στρατηγικές. Μελέτη περίπτωσης: «Η δημιουργικότητα στη σχολική τάξη». Ένα online μάθημα της του Διορθοδόξου Κέντρου της Εκκλησίας της Ελλάδος. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,7, ανακτήθηκε στις 23/2/2023 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/625>
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νάκου, Α. (2001). Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Αθήνα: Νήσος.
- Παπαδόπουλος Π. (2021) Επιμορφωτικό υλικό, Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064) ,ανακτήθηκε 22/2/2023 από https://drive.google.com/file/d/1LzBmQKBm0YY_DK4FYfkB1t1wcu3fOW2N/view
- Παπαδόπουλος Π. (2021) ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΩ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ & ΕΥΘΥΝΗ 1. Δεξιότητες Ζωής, ανακτήθηκε στις 20/2/2023 από <http://users.sch.gr/hgoutsos/files/dejioytes/3-2b.pdf>
- Σύμφωνα με τους οδηγούς σχεδιασμού μαθημάτων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ανακτήθηκε στις 20/2/2023 από <https://eclass.t4e.sch.gr/modules/document/?course=SG10107>
- Πράξη «Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ολιστική προσέγγιση)» με Κωδικό ΟΠΣ 5070524 ΤΟΥ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ 2014-2020» συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο).
- Σιδηροπούλου Ζ., Μπότσογλου Κ., & Πολίτη Β. (2023). Fliperentiation: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 12(1), 37–56. <https://doi.org/10.12681/hjre.33385>

Ξενόγλωσση

- Littlejohn, S.W., (2002). *Theories of human communication*. Belmont C.A.Wadsworth Publishing Co. 7th ed
- McQuail, D. & Windahl, S., (1981). *Communication models for the study of mass communication*. London: Longman group U.K. Ltd
- Pantidos, P., Valakas, K., Vitoratos E., Ravanis, K., (2008). Towards applied semiotics: *An analysis of iconic gestural signs regarding physics teaching in the light of theatre semiotics*. Semiotica 1 (4) 289-319. Walter de Gruyter

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

Φιλippάκη Καλλιόπη
Εκπαιδευτικός ΠΕ80, 4^ο ΓΕΛ Ρόδου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023 σε δύο τμήματα της Α' τάξης του 4^{ου} ΓΕΛ Ρόδου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, και του προγράμματος Erasmus+ με τίτλο «Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα ως πρόκληση συνεργασίας και επαγγελματικής ενδυνάμωσης», στο οποίο επιλέχθηκε ως καλή πρακτική. Η διάχυση των αποτελεσμάτων της πραγματοποιήθηκε και στο πλαίσιο αντίστοιχου προγράμματος eTwinning. Η συγκεκριμένη παρέμβαση διερευνά τη σημασία της διδασκαλίας της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και των δεξιοτήτων ανάλυσης και διαμόρφωσης της κοινωνίας. Η ερευνητική αποτύπωσή της αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών ως ενεργών πολιτών και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων της σύγχρονης κοινωνίας, ενώ προκύπτει πως η άντληση έγκυρων γνώσεων και η λήψη αποφάσεων για την αλλαγή των συνηθειών τους είναι δυνατό να συμβάλει στην αλλαγή της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: ενεργός πολιτειότητα, έρευνα δράσης, περιβαλλοντική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Οι μαθητές (ο όρος στο εξής χρησιμοποιείται για συντομία συμπεριλαμβάνοντας μαθητές και μαθήτριες) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκονται ένα βήμα πριν από την ενηλικίωση. Πρόκειται για μια ηλικιακή καμπή κατά την οποία αναζητούν την ταυτότητά τους και τον ρόλο τους στην κοινωνία. Έχοντας πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών και εργαλείων που τους επιτρέπουν να αντλούν γνώση και να επεξεργάζονται πληροφορίες, συχνά βρίσκονται σε αμηχανία σε σχέση με τη διαχείρισή τους. Ωστόσο, είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν την ευθύνη τους ως μέλη της κοινωνίας και να αναζητήσουν τρόπους για να συμβάλουν στη βελτίωσή της. Στη διαδικασία αυτή σημαίνοντα ρόλο είναι δυνατό να διαδραματίσει το σχολείο, τόσο μέσω δράσεων όσο και εντός της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων.

Η παρατήρηση της σχολικής καθημερινότητας αναδεικνύει μια σειρά από ζητήματα σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος: μεγάλος αριθμός σχολείων υλοποιεί προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, ασχολείται με δράσεις προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος ή συμμετέχει σε δράσεις ανακύκλωσης. Ωστόσο, μια περισσότερο προσεκτική ματιά στις παραπάνω ενέργειες και μια σε βάθος διερεύνηση της ουσιαστικής σημασίας τους είναι δυνατό να καταδείξει πως οι δράσεις αυτές συχνά χαρακτηρίζονται από επιφανειακότητα και μικρή διαφορά στο περιβαλλοντικό αποτύπωμα που αφήνουν οι μαθητές. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της χρήσης πλαστικών μπουκαλιών. Παρότι η χρήση πλαστικού αποδεδειγμένα βλάπτει τα οικοσυστήματα (Akdogan & Guven, 2019) αλλά και την ανθρώπινη υγεία (Worm, Lotze, Jubinville, Wilcox & Jambeck., 2017), οι Έλληνες μαθητές φαίνεται πως τα χρησιμοποιούν κατά κόρον. Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε την αφορμή για την περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου φαινομένου και της οργάνωσης μιας στοχευμένης παρέμβασης προκειμένου οι μαθητές να πειστούν να αλλάξουν στάση απέναντι στη χρήση των πλαστικών, αναπτύσσοντας, ταυτόχρονα, την υπευθυνότητά τους, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους και εν γένει λειτουργώντας ως σύγχρονοι συνειδητοποιημένοι πολίτες.

Στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου επιχειρείται συνοπτικός εννοιολογικός προσδιορισμός, με αναφορές στη δημοκρατική εκπαίδευση, επιστημονικό πεδίο στο οποίο εντάσσεται η μελέτη, στην έρευνα δράσης, κεντρικό μεθοδολογικό πλαίσιο εντός του οποίου υλοποιήθηκε η παρέμβαση και τέλος στις βασικές αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται η θεματολογία της παρέμβασης. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται η στοχοθεσία, τα μεθοδολογικά εργαλεία, η παρέμβαση, ενώ επιχειρείται η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας και η παρουσίαση των κεντρικών συμπερασμάτων.

2. Θεωρητικό μέρος

2.1. Η δημοκρατική εκπαίδευση

Η διαμόρφωση ενεργών πολιτών και η συνακόλουθη ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση αποτελούσε πάντα στόχο και βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης (Edelstein, 2011· Dewey, 2007· Νικολακάκη, 2001). Η πρόταση για τη δημοκρατική εκπαίδευση αποσκοπεί στην αντιμετώπιση του σύγχρονου σκεπτικισμού και της δυσκολίας να αναγνωριστούν και να υιοθετηθούν κατάλληλες αξίες, μέσω των οποίων η εκπαίδευση θα διαμορφώσει άτομα ικανά να αυτοδιαπραγματωθούν και να συμβάλουν στη δημιουργία μιας ευημερούσας κοινωνίας, σε ένα πλαίσιο αξιών που τα ίδια έχουν συνειδητά επιλέξει. Είναι, μάλιστα, προφανής ο πολιτικός προσανατολισμός των αποφάσεων που λαμβάνονται σε σχέση με τη δημοκρατική εκπαίδευση και την πολιτική κοινωνικοποίηση (Gutmann, 1999), ωστόσο ο συγκεκριμένος προσανατολισμός είναι τέτοιος που επιδιώκει τη διαμόρφωση ατόμων ως δρώντων υποκειμένων, ικανών για κριτική θεώρηση της κοινωνίας και μεταρρύθμισή της, εφόσον απαιτείται (Engle & Ochoa, 1988). Διαχρονικά η συζήτηση σχετικά με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (*citizenship education*) (Banks, 2008· Kymlicka, 2005) κινείται σε όλο το φάσμα των ιδεολογιών, από τη φιλελεύθερη οπτική της εμφατικής πρόκρισης του ατόμου και της εκπαίδευσης ως μηχανισμού αφομοίωσης και αναπαραγωγής, μέχρι τη μαρξιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ως μηχανισμού μετασχηματισμού του κατεστημένου (Παυλίδης, 2008). Ωστόσο, εν τέλει φαίνεται να προσπερνά τις κανονιστικές ιδεολογικές κρίσεις και να συντείνει σε μια κοινή και θεμελιώδη παραδοχή, που αφορά τη σημασία της εκπαίδευσης και της δύναμης της στη διαμόρφωση των κοινωνιών.

Με βάση τα παραπάνω εγείρεται το ερώτημα σε σχέση με το είδος παιδείας που είναι τελικά επιθυμητή και αντίστοιχα με το είδος εκπαιδευτικού συστήματος που είναι κατάλληλο για τη διαμόρφωση αντίστοιχων πολιτών (Cook-Sather, 2006). Με το δεδομένο ότι το ζητούμενο είναι η διαφύλαξη των δημοκρατικών κοινωνιών, η δημοκρατική εκπαίδευση προκρίνεται ως η καταλληλότερη επιλογή. Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ της παιδείας και της κοινωνίας επισημαίνεται εμφατικά από την Gutmann (1999), η οποία καταλήγει πως η δημοκρατική πολιτική είναι αναγκαία προϋπόθεση για μια δημοκρατική παιδεία, ωστόσο η δημοκρατική παιδεία είναι ζωτικής σημασίας για την ύπαρξη δημοκρατικής πολιτικής. Η ταυτόχρονη προαγωγή και των δύο πρέπει να αποτελεί επιδίωξη.

Η κατασκευή ενός ορισμού της δημοκρατικής παιδείας και μιας αναλυτικής περιγραφής του περιεχομένου της είναι εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση, λόγω της ευρύτητας της έννοιας και της διαφορετικής νοηματοδότησής της. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι επιμέρους ορισμοί εκκινούν από διαφορετικές αφετηρίες και προκρίνουν διαφορετικές παραμέτρους, η έννοια της συμμετοχικότητας είναι κοινή. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης επιλέγεται ως περισσότερο πλήρης ο ορισμός των Renner & McCrury (2011), οι οποίοι ονομάζουν δημοκρατική την εκπαίδευση που ασκεί τους μαθητές, μέσω της διδασκαλίας και της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και διαθέσεων, σε ενεργό συμμετοχή μέσα σε μία πλουραλιστική δημοκρατία.

2.2. Η έρευνα δράσης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αποτελεί συνδυασμό δύο επιμέρους στοιχείων, που δρουν συμπληρωματικά: την έρευνα και τη δράση. Βασικός ερευνητής είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι παρών σε κάθε επιμέρους φάση της έρευνας. Εκτός από την κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ή τον εντοπισμό και την ερμηνεία αρνητικών σημείων, επιδίωξη της είναι και ο πειραματισμός σε νέες τεχνικές και μακροπρόθεσμα η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Με βάση τους Grubdy και Kemmis (1988), κεντρικοί στόχοι της είναι «η ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών – ερευνητών, αλλά και η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής».

Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία, κεντρικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι η στενή σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (McNiff, 2013) και η διαδικασία στοχασμού (List, 2006). Επίσης, η πλαισίωσή της προκρίνεται να πραγματοποιείται σε συνεργατικό πλαίσιο (Pine, 2009), ενώ ως διαδικασία χαρακτηρίζεται από ανοικτότητα και επιδέχεται διαρκή επαναδιαπραγμάτευση (Rigney, 2017).

Η συνηθέστερη ανάδυση της έρευνας δράσης προκύπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αφετηρία της είναι δυνατό να είναι μια δυσλειτουργία που εντοπίζεται από τον εκπαιδευτικό, είτε εντός του σχολικού πλαισίου είτε και στο γενικό πλαίσιο δράσης και συμπεριφοράς των μαθητών. Ακριβώς λόγω της ανοικτότητάς της ως μεθόδου, τα δεδομένα του ερευνητικού μέρους μπορούν να προκύψουν είτε με ανοικτές τεχνικές (ημερολόγιο, καταγραφή κ.α.), είτε με πιο δομημένες τεχνικές (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, κλειδές παρατήρησης, κ.α.) (Κατσαρού & Τσάφος, 2004).

2.3. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα εκπαιδευτικά εργαλεία για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που απειλούν την ποιότητα ζωής και τη βιωσιμότητα του πλανήτη. Συμβάλλει στη διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ήθους και της περιβαλλοντικής παιδείας των πολιτών τόσο μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και έξω από αυτό. Τα τελευταία είκοσι χρόνια η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που έχουν λάβει πλανητικές διαστάσεις (Φλογαΐτη & Βασάλα, 2002). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση αποσπασματικών περιβαλλοντικών γνώσεων, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πληθυσμού που είναι ενημερωμένος και ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματά του, έχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και διάθεση για να αντιμετωπίζει ατομικά και συλλογικά τα τρέχοντα περιβαλλοντικά προβλήματα και να προλαμβάνει τα νέα προβλήματα (Παπαδημητρίου, 1998).

Η ενσωμάτωση των επιμέρους αρχών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να έχει δυναμικό χαρακτήρα, καθώς προσαρμόζεται στις κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές που συμβαίνουν στη σύγχρονη κοινωνία. Έτσι, παρακολουθεί τις τρέχουσες εξελίξεις, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις περιβαλλοντικές προκλήσεις και να μην αποκλίνει από την πραγματική ζωή των ανθρώπων (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Εξάλλου, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσαρμόζει συνεχώς τις κατευθύνσεις, το περιεχόμενο και τις μεθόδους της, ανταποκρινόμενη στη νέα πραγματικότητα και στις νέες ανάγκες και προκλήσεις που αναδύονται, έτσι ώστε να προλαμβάνει πιθανές καταστάσεις που απειλούν το περιβάλλον και την ανθρώπινη ζωή σε μελλοντικό χρόνο (Φλογαΐτη, 1998).

Είναι γεγονός ότι, παρόλο που τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένη ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων από την κοινωνία, οργανωμένους πολίτες και κρατικούς φορείς, η κατάσταση του περιβάλλοντος σε παγκόσμιο επίπεδο παραμένει ιδιαίτερα ανησυχητική. Το γεγονός αυτό καθιστά την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής

Εκπαίδευσης και των επιμέρους αρχών της στο σύγχρονο σχολείο, αφού αυτή μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της έννοιας της αειφορίας στο ευρύ κοινό (Κούσουλας, 2000).

Οι βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως ορίστηκαν στην «Χάρτα του Βελιγραδίου» (UNESCO, 1975) συνοψίζονται στους εξής κεντρικούς στόχους:

- Η συνειδητοποίηση ότι το περιβάλλον είναι ένα ενιαίο σύνολο και ότι ο άνθρωπος επιτελεί καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Η απόκτηση γνώσεων ώστε να είναι τα άτομα ικανά να κατανοούν το περιβάλλον εν συνόλω, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και τον ρόλο του ανθρώπου σε αυτά.
- Η διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων και η απόκτηση κινήτρων προκειμένου τα άτομα να ενδιαφερθούν να δράσουν ενεργά για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Η καλλιέργεια δεξιοτήτων προσδιορισμού των σημαντικών περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Η απόκτηση ικανότητας αξιολόγησης των μέτρων που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και η ικανότητα σύνδεσής τους με την πολιτική, κοινωνική και οικονομική περιρρέουσα ατμόσφαιρα.
- Η ανάπτυξη αίσθησης υπευθυνότητας από τα άτομα (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004)

Οι παραπάνω στόχοι καθιστούν σαφή τη συσχέτιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τη δημοκρατική εκπαίδευση, στη βάση της οποίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, καλλιεργούνται οι μελλοντικοί πολίτες.

3. Ερευνητικό μέρος

3.1. Σκοπός και στόχοι – ερευνητικά ερωτήματα

Η δραστηριότητα είχε ως στόχο να μάθουν οι μαθητές πώς είναι ενεργό κομμάτι της κοινωνίας και πώς μπορούν να την διαμορφώσουν. Επίσης, στόχευε στο να μάθουν οι μαθητές πώς μπορούν να αντλούν έγκυρες γνώσεις για ένα ζήτημα, να λαμβάνουν αποφάσεις για αλλαγή των συνηθειών τους και να αντιληφθούν ότι μακροπρόθεσμα μπορούν να συμβάλουν στην αλλαγή της κοινωνίας. Η έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την επίδραση που είχε η δράση στη συμπεριφορά τους.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, όπως προέκυψαν από τη θεωρητική προπαρασκευή αλλά και την προαναφερθείσα στοχοθεσία, είναι τα εξής:

- Κατά πόσο οι συνήθειες των μαθητών ως προς τη χρήση πλαστικών μπουκαλιών διαφοροποιήθηκαν μετά από την παρέμβαση;
- Η παρέμβαση κατάφερε να εμπλουτίσει τις γνώσεις των μαθητών σε σχέση με τη χρήση πλαστικών;
- Τι αντίκτυπο είχε στους μαθητές η συγκεκριμένη δράση συνολικά;

3.2. Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές των δύο τμημάτων που συμμετείχαν και στην παρέμβαση. Συνολικά επρόκειτο για 50 μαθητές ηλικίας 16 ετών (Α' Λυκείου).

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με τρεις διαφορετικούς τρόπους: με δύο ερωτηματολόγια, ένα στην αρχή και ένα στο τέλος, ανιχνεύθηκε η αρχική και η τελική στάση των μαθητών και οι γνώσεις τους σχετικά με τη χρήση πλαστικών. Επίσης, οι αλλαγές στη στάση των μαθητών αποτέλεσαν αντικείμενο παρατήρησης και καταγράφηκαν σε ημερολόγιο της διδάσκουσας. Τέλος, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν σε μορφή σύντομου σχολίου την επίδραση που εκτιμούν ότι είχε στους ίδιους.

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ποσοτική περιγραφική έρευνα (ερωτήσεις κλειστού τύπου) και η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (ερωτήσεις ανοικτού τύπου), ενώ οι ημερολογιακές καταγραφές της διδασκουσας αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά.

3.3. Ερευνητική διαδικασία

Η περιγραφή της δράσης που ακολουθεί περιλαμβάνει κάθε επιμέρους βήμα της έρευνας δράσης, έτσι δεν περιορίζεται μόνο στο αμιγώς ερευνητικό της μέρος, καθώς κρίθηκε αναγκαίο να παρουσιαστεί στο σύνολό της ως παρέμβαση. Η δράση αναδύθηκε μέσα από μια σχολική εξόρμηση σε εξωτερικό χώρο: οι μαθητές έκαναν βόλτα στην παραλία και γύρω από το σχολείο και παρατήρησαν ότι πολλά από τα απορρίμματα είναι πλαστικά μπουκάλια. Συνέχισαν την περιήγηση σε τοπικά μαγαζιά που οι ίδιοι επισκέπτονται (π.χ. καφετέριες) και παρατήρησαν ότι πολλοί άνθρωποι χρησιμοποιούν πλαστικά μπουκαλάκια μιας χρήσης. Το στάδιο αυτό αποτέλεσε την αφορμή μέσω της οποίας αναδύθηκε ο αρχικός προβληματισμός σε σχέση με τη συγκεκριμένη θεματική. Έτσι, τους ζητήθηκε να συμπληρώνουν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που διερευνά τις συνήθειες τους ως προς την κατανάλωση μπουκαλιών μιας χρήσης, καθώς και τις γνώσεις τους γύρω από τις επιπτώσεις αυτής της συνήθειας.

Το επόμενο βήμα έγινε στην τάξη, όπου πραγματοποιήθηκε συζήτηση για όσα παρατήρησαν και ζητήθηκε από αυτούς να στοχαστούν σε σχέση με τις πιθανές επιπτώσεις της χρήσης πλαστικών μπουκαλιών για το περιβάλλον και την υγεία μας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, με την προτροπή και της διδασκουσας, την απόφασή τους να διερευνήσουν αυτές τις επιπτώσεις μέσα από την μελέτη επιστημονικών άρθρων και με την οργάνωση τηλεδιασκέψεων με σχετικούς επιστήμονες.

Αναλαμβάνοντας περισσότερο ενεργό ρόλο, οι μαθητές διεξήγαν έρευνα σε σχέση με την ποσότητα πλαστικών μπουκαλιών μιας χρήσης που χρησιμοποιούν σε εβδομαδιαία βάση οι συμμαθητές και οι οικείοι τους. Η διερεύνηση έγινε μέσω ερωτηματολογίου στο Google forms, το οποίο έστειλαν σε όλα τα mail των συμμαθητών τους και των γονιών τους. Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο περιορισμός της χρήσης πλαστικών μπουκαλιών μιας χρήσης κρίνεται επιβεβλημένη ενέργεια.

Σε επόμενη διδακτική ώρα συζήτησαν με στόχο να οργανώσουν ένα σχέδιο με ενέργειες προκειμένου να μειωθεί αισθητά η χρήση των πλαστικών μπουκαλιών μιας χρήσης. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συζήτησης αποφάσισαν να φτιάξουν ένα ενημερωτικό φυλλάδιο και μια αφίσα για αυτό τον σκοπό, το οποίο απέστειλαν σε όλα τα mail των παιδιών και των γονιών του σχολείου, ενώ προωθήθηκε και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Θέλοντας να δώσουν μεγαλύτερη έκταση στη δράση τους, επισκέφθηκαν το τοπικό ραδιόφωνο, όπου συμμετείχαν ενεργά στην δημιουργία ενημερωτικής εκπομπής σχετικής με τη χρήση των πλαστικών μπουκαλιών μιας χρήσης, ενώ σε επόμενο χρόνο εντός της τάξης προέβησαν σε προέκταση της ευθύνης τους, συζητώντας για το πώς οι ίδιοι μπορούν να αποτελέσουν ένα θετικό πρότυπο για τους συντοπίτες τους. Με την ολοκλήρωση της δράσης οι μαθητές συμπλήρωσαν το τελικό ερωτηματολόγιο, που είχε περιεχόμενο ίδιο με το αρχικό και είχε ως στόχο να διερευνηθεί η αλλαγή στις συνήθειες τους. Τέλος, στους μαθητές ζητήθηκε να γράψουν ένα σύντομο προσωπικό σχόλιο σε σχέση με την επίδραση της συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη δράση.

3.4. Αποτελέσματα της έρευνας

Η επεξεργασία των δεδομένων του αρχικού ερωτηματολογίου ανέδειξε τις αρχικές – πριν από την παρέμβαση – στάσεις και συνήθειες των μαθητών σε σχέση με τη χρήση πλαστικών μπουκαλιών. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 50 μαθητές των δύο τμημάτων και ο πρώτος του άξονας αφορούσε τον αριθμό πλαστικών μπουκαλιών που χρησιμοποίησαν την τρέχουσα ημέρα και την τελευταία εβδομάδα. Από τις απαντήσεις των μαθητών έγινε αντιληπτό ότι στο σύνολό τους χρησιμοποιούν πλαστικά μπουκάλια μιας χρήσης, τουλάχιστον 1 καθημερινά, κάτι που αποτυπώθηκε και στις δύο ερωτήσεις (χρήση σήμερα – χρήση την τελευταία εβδομάδα).

Πίνακας 1: Χρήση πλαστικών μπουκαλιών μιας χρήσης σήμερα

Αριθμός μπουκαλιών	Σήμερα (N)	Σήμερα (f)
0	8	16%
1	24	48%
2	8	16%
3	5	10%
4+	5	10%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Πίνακας 2: Χρήση πλαστικών μπουκαλιών μιας χρήσης την τελευταία εβδομάδα

Αριθμός μπουκαλιών	Τελευταία εβδομάδα (N)	Τελευταία εβδομάδα (f)
0-7	12	24%
8-14	21	42%
15-21	8	16%
22-28	6	12%
29+	3	6%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Αναφορικά με τον χώρο στον οποίο καταναλώνουν τα περισσότερα μπουκάλια, η πλειοψηφία των μαθητών (60%) δηλώνει πως ο χώρος του σχολείου είναι αυτός με τη μεγαλύτερη χρήση, ενώ ακολουθούν η βόλτα (14%), η προπόνηση (14%) και το σπίτι (10%). Στην ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν ότι τα πλαστικά μπουκάλια κάνουν καλό στο περιβάλλον, η συντριπτική πλειοψηφία (96%) απαντά πως δεν κάνουν καλό, ωστόσο στην ανοιχτή ερώτηση που ακολουθεί σχεδόν κανείς δεν αιτιολογεί την επιλογή του αυτή, ενώ όσοι την αιτιολογούν επιλέγουν γενικόλογες εκφράσεις (μολύνουν το περιβάλλον). Σε σχέση με το αν θεωρούν τα πλαστικά μπουκάλια καλά για την υγεία τους, το 86% απαντά αρνητικά, ενώ στην αιτιολόγηση της επιλογής αυτής ένα 16% αναφέρεται στη χρήση βακτηρίων, ενώ οι περισσότεροι απαντούν αόριστα πως βλάπτουν την υγεία, χωρίς να παρουσιάσουν κάποιον συγκεκριμένο λόγο.

Οι απαντήσεις του τελικού ερωτηματολογίου, που περιελάμβανε τις ίδιες ακριβώς ερωτήσεις αλλά απαντήθηκε από τους μαθητές μετά από την υλοποίηση της δράσης, εμφανίζονται σημαντικά διαφοροποιημένες.

Πίνακας 3: Χρήση πλαστικών μπουκαλιών μιας χρήσης την τελευταία εβδομάδα – συγκριτικό αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου

Αριθμός μπουκαλιών	Τελευταία εβδομάδα (N) –	Τελευταία εβδομάδα (N) –	Τελευταία εβδομάδα (f) –	Τελευταία εβδομάδα (f) –
--------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

	Αρχικό ερωτηματολόγιο	Τελικό ερωτηματολόγιο	Αρχικό ερωτηματολόγιο	Τελικό ερωτηματολόγιο
0-7	12	21	24%	42%
8-14	21	22	42%	44%
15-21	8	7	16%	14%
22-28	6	0	12%	0%
29+	3	0	6%	0%
ΣΥΝΟΛΟ	50	50	100%	100%

Όπως γίνεται αντιληπτό από τη σύγκριση των δύο στηλών του πίνακα 3, ένας μεγάλος αριθμός των μαθητών δηλώνει πως έχει μειώσει τη χρήση πλαστικών μπουκαλιών. Μάλιστα, οι κατηγορίες 22-28 μπουκάλια την εβδομάδα και 29+ μπουκάλια μηδενίζονται, κάτι που αποτυπώνει με πολύ παραστατικό τρόπο τη μεταβολή στη συνήθειά τους. Αυξάνεται σημαντικά η κατηγορία 0-7 μπουκάλια, πιθανότατα λόγω μετακίνησης μαθητών από τις επόμενες κατηγορίες, ενώ ελαφρά αύξηση φαίνεται στην κατηγορία 8-14, η οποία, ωστόσο, μπορεί να ερμηνευθεί λόγω του μηδενισμού των επόμενων κατηγοριών κι έτσι επίσης να εκληφθεί ως δείγμα μείωσης της χρήσης.

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι παρατηρείται σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο ερωτηματολόγια και στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου οι μαθητές καλούνται να αιτιολογήσουν γιατί θεωρούν ότι η χρήση πλαστικών είναι βλαβερή για το περιβάλλον και για την υγεία τους, όπως έχουν, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, δηλώσει. Ενώ στο αρχικό ερωτηματολόγιο οι αιτιολογήσεις ήταν ανύπαρκτες, ελάχιστες ή επαναληπτικές και άνευ περιεχομένου, στο τελικό ερωτηματολόγιο οι μαθητές σε μεγάλη πλειοψηφία απαντούν τεκμηριωμένα, δίνοντας λόγους με τους οποίους έχουν έρθει σε επαφή κατά τη διάρκεια της διερεύνησής τους και της επαφής τους με τους ειδικούς επιστήμονες.

Πίνακας 4: Αριθμός επαρκών αιτιολογήσεων – σύγκριση αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου

Δεδομένο που αιτιολογείται	Αρχικό ερωτηματολόγιο	Τελικό ερωτηματολόγιο
Χρήση βλαβερή για περιβάλλον	2/48 απαντήσεις (4,17%)	17/50 απαντήσεις (34%)
Χρήση βλαβερή για υγεία	8/43 απαντήσεις (18,6%)	42/50 απαντήσεις (84%)

Όπως αναδεικνύεται και από τον πίνακα 4, το σύνολο των ερωτώμενων στο τελικό ερωτηματολόγιο δηλώνει πως γνωρίζει ότι η χρήση πλαστικών μπουκαλιών μιας χρήσης είναι βλαβερή τόσο για το περιβάλλον όσο και για την ανθρώπινη υγεία. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι πως στο τελικό ερωτηματολόγιο οι επαρκείς αιτιολογήσεις σημειώνουν θεαματική άνοδο, αναδεικνύοντας τη συμβολή της δράσης στην ενίσχυση των γνώσεών τους.

Τα κείμενα των μαθητών, στα οποία έκαναν αποτίμηση της επίδρασης που είχε η δράση στη συμπεριφορά τους, ανέδειξαν επίσης σημαντική διαφοροποίηση. Οι βασικές αλλαγές που οι ίδιοι εντοπίζουν απεικονίζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Αποτίμηση επίδρασης με βάση την καταγραφή των μαθητών

Παρατηρούμενη αλλαγή	Αριθμός εμφανίσεων
μείωση χρήσης πλαστικού	21
απόκτηση γνώσεων	14
ευαισθητοποίηση	8
ανάδειξη σημασίας ειδικών	4
καλύτερος άνθρωπος	2
αισιοδοξία	1

Ως επικρατέστερη απάντηση οι μαθητές αναδεικνύουν την αλλαγή στην χρήση των πλαστικών μπουκαλιών και τη μείωσή τους, ενώ σημαντική είναι και η αναφορά τους στην απόκτηση γνώσεων σε σχέση με τις επιπτώσεις της χρήσης τους. Ορισμένοι μαθητές μιλούν για την ευαισθητοποίηση που έχει επέλθει ως αποτέλεσμα της δράσης, ενώ κάποιοι αναφέρονται στο πόσο σημαντικό είναι που ήρθαν σε επαφή με τους ειδικούς, από τους οποίους ενημερώθηκαν αναλυτικότερα και πιο εμπειρισταωμένα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι δύο μαθητές αναφέρουν πως έχουν γίνει καλύτεροι άνθρωποι, αλλά και ο μαθητής που δηλώνει μια αισιοδοξία και ελπίδα για το μέλλον της ανθρωπότητας.

4. Συμπεράσματα

Κεντρικό συμπέρασμα το οποίο προκύπτει από την έρευνα δράσης που παρουσιάστηκε είναι πως οι μαθητές είναι δυνατό μέσω δράσεων μικρής, σχολικής ή τοπικής κλίμακας, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και τελικά να διαφοροποιήσουν τη στάση τους απέναντι σε ζητήματα σημαντικά για κάθε σύγχρονο πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, οι συνήθειές τους σε σχέση με τη χρήση των πλαστικών μπουκαλιών μιας χρήσης άλλαξαν σημαντικά, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας. Η συγκεκριμένη αλλαγή συνδέεται επίσης σημαντικά με την κατάκτηση γνώσεων σε σχέση με τον βλαβερό χαρακτήρα των πλαστικών, τις οποίες απέκτησαν αυτενεργώντας, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους αλλά και αλληλεπιδρώντας με ειδικούς επιστήμονες. Ταυτόχρονα, ο αντίκτυπος που η δράση είχε στους ίδιους, εκτός από το αμιγώς πρακτικό, φάνηκε να έχει και ηθικό περιεχόμενο: οι μαθητές αισθάνθηκαν περισσότερο ενεργοί, ένιωσαν να ενισχύεται το αξιακό τους σύστημα και κατ' επέκταση προχώρησαν ένα ακόμη βήμα στην αυτοπραγμάτωσή τους.

Παράλληλα, η παρέμβαση συνέβαλε στην ανάδειξη του σχολείου σε μονάδα παραγωγής έρευνας, έστω και σε μικρή κλίμακα. Οι παρατηρήσεις των μαθητών που αποτέλεσαν την αφορμή της όλης δράσης είχαν ως αποτέλεσμα μια εκπαιδευτική παρέμβαση με αποτελέσματα που κρίνονται σημαντικά στο πλαίσιο του μικροκόσμου του σχολείου και της σχολικής τάξης. Κάτι αντίστοιχο θα μπορούσε να υλοποιηθεί και σε ένα μεγάλο φάσμα θεματικών και ζητημάτων που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες, όχι μόνο σε επίπεδο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, αλλά και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ενεργοποίησης των μελλοντικών πολιτών.

Επιλογικά, πρέπει να σημειωθεί ότι, παρά το γεγονός ότι η δράση που παρουσιάστηκε και η έρευνα με την οποία πλαισιώθηκε αποτελούν μια μικρής κλίμακας παρέμβαση, τα αποτελέσματά της κατέστησαν άμεσα εμφανή στη σχολική τάξη και στην καθημερινότητα των μαθητών εντός και εκτός

σχολείου. Τα επιμέρους χαρακτηριστικά της και ο τρόπος με τον οποίο οργανώθηκε θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια δομή πρότυπη για παρόμοιες μελλοντικές δράσεις που είναι δυνατό να εμπλουτίσουν τη σχολική καθημερινότητα και να συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης του σύγχρονου πολίτη. Εξάλλου, η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να αντιληφθούν τον ρόλο τους στην κοινωνία και να αναπτύξουν δεξιότητες για τη διαμόρφωσή της, αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο της εκπαίδευσης τους, κι έτσι η δράση που παρουσιάστηκε κρίνεται πως έχει επιτύχει τον στόχο της παροχής ουσιαστικής πολιτικής παιδείας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Akdogan Z. , B. Guven (2019) Μικροπλαστικά στο περιβάλλον: μια κριτική ανασκόπηση της τρέχουσας κατανόησης και προσδιορισμού των μελλοντικών ερευνητικών αναγκών *Περιβάλλον - Ρύπανση*, 254 , σελ. 113011.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β.(2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας
- Κούσουλας, Γ. (2000). Μικρός Περίπλους στην Ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (διεθνώς και στην Ελλάδα). *Φυσικός Κόσμος*, σσ. 1, 9, 21-31.
- Kymlicka, W. (2002). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*. μτφρ.Γρηγόρης Μολυβάς, Αθήνα: Πόλις
- Νικολακάκη, Μ. (2001). Ο εκσυγχρονισμός και το εκπαιδευτικό σύστημα στη μετανεωτερικότητα: μια σχέση εξελισσόμενη. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 117-135.
- Παυλίδης, Π. (2008). Η εκπαίδευση στον ορίζοντα της κοινωνικής χειραφέτησης. *Ουτοπία*, 80, 139-159.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην Επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- UNESCO (1975). *Η χάρτα του Βελιγραδίου* (μετάφραση Αγγελική Τρικαλίτη). Αθήνα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε., Βασάλα, Π. (2002). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Το Ενεργειακό Ζήτημα. Προσεγγίσεις και Διαστάσεις – Εκπαιδευτικό υλικό για το Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Banks, A.J., (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, Vol.37, No.3, 129-139
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence and Power: ‘Student Voice’ in Educational Research and Reform, *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and Education*. Teddington: Published by The Echo Library.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, vol. 46, no 1, part I.
- Engle, S.A., Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*. New York: Teacher’ College Press.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988).” Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)”. In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader* (pp. 321-335). Victoria: Deakin University Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.

- List, D. (2006). Action research cycles for multiple future perspectives. *Futures*. 38, 673-684.
Ανακτήθηκε από
https://www.researchgate.net/publication/223818638_Action_research_cycles_for_multiple_future_perspectives
- McNiff, J. (2013). *Action Research*. London: Routledge.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Renner, A., McCrury, N. (2001). On wrestling with alienation and producing more progressive mental conceptions that remake our world: doing democracy. In *Factis Pax*, vol.5, no 1, pp.97-118.
- Rigney, J. (2017). Introduction to critical reflection and action for teacher researchers. *Educational Action Research*. 26, 1-2.
- Worm, B., Lotze, H.K., Jubinville, I., Wilcox, C., Jambeck, J. (2017). Plastic as a persistent marine pollutant. *Annual Review of Environment and Resources* 42, 1-26.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Παυλίδου Καλλιόπη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Υποψήφια διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει αλλάξει τον τρόπο αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας, μάθησης. Η εκπαιδευτική πράξη και διαδικασία οφείλει να προσαρμοστεί οπλίζοντας τους μαθητές/τριες με εφόδια ώστε να καταστούν ικανοί/νές να ανταποκριθούν σε ποικίλες κοινωνικές και μαθησιακές καταστάσεις. Είναι, λοιπόν, αναγκαία η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού προκειμένου οι μαθητές/τριες να ανταπεξέλθουν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου οι σχετικές με τα ψηφιακά περιβάλλοντα δεξιότητες είναι απαραίτητες. Ως εκ τούτου, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε διδακτική παρέμβαση που αφορούσε την αξιολόγηση των μαθητών/τριών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού, αξιοποιώντας φύλλα εργασίας σε έντυπη και σε ψηφιακή μορφή (liveworksheets), στο μάθημα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Σκοπός της παρέμβασης ήταν να συγκρίνουμε, τόσο την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος και την κατάκτηση των εννοιών που διαπραγματεύονταν τα κεφάλαια με τα οποία ασχοληθήκαμε, όσο και τη διάθεση ενασχόλησης με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, καθώς και τις δεξιότητες που αναπτύσσονται παράλληλα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές/τριες είχαν καλύτερη απόδοση στην αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε με τα ψηφιακά φύλλα εργασίας παρά με τα έντυπα και το ενδιαφέρον τους, σε σχέση με την ανασχόληση τους με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, φάνηκε να αναπτύσσεται περισσότερο.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακός γραμματισμός, αξιολόγηση, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

1. Εισαγωγή

Προκειμένου μια διδασκαλία να χαρακτηριστεί επιτυχημένη θα πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση δημιουργικών προσωπικοτήτων, οι οποίες θα είναι ικανές να αυτενεργούν αναλαμβάνοντας την ευθύνη που τους αναλογεί. Ο πιο δόκιμος τρόπος να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος είναι οι μαθητές/τριες να ωθούνται ώστε να συνεργάζονται, να δημιουργούν,

να πειραματίζονται και να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η στόχευση δεν αφορά μόνο απόκτηση γνώσεων αλλά κυρίως την καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που πρέπει να έχει ο σύγχρονος, δημοκρατικός πολίτης (ΙΕΠ, 2017). Έχοντας υπόψη την αλματώδη και ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας θεωρούμε ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι, όχι μόνο θεμιτή, αλλά μάλλον απαραίτητη εφόσον, η προσομοίωση, η αλληλεπίδραση και ο πραγματικός χρόνος είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που τις χαρακτηρίζουν καινοτόμες.

Επομένως, εντάσσοντας τις ΤΠΕ στη διδασκαλία την προσεγγίζουμε με τρόπο κονστρουκτιβισμού, οπότε οι εμπειρίες αποτελούν τη βάση διαμόρφωσης γνώσης και νοήματος, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με διδακτικές μεθόδους, όπως ο συμπεριφορισμός οι οποίες χαρακτηρίζονται παραδοσιακές και οδηγούν στην απόκτηση της γνώσης και όχι στην κατασκευή ή αναδιαμόρφωσή της. Οπότε, ο μαθητεκεντρικός χαρακτήρας των ΤΠΕ οδηγεί στη συνεργασία δασκάλου – μαθητή, ευνοώντας τη μάθηση μέσω της συνεργασίας (Orlando, 2013). Επίσης, η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθεί και ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό, δεξιότητα απαραίτητη στο σύγχρονο ψηφιακό κοινωνικό πλαίσιο, καθώς οι μαθητές/τριες αποτελούν το μέλλον του εργατικού δυναμικού (Wikan & Molster, 2011). Ακόμα, επηρεάζουν την παραδοσιακή έννοια του γραμματισμού (Kervin & Mantei, 2009) και συνάδουν με τη γενικότερη αλλαγή σε οικονομικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών (Egea, 2014).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία προωθεί την κριτική σκέψη και τη συνεργασία, την πρωτοβουλία και την αυτοαξιολόγηση, οδηγώντας στην απόκτηση όχι μόνο της γνώσης αλλά και της θετικής διάθεσης για εξερεύνηση και μάθηση. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι στόχοι της παρέμβασης, στο πεδίο της αξιολόγησης, αφορούσαν την προώθηση και προσέγγιση της κατανόησης, οπότε και της γνώσης, διαχρονικών και καθολικών αξιών, οι οποίες διέπουν την ανθρώπινη κοινωνία, όπως αυτές αποδίδονται από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (συγκεκριμένα, την καλλιέργεια αντίληψης του τρόπου λειτουργίας Δήμων και Κοινοτήτων μέσα σε πλαίσιο δημοκρατίας και ενεργούς συμμετοχής των πολιτών), αξιοποιώντας την αλληλεπίδραση και το ενδιαφέρον που εγείρει ένα περιβάλλον ανακάλυψης, όπως αυτό των ΤΠΕ.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Ψηφιακός γραμματισμός

Ο κυβερνοχώρος και το διαδίκτυο είναι χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής (Μυρίδης, 2013), με τις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) να προσφέρουν γνώση και καινοτομία (Γκίκας, 2011), διαφοροποιώντας τόσο τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους, όσο και τον τρόπο που εργάζονται και μαθαίνουν (Παγγέ, 2014). Ειδικά σε νεαρές ηλικίες, γίνεται χρήση του διαδικτύου σε μεγάλο ποσοστό. Συγκεκριμένα, το 60% από τα 2,5 εκατομμύρια χρηστών «έξυπνων» κινητών τηλεφώνων παγκοσμίως, παρακολουθούν βίντεο καθημερινά (Κρέτσος, 2017 στο Παπαδημητρίου & Σοφός, 2019). Επομένως, εφόσον ένα μεγάλο μέρος των πληροφοριών που αφορούν τη ζωή ενός ανθρώπου σε όλα τα επίπεδα (προσωπικό, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό) μεταφέρεται μέσω του διαδικτύου (Μυρίδης, 2013), θα μπορούσαμε να αποφανθούμε ότι οι άνθρωποι βιώνουν ένα «ηλεκτρονικά εμπλουτισμένο περιβάλλον» (Μπίκος, 2012).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, αρχικά οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές δεν είχαν σχεδιαστεί να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία, ωστόσο με την εξέλιξη των πραγμάτων και με την καθολική χρήση τους στην καθημερινότητα των ανθρώπων, συνιστούν πλέον εργαλεία διεύρυνσης των ικανοτήτων του μυαλού, γεγονός που προσθέτει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια πιο δυναμική κατάσταση (Ιωσηφίδου & Καλαϊτζίνος, 2012). Η εξοικείωση με τις τεχνολογίες πληροφορίας και

επικοινωνίας στη βιβλιογραφία απαντάται ως «ψηφιακός γραμματισμός». Άλλοι όροι συνώνυμοι με τον προηγούμενο είναι ο «τεχνολογικός» ή «πληροφοριακός» γραμματισμός (Σολομωνίδου, 2000).

Ο ψηφιακός γραμματισμός μπορεί να οριστεί και ως συνδυασμός των ακόλουθων δεξιοτήτων:

- Λειτουργικές δεξιότητες: αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας, όπως χρήση ποντικιού και πληκτρολογίου, αποστολή e-mail, αναζήτηση στο διαδίκτυο κ.ά.
- Δομικές δεξιότητες: αφορούν τη χρήση νέων δομών όπου περιλαμβάνονται πληροφορίες, όπως είναι οι υπερσύνδεσμοι.
- Στρατηγικές δεξιότητες: αφορούν την τακτική και συγκεκριμένη χρήση πληροφοριών, όπως την ενεργή αναζήτηση πληροφοριών, την κριτική ανάλυσή τους και γενικότερα την έρευνα σε πεδία σχετικά με την προσωπική και επαγγελματική ζωή του ατόμου (Rafferty & Steyaert, 2007 στο Sofos, 2010).

Σχολική αξιολόγηση

Η σχολική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που από τη φύση της εμπεριέχει την αίσθηση του ελέγχου. Αφορά τόσο τον/την μαθητή/τρια όσο και τον/την εκπαιδευτικό (Ταρατόρη – Τσακαλίδου, 2015), ωστόσο στο πεδίο που αφορά τα παιδιά ο όρος περιλαμβάνει, όχι μόνο την επίδοσή τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Κασσωτάκης, 2003).

Παρότι σε ότι αφορά την εκπαίδευση η σχολική αξιολόγηση έχει να κάνει με βαθμολόγηση και εξετάσεις, στην πραγματικότητα δεν είναι ο στόχος μας να εκτιμήσουμε ποσοτικά τον/την μαθητή/τρια. Επομένως, στηριζόμαστε και σε εργασίες, ασκήσεις, project κ.ά. (Ρεκαλίδου, 2011). Προκειμένου η αξιολόγηση να έχει έγκυρα αποτελέσματα θα πρέπει να διακρίνεται από:

- Εγκυρότητα: όταν η εξέταση ελέγχει ό,τι είχε τεθεί ως στόχος/οι.
- Αξιοπιστία: όταν το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ίδιο κάτω από τις ίδιες συνθήκες.
- Αντικειμενικότητα: όταν δεν επηρεάζεται από υποκειμενικούς παράγοντες και εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.
- Πρακτικότητα: όταν η χρήση της είναι εύκολη από τους/τις εκπαιδευτικούς και από τους/τις μαθητές/τριες και δεν απαιτούνται μέσα ή υλικά που βρίσκονται ή μεταφέρονται δύσκολα.
- Οικονομία: όταν δε χρειάζεται πολύς χρόνος ή προσωπικό για την εφαρμογή και την εξέταση των δοκιμασιών (Κασσωτάκης, 2003).

Δεν πρέπει να συγχέουμε την αξιολόγηση, η οποία είναι αναγκαία ως εκπαιδευτική διαδικασία, με τη βαθμολόγηση καθώς αυτές δεν ταυτίζονται, ωστόσο πολλές φορές τα παιδιά που δεν έχουν υψηλή βαθμολογία αποθαρρύνονται συγκρίνοντας την με βαθμολογίες υψηλότερες των δικών τους (Ταρατόρη -Τσακαλίδου, 2015). Έγκειται λοιπόν, στον/στην εκπαιδευτικό να διαχειριστεί την κατάσταση και να συνδέσει τους στόχους με τη μορφή της αξιολόγησης, δημιουργώντας κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες να μαθαίνουν (Ταρατόρη- Τσακαλίδου, 2015) ώστε να έχει τα καλύτερα αποτελέσματα (Van de Walle, 2005). Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών η αξιολόγηση σκοπό έχει την επισήμανση τυχόν ελλείψεων των μαθητών, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια του ερευνητικού πνεύματος αλλά και την κατάκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003).

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Ειδικότερα για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αναφέρουν ότι η γνώση πρέπει να προσεγγίζεται ολιστικά και διαθεματικά και να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησής της, όπως διερευνητική – ανακαλυπτική και εμπειρικο-βιωματική προσέγγιση, από τη χρήση νέων τεχνολογιών ή εποπτικών υλικών, την εννοιολογική κατεύθυνση, τον διάλογο, τα project αλλά και την άμεση μορφή διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να επιτευχθούν η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριων καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά την αξιολόγηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, θα πρέπει να είναι συνεχής και διαμορφωτική ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση και βελτίωση, μέσα από πρακτικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης,

προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να οδηγείται στην κατανόηση της μαθησιακής του πορείας (Π.Ι., 2011). Επίσης, χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ ως μία εναλλακτική μέθοδο, στοχεύουμε ώστε να βρεθεί ένας πιο δελεαστικός και πρόσφορος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/τριών (Neill, 2003), προάγοντας παράλληλα τον ψηφιακό γραμματισμό.

2.2. Σκοπός και στόχοι

Γενικός σκοπός του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές/τριες σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνική και πολιτική αγωγή, καλλιεργώντας εκείνες τις ικανότητες – δεξιότητες ώστε να είναι ικανοί, ως σύγχρονοι δημοκρατικοί πολίτες, να συνυπάρξουν με άλλους, όχι μόνο στα πλαίσια της Ελλάδας, αλλά στα πλαίσια μιας Διεθνούς Κοινότητας. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος σκοπός οι μαθητές/τριες θα πρέπει να κατανοήσουν τις κοινωνικές και υποχρεώσεις τους, να κατακτήσουν τη γνώση η οποία απαιτείται προκειμένου να συμμετέχουν υπεύθυνα και με επάρκεια στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι, να αναπτύξουν την ελληνική τους ταυτότητα και συνείδηση βασιζόμενοι στην εθνική και πολιτιστική κληρονομιά και να είναι ικανοί να καλλιεργήσουν κοινωνικές σχέσεις με απώτερο στόχο την κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη (ΙΕΠ, 2017).

Ωστόσο, στα πλαίσια της συγκεκριμένης παρέμβασης οι ειδικοί στόχοι αφορούσαν τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η οποία αποσκοπούσε τόσο στη διανοητική όσο και συναισθηματική εξέλιξη τους (Π.Ι., 2011). Συγκεκριμένα:

- Να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης ενεργά και ικανοποιητικά.
- Να συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/τριες τους.
- Να αξιοποιούν δημιουργικά τη σκέψη τους.
- Να κατακτήσουν τις επιθυμητές γνώσεις σχετικά με τους Δήμους και τις Κοινότητες της Ελλάδας (τη δομή και τη λειτουργία τους), ώστε να αντιληφθούν το ρόλο τους στην κοινωνία ως δημοκρατικοί πολίτες.
- Να εφαρμόσουν την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση.
- Να οργανώσουν εργασίες και να τις παρουσιάσουν.

3. Μέθοδος της έρευνας

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών προτείνει τη διδασκαλία της γνώσης σε ενοποιημένη μορφή προκειμένου η πραγματικότητα να παρουσιάζεται ολιστικά, βασιζόμενη στις εμπειρίες των μαθητών/τριών, ώστε να είναι πιο προσιτή, κατανοητή και ενδιαφέρουσα. Θέλοντας να δημιουργήσουμε ένα σύγχρονο, ενδιαφέρον και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης και αξιολόγησης, επιχειρήσαμε την προσέγγιση της διαδικασίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα 12/θέσιο δημοτικό σχολείο της Ρόδου, σε ένα τμήμα της Στ' τάξης και διήρκεσε 5 διδακτικές ώρες. Συμμετείχαν 20 παιδιά, 11 αγόρια και 9 κορίτσια. Για τις ανάγκες της αξιολόγησης δημιουργήθηκαν έντυπα φύλλα εργασίας καθώς και ψηφιακά φύλλα εργασίας (liveworksheets), προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, συγκρίνοντας και αποτιμώντας και τους δύο τρόπους, ώστε να καταλήξουν στον πιο δόκιμο και αποτελεσματικό. Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη δράση χρησιμοποιήσαμε την αίθουσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ανά ομάδες, με τον τρόπο που εκείνοι/νες επέλεξαν, ψηφιακό φύλλο εργασίας, το οποίο αντάλλαξαν, εφαρμόζοντας ετεροαξιολόγηση, αφού πρώτα το συμπλήρωσαν οι ίδιοι κάνοντας πράξη την αυτοαξιολόγηση.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν θεμιτό να σημειωθεί ότι τα ψηφιακά φύλλα εργασίας (live work sheets) έχουν ως χαρακτηριστικό την πολυτροπικότητα, η οποία βασίζεται στον συνδυασμό διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας, όπως ο γλωσσικός και ο οπτικός. Το γεγονός αυτό τα καθιστούν

ποιοτικά και αποτελεσματικά ως εκπαιδευτικό υλικό εφόσον, ως τέτοια, προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Λιοναράκης, 2001).

Η ενότητα με την οποία ασχοληθήκαμε ήταν η Δ' ενότητα «Οργάνωση κοινωνικής και πολιτικής ζωής» της Α' Θεματικής Ενότητας «Άτομο και κοινωνία». Τα πέντε κεφάλαια που περιείχε αφορούσαν τους Δήμους και τις Κοινότητες στην Ελλάδα, την οργάνωση και τη διοίκησή τους. Συγκεκριμένα, ασχοληθήκαμε με τα παρακάτω κεφάλαια:

- «Οι Δήμοι και οι Κοινότητες στην Ελλάδα»
- «Οργάνωση- Διοίκηση των δήμων και Κοινοτήτων»
- «Οι εκλογές στον Δήμο»
- «Η οικονομική οργάνωση των Δήμων»
- «Οργανωμένες ομάδες -Σύλλογοι».

Κάθε κεφάλαιο εξεταζόταν στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας, όπως αυτή προβλεπόταν από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Στην πρώτη αυτή φάση γινόταν συλλογή πληροφοριών από το σχολικό βιβλίο αλλά και από άλλες πηγές (έντυπες και διαδικτυακές) σχετικά με το θέμα που διαπραγματευόταν κάθε κεφάλαιο. Κατόπιν τα παιδιά παρουσίαζαν τις πληροφορίες και τις επεξεργάζονταν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, συμπληρώνοντας, διορθώνοντας και αποτυπώνοντας, εν τέλει, τα χρήσιμα δεδομένα. Η συγκεκριμένη διαδικασία ήταν η ίδια και για τα πέντε μαθήματα της ενότητας, εξασφαλίζοντας ένα σταθερό πλαίσιο παροχής και επεξεργασίας της πληροφορίας.

Στη δεύτερη φάση, στο πρώτο κεφάλαιο, στο πλαίσιο της αξιολόγησης, τα παιδιά ασχολήθηκαν με έντυπο φύλλο εργασίας που περιείχε ασκήσεις, οι οποίες αφορούσαν δραστηριότητες επιλογής σωστού – λάθους, αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών, το οποίο καλούνταν να το συμπληρώσουν και κατόπιν να ελέγξουν την ορθότητα των απαντήσεών τους, συμβουλευόμενα τα δεδομένα στα οποία είχαν καταλήξει από την πρώτη φάση. Στη συνέχεια αντιπαρέβαλλαν τις απαντήσεις τους με τις απαντήσεις των άλλων παιδιών στην ομάδα ώστε να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις για την ορθότητα ή μη των απαντήσεών τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο οι μαθητές/τριες είχαν στη διάθεσή τους έντυπο αλλά και ψηφιακό φύλλο εργασίας να συμπληρώσουν, έχοντας τη δυνατότητα να διαλέξουν όποιο από τα δύο προτιμούν. Η διαφορά έγκειτο στο γεγονός ότι τα ψηφιακά φύλλα εργασίας παρείχαν αυτόματη αυτοδιόρθωση, εφόσον το επιθυμούσαν, χωρίς όμως να παρέχονται εξηγήσεις για το σωστό ή το λάθος. Επίσης, η διαδικασία πραγματοποιούνταν σε ένα διαδραστικό ψηφιακό περιβάλλον με εύκολη διαχείριση. Ωστόσο, στη φάση της ετεροδιόρθωσης που ακολουθούσε τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συζητήσουν ενδεχόμενες διαφορετικές προσεγγίσεις και διορθώσεις. Στο τρίτο και στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου από την εκπαιδευτικό.

Στο πέμπτο κεφάλαιο τα παιδιά, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, δημιούργησαν ανά ομάδες ψηφιακά φύλλα εργασίας, τα οποία αντάλλαζαν μεταξύ τους και τα συμπλήρωσαν. Αξιοποίησαν τόσο τις γνώσεις από την προσέγγιση του γνωστικού περιεχομένου του συγκεκριμένου κεφαλαίου, όσο και την εμπειρία τους από τη συμπλήρωση των ψηφιακών φύλλων αξιολόγησης.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Σε όλα τα κεφάλαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ακολουθήθηκε η ίδια μέθοδος παράδοσης με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση και ανακαλυπτική μέθοδο, προκειμένου η γνώση να οικοδομηθεί μέσα από εμπειρίες, απορίες και συγκρίσεις των μαθητών/τριών. Ωστόσο, η συγκεκριμένη διαδικασία παρέμεινε ακριβώς η ίδια σε όλα τα κεφάλαια. Τα παρακάτω αποτελέσματα αφορούν μόνο τη διαδικασία αξιολόγησης κατά την οποία υπήρξε η μεταβλητή της αξιοποίησης των ψηφιακών φύλλων εργασίας. Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι επιτυχώς συμπληρωμένα ήταν τα φύλλα εργασίας που είχαν μέχρι δύο απαντήσεις

λανθασμένες, ικανοποιητικά ήταν αυτά που είχαν μέχρι τέσσερις απαντήσεις λανθασμένες και μη ικανοποιητικά ήταν αυτά που είχαν πέντε και πάνω λανθασμένες απαντήσεις.

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, με τη χρήση των έντυπων φύλλων εργασίας υπήρξε περιορισμένη ανταπόκριση και χαμηλή απόδοση. Συγκεκριμένα, 2 στα 11 αγόρια και 3 στα 9 κορίτσια είχαν συμπληρώσει με επιτυχία τα φύλλα εργασίας (ποσοστό 18,18% και 33,33% αντίστοιχα). Με ικανοποιητική απόδοση είχαν συμπληρώσει τα φύλλα εργασίας 2 στα 11 αγόρια και 2 στα 9 κορίτσια (ποσοστό 18,18% και 22,22% αντίστοιχα). Οι υπόλοιποι είχαν μη ικανοποιητική απόδοση, με αποτέλεσμα η διαδικασία ετεροδιόρθωσης να μην ολοκληρωθεί. Επομένως, στο σύνολο των παιδιών 5 στα 20 είχαν συμπληρώσει με επιτυχία όλο το φύλλο (ποσοστό 25%), 4 στα 20 παιδιά το είχαν συμπληρώσει ικανοποιητικά (ποσοστό 20%) και 11 στα 20 παιδιά είχαν χαμηλή απόδοση (ποσοστό 55%).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα συμπλήρωσης έντυπων φύλλων εργασίας την 1^η διδακτική ώρα

ΕΝΤΥΠΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
ΑΠΟΔΟΣΗ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
ΕΠΙΤΥΧΩΣ	5	20
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	4	25
ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	11	55

Στη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες βρέθηκαν σε δίλημμα προκειμένου να αποφασίσουν ποιο φύλλο εργασίας θα συμπληρώσουν. Ωστόσο, αποφάσισαν να συμπληρώσουν το ψηφιακό φύλλο εργασίας (κυρίως παιδιά που δεν είχαν δείξει κανένα ενδιαφέρον να συμπληρώσουν το έντυπο φύλλο εργασίας στο προηγούμενο κεφάλαιο), 7 μαθητές, 4 αγόρια και 3 κορίτσια (ποσοστό 35%) ενώ οι υπόλοιποι 13 μαθητές συμπλήρωσαν έντυπα φύλλα (ποσοστό 65%).

Πίνακας 2: Επιλογή έντυπων ή ψηφιακών φύλλων εργασίας την 2^η διδακτική ώρα

ΕΙΔΟΣ ΦΥΛΛΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
ΕΝΤΥΠΑ	13	65
ΨΗΦΙΑΚΑ	7	35

Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά που συμπλήρωσαν επιτυχώς τα έντυπα φύλλα ήταν 3 αγόρια και 3 κορίτσια (ποσοστό 23,07 και 23,07 αντίστοιχα) ενώ 1 αγόρι και 1 κορίτσι τα συμπλήρωσαν ικανοποιητικά (ποσοστό 7,69% και 7,69% αντίστοιχα). Επίσης, 3 αγόρια και 2 κορίτσια δεν είχαν ικανοποιητική απόδοση στα συγκεκριμένα φύλλα εργασίας (ποσοστό 23,07 και 15,38% αντίστοιχα). Επομένως, 6 μαθητές τα συμπλήρωσαν επιτυχώς (ποσοστό 46,15%), 2 ικανοποιητικά (ποσοστό 15,38%) και 5 μη ικανοποιητικά (ποσοστό 38,46%).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα συμπλήρωσης έντυπων φύλλων εργασίας την 2^η διδακτική ώρα

ΕΝΤΥΠΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
ΑΠΟΔΟΣΗ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
ΕΠΙΤΥΧΩΣ	6	46,15
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	2	15,38
ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	5	38,46

Τα παιδιά που συμπλήρωσαν με επιτυχία τα ψηφιακά φύλλα εργασίας ήταν 3 αγόρια και 2 κορίτσια (ποσοστό 42,85 και 28,57%), αυτά που τα συμπλήρωσαν ικανοποιητικά ήταν 1 αγόρι και 1 κορίτσι (ποσοστό 14,28% και 14,28% αντίστοιχα), ενώ δεν υπήρξαν μαθητές/τριές που να έχουν τα έχουν συμπληρώσει μη ικανοποιητικά. Άρα, 5 παιδιά συμπλήρωσαν με επιτυχία τα συγκεκριμένα φύλλα (ποσοστό 71,42%), 2 τα συμπλήρωσαν ικανοποιητικά (ποσοστο 28,57%) ενώ δεν υπήρχε μαθητής/τρια που να είχε μη ικανοποιητική απόδοση.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα συμπλήρωσης ψηφιακών φύλλων εργασίας την 2^η διδακτική ώρα

ΨΗΦΙΑΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
ΑΠΟΔΟΣΗ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
ΕΠΙΤΥΧΩΣ	5	71,42
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	2	28,57
ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	0	0

Στην τρίτη διδακτική ώρα, όλα τα παιδιά επέλεξαν να συμπληρώσουν τα ψηφιακά φύλλα εργασίας με πολύ καλά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, 9 αγόρια και 6 κορίτσια (ποσοστό 81,18% και 66,66% αντίστοιχα) τα συμπλήρωσαν με μεγάλο ποσοστό επιτυχίας. Ικανοποιητικά τα συμπλήρωσαν 2 αγόρια και 3 κορίτσια (ποσοστό 18,18% και 33,33% αντίστοιχα). Δεν υπήρξαν μαθητές που να έχουν μη ικανοποιητική απόδοση. Επομένως, 15 παιδιά συμπλήρωσαν με επιτυχία τα φύλλα (ποσοστό 75%), 5 παιδιά τα συμπλήρωσαν ικανοποιητικά (ποσοστό 25%) και υπήρχε μηδενικό ποσοστό παιδιών με μη ικανοποιητική απόδοση. Επίσης, εξαιτίας της άμεσης ανατροφοδότησης από το ψηφιακό περιβάλλον σε σχέση με το αποτέλεσμα, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και κατά τη διαδικασία της ετεροδιόρθωσης, αντάλλαξαν απόψεις, απορίες και ανέτρεξαν στο υλικό του μαθήματος προκειμένου να το συμβουλευτούν, ενεργοποιώντας τη διαδικασία της ανατροφοδότησης.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα συμπλήρωσης ψηφιακών φύλλων εργασίας την 3^η διδακτική ώρα

ΨΗΦΙΑΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
ΑΠΟΔΟΣΗ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
ΕΠΙΤΥΧΩΣ	15	75
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	5	25
ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	0	0

Την τέταρτη διδακτική ώρα 9 αγόρια και 7 κορίτσια (ποσοστό 81,81% και 77,77% αντίστοιχα) συμπλήρωσαν με επιτυχία τα ψηφιακά φύλλα, 2 αγόρια και 2 κορίτσια (ποσοστό 18,18% και 22,23% αντίστοιχα) τα συμπλήρωσαν ικανοποιητικά ενώ δεν υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν ικανοποιητική απόδοση. Ως εκ τούτου 16 παιδιά είχαν επιτυχή απόδοση (ποσοστό 80%) και 4 παιδιά είχαν ικανοποιητική απόδοση (ποσοστό 20%).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα συμπλήρωσης ψηφιακών φύλλων εργασίας την 4^η διδακτική ώρα

ΨΗΦΙΑΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
ΑΠΟΔΟΣΗ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
ΕΠΙΤΥΧΩΣ	16	80
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	4	20
ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	0	0

Κατά την τελευταία διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να δημιουργήσουν οι ίδιοι ψηφιακά φύλλα εργασίας σε ομάδες και να τα ανταλλάξουν μεταξύ τους. Είναι αξιοσημείωτη η ευχέρεια με την οποία τα δημιούργησαν, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, καθώς έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και εργάστηκαν ομαδικά και συνεργατικά. Στη συνέχεια τα συμπλήρωσαν με μεγάλη ευστοχία. Συγκεκριμένα, 10 αγόρια και 7 κορίτσια (ποσοστό 90,90% και 77,77% αντίστοιχα) συμπλήρωσαν τα φύλλα που δημιούργησαν οι συμμαθητές/τριες τους με επιτυχία, ενώ 1 αγόρι και 2 κορίτσια (ποσοστό 9,09% και 22,23% αντίστοιχα) τα συμπλήρωσαν ικανοποιητικά. Συγκεκριμένα, 17 παιδιά (ποσοστό 85%) ανταποκρίθηκαν με επιτυχία και 3 παιδιά ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό (ποσοστό 15%). Επίσης, όλα αντέδρασαν θετικά στην αυτοαξιολόγηση και συνεργάστηκαν αρμονικά προκειμένου να ολοκληρώσουν την ετεροαξιολόγηση.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα συμπλήρωσης ψηφιακών φύλλων εργασίας την 5^η διδακτική ώρα

ΨΗΦΙΑΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
ΑΠΟΔΟΣΗ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
ΕΠΙΤΥΧΩΣ	17	85

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	3	15
ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	0	0

5. Συμπεράσματα

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής έχει ως στόχο την κατάκτηση γνώσεων από τους/τις μαθητές/τριες που αφορούν την κοινωνική πραγματικότητα και την κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με τον άνθρωπο και τον πολίτη. Μέσα από την καλλιέργεια κοινωνικών, πνευματικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων προετοιμάζει ενεργούς και υπεύθυνους δημοκρατικούς πολίτες, ώστε να συμμετέχουν στην κοινωνία των πολιτών, μια κοινωνία όπου θα μπορούν να υλοποιήσουν τους στόχους και τα οράματά τους (Barton, K., Levstik, L., 2007). Ωστόσο, τα παιδιά, σύμφωνα από την εμπειρία μας στη σχολική πραγματικότητα, δε βρίσκουν το μάθημα θελκτικό και δεν ανταποκρίνονται στο βαθμό που θα επιθυμούσαμε.

Όπως φάνηκε από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, οι μαθητές/τριες χρειάζονται ένα επιπλέον κίνητρο που θα τους/τις ωθήσει στο να επιθυμούν να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε ώστε να προσεγγίσει τόσο με παραδοσιακό όσο και με σύγχρονο τρόπο τη διαδικασία της αξιολόγησης. Διαπιστώσαμε πως η ένταξη των ψηφιακών μέσων πρόσθεσε γοητεία στο μάθημα και μάλιστα στη διαδικασία της αξιολόγησης. Το μεγαλύτερο όφελος το είχαν τα παιδιά που προηγουμένως δεν παρουσίαζαν κανένα ενδιαφέρον, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να λειτουργήσουν σε ένα άλλο περιβάλλον, ασκώντας δεξιότητες που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή. Αλλά και τα παιδιά που ανταποκρίνονταν στην παραδοσιακή μέθοδο αξιολόγησης φάνηκαν να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα και να απολαμβάνουν τη διαδικασία. Προκειμένου οι μαθητές/τριες να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ψηφιακού φύλλου εργασίας, ασχολήθηκαν με ενδιαφέρον και επιμέλεια, κατακτώντας γνώσεις με τις οποίες δεν είχαν ασχοληθεί στο παρελθόν. Επιπλέον, ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας που διευκόλυναν σε μεγάλο βαθμό τη μεταγνωστική διαδικασία και οδήγησαν σε δημιουργία νέου υλικού, εφαρμόζοντας δεξιότητες σχετικές με τις νέες τεχνολογίες. Επομένως, το όφελος ήταν διπλό, εφόσον ανέπτυξαν δεξιότητες στο φάσμα του ψηφιακού γραμματισμού και ασχολήθηκαν με έννοιες και γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να ολοκληρωθούν ως πολίτες.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Barton, K., Levstik, L. (2007). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκίκας, Α. (2011). «Διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου μέσω της Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης του ΠΣΔ». *Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΑΤΠΕ Το Ψηφιακό σχολείο*, Πειραιάς 2011.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (2003). Ανακτήθηκε στις 23/4/2020 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό. Τεύχος Β΄ Κριτήρια Περιγραφικής Αξιολόγησης. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 14/6/2021 http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Evaluation/2017/2b_Perigrafiki_DHMOTIKO.pdf
- Ιωσηφίδου, Ε. & Καλαϊτζινός, Τ. (2012). «Ποια είναι η επίδραση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των δικτύων επικοινωνίας στον τομέα της εκπαίδευσης σήμερα;». Στο Καραγιαννίδης, Χ., Πολίτης, Π. & Καρασαββίδης, Η. (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*

με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.

- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κρέτσος, Λ. (2017). Γιατί η τηλεόραση παραμένει... ο βασιλιάς. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου, 2017 από <http://www.amna.gr/home/article/180143/L-Kretsos-Giati-i-tileorasi-paramenei-o-basilias>.
- Στο Παπαδημητρίου, Σ. & Σοφός, Α. (2019). Πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης «Ψηφιακός Γραμματισμός στα Οπτικοακουστικά Μέσα σε Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης»: Αποτελέσματα και Προτάσεις από την Πιλοτική Εφαρμογή. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Τόμος 15, Αρ.1, σσ 73-91
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Ανακτήθηκε στις 17/1/2010 από <http://newtutor.pbworks.com/f/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf>
- Μπίκος, Γ. Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μυρίδης, Ν. (2013). *Εφαρμογές της Πληροφορικής στην Θεολογία και στον πολιτισμό*. Τόμος 1^{ος}. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Παγγέ, Τ. (2014). «Ακαδημαϊκό κείμενο και αξιοποίηση του Διαδικτύου», στο Αντώνης Λιοναράκης (Επιμ.): *Καινοτόμες Διδακτικές Τεχνικές – Γραπτός Επιστημονικός Λόγος. Ας τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν: Καινοτομία -Διδασκαλία – Επιστήμη*, σς. 36-46. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών στο Δημοτικό*. Αθήνα.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σολομωνίδου, Χ. (2000). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*. Θεσσαλονίκη : Κώδικας.
- Ταρατόρη – Τσαγκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική αξιολόγηση, Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Van de Walle, J. A. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια εξελικτική διδασκαλία* (μτφρ). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- Egea, O.M. (2014). *Neoliberalism, education and the integration of ICT in schools. A critical reading. Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 267-283
- Kervin, L., & Mantei, J. (2009). *Using computers to support children as authors: an examination of three cases*. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 19-32.
- Neill, M. (2003). The dangers of testing. *Educational Leadership*, 60(2), 43-46.
- Orlando, J. (2013). *ICT-mediated practice and constructivist practices: is this still the best plan for teachers' uses of ICT?*. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 231-246
- Rafferty, J. & Steyaert, J. (2007). Social work in a digital society. In: Lymbery, M. & Postle, K. (Eds.), *Social Work: a Companion to Learning* (pp. 301-320), London, UK: Sage.
- Στο Sofos, A. (2010). Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy – an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In : Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayerberger, K. (Eds.), *Fok us Medianpadagogik – Aktuelle Forschung – und Handlungsfelder* (pp. 62-82). Munchen: kopaed
- Wikam, G. & Molster, T. (2011). Norwegian secondary school teachers and ICT. *European Journal Of teacher Education*, 34 (2): 209-218

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Αξιωμακάρος Βασίλειος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed.

Γκικοπούλου Ουρανία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, PhD

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια διδακτική παρέμβαση που στόχευε στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της έκφρασης συναισθήματος, της αυτοεκτίμησης, της υπευθυνότητας και του αλτρουισμού των μαθητών, ώστε να τους βοηθήσει να γίνουν πιο δεκτικοί στη δυνατότητα κατανόησης, συνύπαρξης, συνεργασίας και φιλίας με άλλους και διαφορετικούς μαθητές, αλλά και υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες. Εφαρμόστηκε κατά σχολικό έτος 2021-2022 σε 20 μαθητές της Ε' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε συνδυασμό με σχετικές ενότητες από τα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Γεωγραφίας. Οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον σε όλες τις δραστηριότητες, δούλεψαν αρμονικά σε ομάδες και συνεργάστηκαν αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις δεξιότητες του καθενός μέλους της ομάδας και μπόρεσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να παρουσιάσουν τα θετικά στοιχεία των συμμαθητών τους. Κατάλαβαν ότι έχουν κοινά αλλά και διαφορές με τους συμμαθητές τους και με τα άλλα παιδιά του κόσμου. Τέλος, προβληματίστηκαν σχετικά με τις συνθήκες ζωής άλλων παιδιών στον κόσμο και γενικότερα ανθρώπων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αναζήτησαν τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τους βοηθήσουμε.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, αλτρουισμός, συνεργασία, ενεργοί πολίτες

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος του σχολείου του 21^{ου} αιώνα είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς συμβάλλει όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά κυρίως στην ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για μια καλύτερη ζωή μέσω της ανάπτυξης μαθητών ολοκληρωμένων κοινωνικά, συναισθηματικά, ηθικά και πνευματικά. Εξάλλου, τα σχολεία που εστιάζουν στην ευημερία των μαθητών μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικά, με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και με σημαντικότερα επιτεύγματα στη ζωή των μαθητών (Καμέας, 2021, Wynn, 2007, Pajares, 2008, Huitt, 2011, Σταλίκας κά., 2020).

Επομένως, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων προσανατολισμένων στη θετικότητα, στην ενίσχυση πολλών πλευρών της προσωπικότητας των μαθητών καθώς και στον εμπλουτισμό του συναισθηματικού τους κόσμου. Γενικότερα, η καλλιέργεια της αισιοδοξίας, της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας, της ελπίδας, της δημιουργικότητας, της αυτοεκτίμησης προετοιμάζει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα και να δεχθούν έννοιες όπως η διαφορετικότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός, η κατανόηση απέναντι στον συνάνθρωπο, ενώ φαίνεται να λειτουργούν προληπτικά και στο θέμα των συγκρούσεων και του εκφοβισμού ανάμεσα σε μαθητές, που, δυστυχώς, υπάρχει στα σχολεία (Σταλίκας κά., 2020).

Η ενσυναίσθηση (empathy) αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία, σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1997), ορίζεται ως μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα, και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του (Θεοδοσάκης, 2011). Ειδικότερα η ενσυναίσθηση αναφέρεται σε μια προσωπική στάση, με κύριο

γνώρισμα τη συναίσθηση, την κατανόηση και τη συμμετοχή στα προβλήματα και στα βιώματα του άλλου, χωρίς όμως να υπάρχει ταύτιση με αυτά, δηλαδή μπαίνουμε στον κόσμο του άλλου, χωρίς όμως να χανόμαστε σε αυτόν. (Θεοδοσάκης, 2011).

Σε συμφωνία με το πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην καλλιέργεια και ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της έκφρασης συναισθήματος, της αυτοεκτίμησης, της υπευθυνότητας και του αλτρουισμού των μαθητών, ώστε να τους βοηθήσει να γίνουν ακόμη πιο δεκτικοί στη δυνατότητα κατανόησης, συνύπαρξης, συνεργασίας και φιλίας με άλλους και διαφορετικούς μαθητές, αλλά και υπεύθυνοι και ενεργοί (μελλοντικοί) πολίτες.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε κατά το δεύτερο τρίμηνο του σχολικού έτους 2021-2022 (για 2 ώρες την εβδομάδα) σε 20 μαθητές της Ε' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου και ειδικότερα 10 αγόρια και 10 κορίτσια ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου των Νοτίων Προαστίων της Αττικής. Στους μαθητές αυτούς περιλαμβάνονταν δύο μαθητές Ρομά και 4 μαθητές με προέλευση από άλλη χώρα, 3 εκ των οποίων δεν ήταν από την αρχή φοίτησής τους στο τμήμα αυτό αλλά ήρθαν (από άλλο σχολείο) κατά τη διάρκεια της Γ' και της Δ' τάξης.

Το πρόγραμμα στόχευε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αναγνώριση και των συναισθημάτων, η ευαισθητοποίηση και η αποτελεσματική επικοινωνία, η δεξιότητα δημιουργίας κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της θετικής εικόνας του εαυτού, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και προσαρμοστικότητας, η ενίσχυση του αλτρουισμού και η ανάπτυξη του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής ατόμων με διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες, καταγωγή και θρησκεία.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων της Ενότητας «Ευ Ζην» σε συνδυασμό με σχετικές ενότητες από τα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Γεωγραφίας της Ε' τάξης και το υλικό αντλήθηκε και διαμορφώθηκε από προτεινόμενα από το ΙΕΠ εργαστήρια δεξιοτήτων (Καμέας, 2021) σχετικά διεθνή προγράμματα, (Project Hopes, 2018), διαδικτυακές εφαρμογές (Φωτόδεντρο), την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR), αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια των παραπάνω μαθημάτων (Κουτσόπουλος κá, 2015, Φλώρου κá, 2015).

2. Δεξιότητες Στόχευσης και Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Το πρόγραμμα στοχεύει, γενικότερα, στις δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα, στις δεξιότητες της κοινωνικής ζωής και στις δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης. Ειδικότερα, μερικά από τα βασικότερα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες είναι:

- Να κατανοήσουν και να παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους και να αναγνωρίζουν τα στοιχεία της ταυτότητας των άλλων.
- Να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.
- Να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και υπευθυνότητα.
- Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται καλύτερα.
- Να ανακαλύπτουν τη θετική πλευρά μιας δύσκολης κατάστασης.
- Να καταλάβουν τι βιώνουν οι άνθρωποι που βρίσκονται σε ανάγκη.
- Να αυξήσουν την ενσυναίσθησή τους για τις δύσκολες καταστάσεις και τα συναισθήματα των άλλων.
- Να κατανοήσουν πόσο σημαντικό είναι να βοηθούν όποιον έχει ανάγκη.
- Να μάθουν πώς να είναι πιο αλτρουιστικοί προς τους άλλους και να αναπτύξουν διάθεση για εθελοντισμό.

3. Περιγραφή Δραστηριοτήτων

3.1. Δραστηριότητα 1^η

Το κάθε παιδί καλείται να περιγράψει με 2-3 λέξεις τον εαυτό του. Ξεκινάει ένα παιδί και επιλέγει το επόμενο. Στη συνέχεια, το κάθε παιδί επιλέγει έναν συμμαθητή ή μια συμμαθήτριά του και περιγράφει δύο θετικά χαρακτηριστικά του/της. Τα χαρακτηριστικά καταγράφονται κι έτσι με ευχάριστο τρόπο τα παιδιά επικοινωνούν, παρουσιάζουν την «ταυτότητά» τους και αναγνωρίζουν κοινά αλλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν με άλλα παιδιά, μετά από σχετική συζήτηση. Με τις βασικές λέξεις που χρησιμοποίησαν φτιάχνουμε στον διαδραστικό πίνακα με τη βοήθεια του προγράμματος Tagxedo το συννεφόλεξο των χαρακτηριστικών των παιδιών της τάξης και το προβάλλουμε στην ολομέλεια.



Εικόνα 1: Συννεφόλεξα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών

3.2. Δραστηριότητα 2^η

Τα παιδιά, μέσω ενός «παιχνιδιού αυτογνωσίας» σημειώνουν σε ένα χαρτί 5 προτερήματα και 5 ελαττώματά τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με ομοιότητες και διαφορές των μαθητών. Στη συνέχεια καλούνται να ζωγραφίσουν μια εικόνα που να ταιριάζει στα θετικά τους στοιχεία. Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ζωγραφιές τους οι οποίες αποτελούν αφορμή περαιτέρω συζήτησης.



Εικόνες 2: Ζωγραφιές των μαθητών/τριών που εκφράζουν τα θετικά τους στοιχεία

3.3. Δραστηριότητα 3^η

Τα παιδιά συμμετέχουν σε δύο δραστηριότητες αναγνώρισης συναισθημάτων. Στην πρώτη δραστηριότητα συνδέονται στην εφαρμογή του Φωτόδεντρου «Αναγνωρίζω τα συναισθήματα» και αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των ανθρώπων που βλέπουν στις σχετικές εικόνες και βίντεο, τα οποία αντιστοιχίζουν με την κατάλληλη μουσική.



Εικόνα 3: Εφαρμογή «Αναγνωρίζω τα συναισθήματα» από το Φωτόδεντρο

Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν στα σκίτσα που τους δίνονται τα πρόσωπα εκφράζοντας τα συναισθήματά τους. Κάτω από κάθε σκίτσο περιγράφεται λεκτικά ένα συναισθήμα και οι μαθητές πρέπει να τα αποδώσουν με τις ζωγραφιές τους.



Εικόνα 4: Ενδεικτικές ζωγραφιές των μαθητών/τριών που εκφράζουν συναισθήματα

3.4. Δραστηριότητα 4^η

Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και παρακολουθούν μια παρουσίαση με φωτογραφίες παιδιών από όλον τον κόσμο, με διαφορετικά χαρακτηριστικά (εθνικότητα, θρησκεία, χρώμα κλπ). Κάθε ομάδα συμπληρώνει τα χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα που μπορεί να έχουν κοινά με τα παιδιά των φωτογραφιών καθώς και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, για παράδειγμα «σε όλους μας αρέσει το παιχνίδι» ή «το σχολείο μας είναι διαφορετικό», «δεν μιλάμε την ίδια γλώσσα» κτλ. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τις λίστες της στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο μοιάζουν οι ανάγκες, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες τους με αυτών των παιδιών.



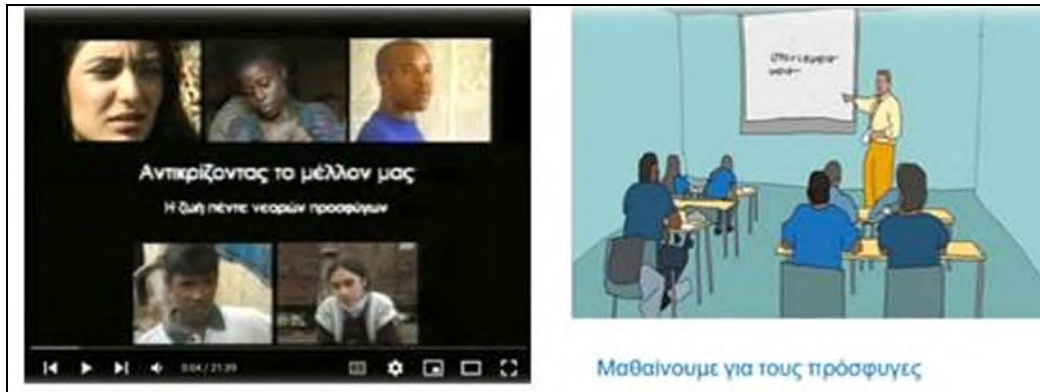
Εικόνα 5: Παρουσίαση «Παιδιά στον κόσμο»

3.5. Δραστηριότητα 5^η

Η δραστηριότητα αυτή έχει στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά τι σημαίνει να βρίσκεται κάποιος σε δύσκολη θέση, πώς μπορεί να νιώθει όταν είναι σε μια τέτοια κατάσταση και πώς μπορούμε να βοηθήσουμε. Με αφορμή την παρακάτω εικόνα από το Project HOPEs (2018) ενός παιδιού πρόσφυγα και την ιστορία του με τις δυσκολίες που αντιμετώπισε αλλά και σχετικό υλικό από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) γίνεται συζήτηση όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να περιγράψουν πώς ένιωσαν και αν θεωρούν πως μπορούν να κάνουν κάτι για να βοηθήσουν. Επίσης, καλούνται να αναφέρουν διαφορετικά είδη αναγκών και δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος, αν γνωρίζουν περιπτώσεις ανθρώπων που βοήθησαν κάποιον που βρισκόταν σε ανάγκη και πώς πρέπει να φερόμαστε στους ανθρώπους που έχουν ανάγκη.



Εικόνα 6: Πρόσφυγας από τη Συρία, Yasser, 15 χρονών



Εικόνα 7: Υλικό από την Έπατη Αρμοστέα του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες

3.6. Δραστηριότητα 6^η

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να ζωγραφίσουν μια ιστορία με εικόνες και διαλόγους με βασικούς ήρωες παιδιά που βρίσκονται σε ανάγκη, η οποία θα έχει χαρούμενο και αισιόδοξο τέλος. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία της η οποία αναρτάται στον τοίχο της τάξης σε εμφανές σημείο. Με αφορμή τις ιστορίες των μαθητών/τριών γίνεται συζήτηση σχετικά με το τι συμβαίνει στα πρόσωπα των ιστοριών; Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν; Πώς νιώθουν; Τι κάνουμε εμείς γι' αυτό; Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε; Πώς νιώθουμε εμείς;



Εικόνες 8: Οι ιστορίες των μαθητών/τριών



Εικόνες 8: Οι ιστορίες των μαθητών/τριών

4. Προεκτάσεις – Σύνδεση με άλλα μαθήματα

Το πρόγραμμα αυτό για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων συνδυάστηκε με σχετικές ενότητες από τα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Γεωγραφίας.

Για παράδειγμα, στο μάθημα της Γεωγραφίας (Κουτσόπουλος κ.α., 2015) στην ενότητα 27 «Οι φυσικές καταστροφές στον χώρο της Ελλάδας» με αφορμή το υλικό της ενότητας γίνεται συζήτηση σχετικά με τις συνέπειες των φυσικών καταστροφών, τα μέτρα πρόληψης που μπορούμε να λάβουμε όλοι, τις υπηρεσίες του κράτους για την παροχή βοήθειας στους ανθρώπους που πλήττονται από τις φυσικές καταστροφές, τη βοήθεια που μπορούμε όλοι να παρέχουμε σε δύσκολες καταστάσεις (πχ. με τη συγκέντρωση ειδών διατροφής, ένδυσης, φαρμάκων κτλ), τον εθελοντισμό κ.α.



Εικόνα 9: Εικόνες φυσικών καταστροφών (από το σχολικό εγχειρίδιο της Γεωγραφίας)

Αντίστοιχα, στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Φλώρου κ.α., 2015), με αφορμή τα σχετικά κεφάλαια γίνεται συζήτηση για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες (ενότητα Α, κεφ. 2), τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις μας (ενότητα Α, κεφ. 3), για το πώς μπορούμε να είμαστε υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες (ενότητα Α, κεφ. 6), για τη συμμετοχή όλων μας στην επίλυση προβλημάτων (ενότητα Α, κεφ. 7), για τις ανάγκες που είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους και τα δικαιώματά τους (ενότητα Β, κεφ. 1 και 4), για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων μας (ενότητα Β, κεφ. 3), για την αρμονική δημοκρατική συμβίωση και τη συμμετοχή στις κοινές προσπάθειες και εκστρατείες για ευημερία (ενότητα Γ, κεφ. 4), για τις αποφάσεις που παίρνουμε σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (ενότητα Δ, κεφ. 1), για τον ενεργό πολίτη που αποφασίζει, συμμετέχει και δρα (ενότητα Δ, κεφ. 3). Επίσης οι μαθητές παίζουν το παιχνίδι «Είμαστε ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες» που προτείνεται στο βιβλίο τους.



Εικόνα 10: Το παιχνίδι «Είμαστε ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες» (από το σχολικό εγχειρίδιο της Κ.Π.Α.)

Τέλος, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε μια σειρά από δράσεις ευαισθητοποίησης που αποτέλεσαν αφορμή για συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν διάφοροι άνθρωποι γύρω μας και τους τρόπους που μπορούμε όλοι να βοηθήσουμε.

Μετά από συζήτηση για τους πρόσφυγες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ειδικά τα παιδιά, και σχετικό υλικό που μελετήσαμε, οι μαθητές/τριες έλαβαν μέρος στον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες 2021 «Η Εκπαίδευση δεν μπορεί να περιμένει» (2022) με 4 ομαδικές ζωγραφιές - αφίσες, όπου επικρατούσαν συνθήματα όπως: «Η μόρφωση είναι για όλους», «η παιδεία είναι για όλους», «ναι στην παιδεία, όχι στη βία», «η μάθηση είναι το παν», «το φως των βιβλίων δε σβήνει ποτέ».



Εικόνες 11: Οι αφίσες των μαθητών/τριών για την αξία της εκπαίδευσης

Επίσης, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στις δράσεις του Make a Wish και στον Διαγωνισμό Αστέρι της Ευχής (2022) όπου όλοι μαζί σχεδίασαν το δικό μας αστέρι. Μπορεί να μην κερδίσαμε στον Διαγωνισμό, όμως μας έμεινε η χαρά της συμμετοχής και της δημιουργικής συνεργασίας όλου του τμήματος για έναν κοινό σκοπό, ενώ μας δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε για τις δράσεις του Οργανισμού αυτού και για τις δυσκολίες σε θέματα υγείας που αντιμετωπίζουν αρκετά παιδιά γύρω μας.



Εικόνες 12: Οι μαθητές/τριες ζωγραφίζουν το αστέρι της τάξης μας για το Make a Wish

Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν και στο Καλλιτεχνικό Πρόγραμμα για παιδιά και εφήβους: Διαγωνισμός «Ειρήνια Τόξα» από το Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα και την Παιδική Πινακοθήκη Ελλάδας (2022) με ατομικές και ομαδικές συμμετοχές, όπου μάλιστα ένας μαθητής μας βραβεύτηκε για τη ζωγραφιά του. Το πρόγραμμα αυτό μας έδωσε την ευκαιρία να συζητήσουμε για την ειρήνη, τον πόλεμο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσοι λαοί βρίσκονται σε πόλεμο.

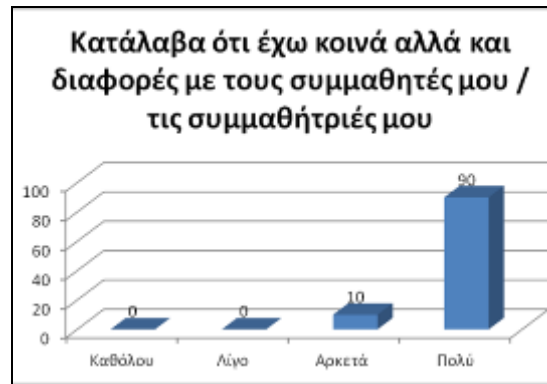


Εικόνες 13: Ζωγραφιές των μαθητών/τριών για τον διαγωνισμό «Ειρήνια τόξα»

5. Αξιολόγηση

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι συμμετέχοντες μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αποτίμησης εκφράζοντας τις απόψεις τους για αυτό αλλά ελέγχοντας και τις γνώσεις που απεκόμισαν. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου με τετράβαθμη κλίμακα απαντήσεων (τύπου Likert με τις εξής διαβαθμίσεις: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ) αλλά και 5 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου οι μαθητές μπορούσαν να εκφράσουν πιο ελεύθερα τις απόψεις τους.

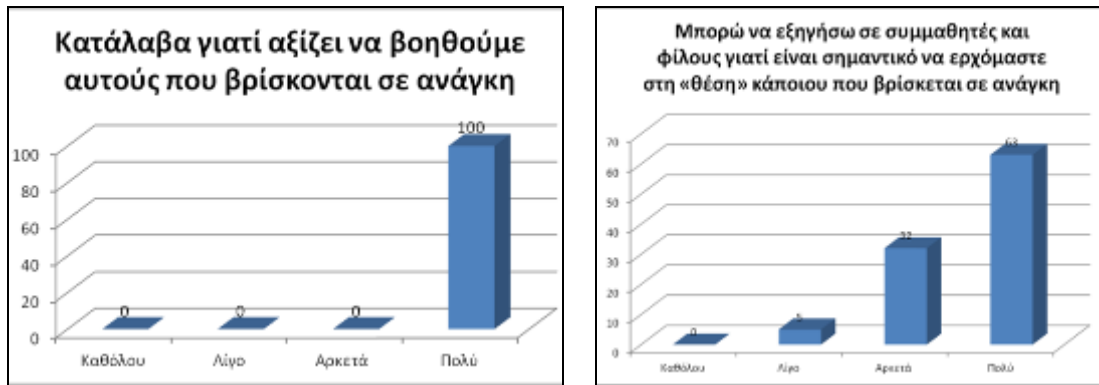
Τα βασικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου συνοψίζονται στα γραφήματα που ακολουθούν.



Σχήμα 1 και 2: Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις 1 και 2 (ποσοστά)



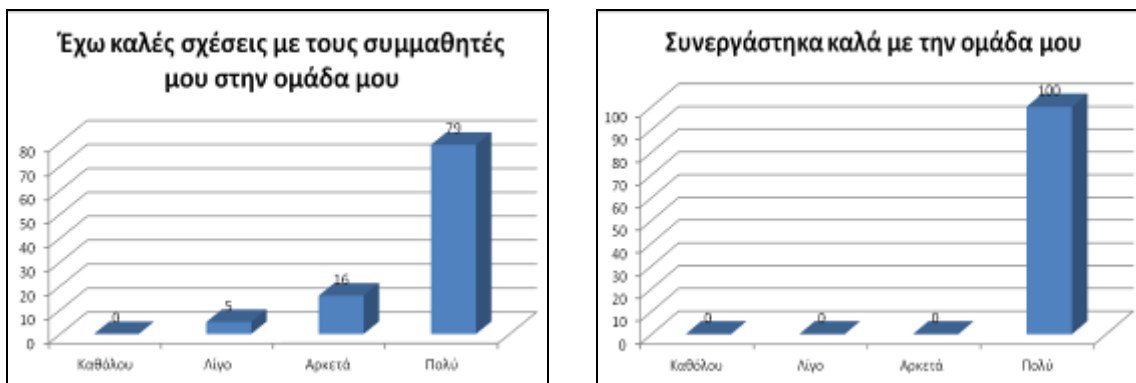
Σχήμα 3 και 4: Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις 3 και 4 (ποσοστά)



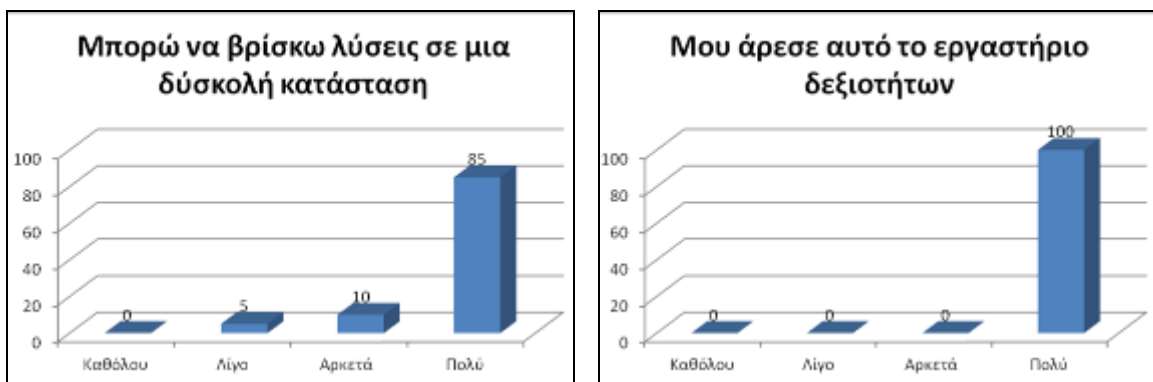
Σχήμα 5 και 6: Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις 5 και 6 (ποσοστά)

Σχετικά με τις γνώσεις που απέκόμισαν από το πρόγραμμα και όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες, η πλειονότητα των μαθητών/τριών φαίνεται να αντιλαμβάνεται ότι έχει ομοιότητες αλλά και διαφορές με τους/τις συμμαθητές/τριές της (90%) καθώς και με τα άλλα παιδιά του κόσμου (85%). Επίσης, κατάλαβαν γιατί είναι σημαντικό να ερχόμαστε στη θέση κάποιου που βρίσκεται σε διαφορετική κατάσταση (74%) και γιατί αξίζει να βοηθούμε αυτούς που βρίσκονται σε ανάγκη (100%).

Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών και όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες, οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν αρμονικά με τις ομάδες τους (100%), ενώ όλοι/ες εξέφρασαν και την ικανοποίησή τους με το εργαστήριο δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του οποίου ένιωσαν δημιουργικά.



Σχήμα 7 και 8: Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις 7 και 8 (ποσοστά)



Σχήμα 9 και 10: Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις 9 και 10 (ποσοστά)



Σχήμα 11: Απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση 11 (ποσοστά)

Όσον αφορά στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι μαθητές/τριες εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους αλλά και τα συναισθήματά τους και οι ίδιοι/ες θέλησαν να μοιραστούν τις απαντήσεις τους με τους συμμαθητές τους. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

- Τι έμαθα για τον εαυτό μου μέσα από αυτή τη δραστηριότητα;
 - «Έμαθα ότι θα πρέπει να ακούω τη γνώμη των άλλων».
 - «Έμαθα ότι χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλο».
 - «Έμαθα να συνεργάζομαι με καλύτερο τρόπο».
 - «Έμαθα τα θετικά και αρνητικά μου και γνώρισα καλύτερα τον εαυτό μου».
 - «Έμαθα ότι ο καθένας έχει τα θετικά και τα αρνητικά του».
 - «Έμαθα ότι έχω κοινά χαρακτηριστικά με άλλους».
 - «Έμαθα τις καλές και κακές μου συνήθειες».
- Τι έμαθα για τους άλλους μέσα από αυτή τη δραστηριότητα;
 - «Έμαθα τις απόψεις τους για διάφορα θέματα».
 - «Έμαθα τα θετικά και αρνητικά τους».
 - «Έμαθα ότι κι άλλοι έχουν κοινά χαρακτηριστικά με μένα».
 - «Έμαθα τις συνήθειές τους».
 - «Έμαθα ότι πέρα από τη φιλία είμαστε διαφορετικοί».
 - «Έμαθα ότι έχουμε κοινά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορές».
- Πώς μπορώ κάποια από αυτά που έμαθα να τα εφαρμόσω στην καθημερινότητά μου;
 - «Μπορούμε να συνεργαζόμαστε».
 - «Μπορούμε να βοηθάμε ανθρώπους που δέχονται μπουλινγκ για να νιώσουν καλύτερα».
 - «Μπορούμε να βοηθάμε τους συνανθρώπους μας που έχουν ανάγκη».
 - «Μπορώ να περιορίσω τις κακές μου συνήθειες».
 - «Μπορώ να σταματήσω τα άσχημα πράγματα που κάνω εγώ ή κάποιοι άλλοι».
 - «Μπορώ να είμαι πιο φιλικός».
- Σήμερα αισθάνθηκα ...
 - «Χαρά»
 - «Ευτυχία»
 - «Χαρούμενη κι ενθουσιασμένη»
 - «Χαρούμενη, ανάλαφρη, καλύτερη από πριν»
 - «Όμορφα»
 - «Τέλεια»
- Τι μου έκανε εντύπωση και τι θα άλλαζα στο πρόγραμμα;

«Μάθαμε ότι πρέπει να βοηθάμε αυτούς που έχουν ανάγκη».
 «Έμαθα ότι όλοι είναι διαφορετικοί».
 «Έμαθα ότι κάποια παιδιά βρίσκονται σε κίνδυνο»
 «Μου έκανε εντύπωση ότι δεν είμαστε όλοι ίδιοι»
 «Δεν θα άλλαζα κάτι στο πρόγραμμα»
 «Μου άρεσε γιατί συνεργάστηκα, γέλασα, έμαθα πράγματα κι έγραψα ιστορίες»
 «Έμαθα πως πολλά παιδιά στον κόσμο έχουν προβλήματα» και αντιμετωπίζουν δυσκολίες»
 «Έμαθα τι πρέπει να κάνουμε όταν βλέπουμε ένα παιδί με προβλήματα»
 «Όλα ήταν φανταστικά»
 «Έμαθα ότι πρέπει να βρίσκουμε εναλλακτικές λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις».
 «Αυτό το πρόγραμμα μου άρεσει πολύ».
 «Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε και φτιάχναμε μαζί διάφορα».
 «Μου άρεσε που γράψαμε δικές μας ιστορίες».

6. Γενική Αποτίμηση – Συμπεράσματα

Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον σε όλες τις δραστηριότητες και χρειάστηκε να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο από όσον είχαμε αρχικά υπολογίσει (δύο ώρες την εβδομάδα για ένα τρίμηνο) και να εκταθεί και στο τρίτο τρίμηνο, καθώς οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες ζητούσαν παραπάνω ώρες ενασχόλησης με τα ζητήματα αυτά. Δούλεψαν αρμονικά σε ομάδες και συνεργάστηκαν αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις δεξιότητες του καθενός μέλους της ομάδας (λεκτικές δεξιότητες, καλλιτεχνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, οργανωτικές / συντονιστικές δεξιότητες κτλ.).

Μπόρεσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να περιγράψουν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους και τα ελαττώματά τους και κυρίως να παρουσιάσουν τα θετικά στοιχεία των συμμαθητών/τριών τους. Κατάλαβαν ότι έχουν κοινά αλλά και διαφορές με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και με τα άλλα παιδιά του κόσμου.

Μερικοί/ές μαθητές/τριες αντιμετώπισαν δυσκολία να περιγράψουν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους και εστίασαν μόνο στα ελαττώματά τους. Σε αυτό το σημείο καίρια ήταν η παρέμβαση των συμμαθητών/τριών τους που ήταν πρόθυμοι/ες να εντοπίσουν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Κάποιοι/ες άλλοι/ες μαθητές/τριες αντιμετώπισαν δυσκολία να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, όμως τα κατάφεραν και πάλι με την παρότρυνση των συμμαθητών/τριών τους.

Τέλος, κατάλαβαν γιατί είναι σημαντικό να ερχόμαστε στη «θέση» κάποιου που βρίσκεται σε διαφορετική κατάσταση, προβληματίστηκαν σχετικά με τις συνθήκες ζωής άλλων παιδιών στον κόσμο και γενικότερα ανθρώπων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αναζήτησαν τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τους βοηθήσουμε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Διαγωνισμός «*Αστέρι της Ευχής*». Κάνε μια ευχή Ελλάδας. (2022). Ανακτήθηκε στις 30-11-2021 από: <https://makeawish.gr>

Διαγωνισμός «*Ειρήνια Τόξα*». (2022). Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα και την Παιδική Πινακοθήκη Ελλάδας, σε συνεργασία με την 2023 ΕΛΕΥΣΙΣ Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης, Ημέρα της Ευρώπης 2022. Ανακτήθηκε στις 30-3-2022 από: <https://www.paidikipinakothikielladas.org/>

Διαγωνισμός της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες «*Η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιμένει!*». (2022). Ανακτήθηκε στις 30-11-2021 από: <https://www.unhcr.org/gr/23983-etisios-mathitikos-diagwnismos-2021.html>

- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καμέας, Ν. (2021). *Παίζουμε και μαθαίνουμε παρέα, πάντα με βλέμμα θετικό!* ΙΕΠ, Εργαστήρια δεξιοτήτων, Επιχειρησιακό πρόγραμμα ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, εκπαίδευση και διά βίου μάθηση, ΕΣΠΑ 2014-2020. Ανακτήθηκε στις 30-9-2021 από: <https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=2002§ion=3>
- Σταλίκας, Α., Γιωτσίδη, Β., Καρακασίδου, Ε. (2020). *Κατακτώντας την ευημερία. Θετικές παρεμβάσεις, τεχνικές και βιωματικές ασκήσεις*. Αθήνα. Εκδ. Τόπος
- Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν., Χριστοπούλου Ε. (2015). *Σχολικό Εγχειρίδιο Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού*. Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ
- Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Τασσόγλου, Μ. (2015). *Σχολικό Εγχειρίδιο Γεωγραφία – Μαθαίνω για την Ελλάδα, Ε' Δημοτικού*. Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ
- Φωτόδενρο. *Αναγνωρίζω τα Συναισθήματα*. Ανακτήθηκε στις 30-9-2021 από: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10756>

Ξενογλωσση

- Huiit, W. (2011). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta. GA: Valdosta State University. Ανακτήθηκε στις 30-9-2021 από: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books. pp. 3-34
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D.H. Shunk & B. J Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Taylor and Francis, pp.111-139
- Project HOPEs. (2018). *Happiness, Optimism, Positivity and Ethos in Schools, Students Handbook*, Co-Funded by the Erasmus+ Programme of the European Union. Ανακτήθηκε στις 30-9-2021 από: <http://www.hopestraining.eu/gre>
- UNHCR- The United Nations High Commissioner for Refugees. Ανακτήθηκε στις 30-9-2021 από: <https://www.unhcr.org/gr>
- Wyn, J. (2007). Learning to “become somebody well”: Challenges for educational policy. *The Australian Educational Researcher*, vol.34, pp. 35-52.

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ "ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ" ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τσακίρη Παρθένα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Βασιλούδη Ευτυχία

Εκπαιδευτικός ΠΕ08

Νεστορίδου Θεοδοσία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Κολοκοτρώνης Φώτιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Σκοπός του σχολείου του 21ου αιώνα είναι να αποτελεί χώρο δημιουργίας, βιωματικής μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και τα εκπαιδευτικά συστήματα προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση. Στην Ελλάδα, τα εργαστήρια δεξιοτήτων εισάγονται στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων από το Σεπτέμβριο του 2021 και συνιστούν μία δυναμική, διδακτική και εκπαιδευτική δράση. Βασικός σκοπός τους είναι η ενδυνάμωση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, αναστοχασμού, κριτικής σκέψης, τεχνολογίας και επιστήμης, Επίσης, ενισχύονται δεξιότητες ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι καλές πρακτικές διαθεματικής διδασκαλίας της ενότητας "Φροντίζω το Περιβάλλον" των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Μεταξύ άλλων αξιοποιήθηκαν τεχνικές διερευνητικής, βιωματικής, ομαδοσυνεργατικής μάθησης, σε συνδυασμό με τεχνικές 3D κατασκευής και χρήσης σύγχρονων πακέτων εκπαιδευτικής ρομποτικής. Οι παραπάνω πρακτικές εφαρμόστηκαν σε τμήμα της Β' τάξης του 10ου Δ.Σ. Κομοτηνής όπου εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν για να προσεγγίσουν ολιστικά το φαινόμενο της πυρκαγιάς στο δάσος.

Λέξεις κλειδιά: Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Διαθεματικότητα, Συνεργασία, Βιωματική Μάθηση

1. Εισαγωγή

Στόχος του σχολείου του σήμερα αποτελεί η ποιοτική εκπαίδευση η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας και την ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τον πολίτη του 21ου αιώνα. Σύσσωμο το εκπαιδευτικό σύστημα πρεσβεύει ένα σχολείο αποδοτικό, αποτελεσματικό, δημιουργικό, καινοτόμο, συμπεριληπτικό, ανοιχτό στις προκλήσεις. Προκλήσεις που συμβαίνουν τα τελευταία χρόνια τόσο σε κοινωνικό όσο και σε τεχνολογικό και επιστημονικό επίπεδο. Προκλήσεις οι οποίες δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον κλάδο της παιδείας. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματική μάθηση και η διαθεματικότητα.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μία μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε μικρές ομάδες με σκοπό να φέρουν σε πέρας ένα έργο, χωρίς να παρέμβει ο/η εκπαιδευτικός. Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο σε πολλές χώρες του κόσμου, με τις ρίζες της παρόλα αυτά να βρίσκονται στην Αμερική. Αμερικανοί ερευνητές έχουν διατυπώσει τους κυριότερους ορισμούς για τη μέθοδο αυτή. Μέσω αυτής, τα παιδιά

αναπτύσσουν την σκέψη και την κοινωνικότητά τους. Επιπλέον, ευνοείται η ευκολότερη ενσωμάτωση όσων έχουν διαφορετική φυλετική και εθνική προέλευση, η αρμονική συνύπαρξη αγοριών και κοριτσιών καθώς ακόμα και παιδιών με διαφορετικές μαθητικές επιδόσεις. Βασικές προϋποθέσεις για να είναι επιτυχής η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ορίσει με σαφήνεια τους εκάστοτε στόχους που θα επιτύχει η κάθε ομάδα και να έχει δώσει σαφείς οδηγίες και κατευθύνσεις πριν την έναρξη της συνεργασίας τους. Επιπλέον, μπορεί να ορίσει ρόλους για κάθε μέλος της ομάδας. Αξίζει να τονιστεί, πως η ομάδα θα πρέπει να είναι ανομοιογενής ως προς την σχολική επίδοση, την φυλετική ή εθνική προέλευση και το φύλο. Η ανομοιογένεια ενισχύει την αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση την βελτίωση των επιδόσεων. Η ανάπτυξη ικανοτήτων θα τα βοηθήσει να συντονίσουν τις εργασίες, να αντιμετωπίσουν τις διαφωνίες και να αναπτύξουν κλίμα εμπιστοσύνης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δοθεί ο απαιτούμενος χρόνος σε κάθε παιδί μέσα στην ομάδα έτσι ώστε να μπορέσει να λάβει την κατάλληλη γνώση και να αναπτύξει την ανάλογη δεξιότητα. Με το τέλος της εργασίας τους, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να κάνουν έναν απολογισμό πάνω στον τρόπο που εργάστηκαν, ο οποίος θα έχει βελτιωτικό χαρακτήρα έτσι ώστε η ομάδα τους να είναι αποτελεσματικότερη στο μέλλον.

Η βιωματική μάθηση είναι ένας τρόπος διδασκαλίας που αντιτίθεται του παραδοσιακού τρόπου ο οποίος στοχεύει στην απομνημόνευση. Στηρίζεται στις εμπειρίες και στα βιώματα των μαθητών/τριών με σκοπό να μπουν οι ίδιοι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μέθοδος αυτή στοχεύει στην ενθάρρυνση του/της μαθητή/τριας να συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης, να ερευνά, να ανακαλύπτει, να χρησιμοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Σύμφωνα με τον Kolb (1984), εφαρμόζοντας τη βιωματική μάθηση οι σπουδαστές δρουν, στοχάζονται, μαθαίνουν και εφαρμόζουν. Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να αξιολογήσουν την πορεία, την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Ο/Η εκπαιδευτικός δρα ως συντονιστής/τρια ο/η οποίος/α ερευνά τις πηγές μάθησης, δίνει υλικό και ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες του, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ίσες δυνατότητες συμμετοχής.

Ο όρος «διαθεματική προσέγγιση» δηλώνει τη θεωρητική αρχή οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης και προσπαθεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος (Ματσαγγούρας, 2003). Τα εργαστήρια δεξιοτήτων προσανατολίζονται στην κατεύθυνση αυτή, προσεγγίζοντας τη γνώση ολιστικά (σε επίπεδο επιστημών, τέχνης και τεχνολογίας), εμπλέκοντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα, καθιστώντας την μάθηση πιο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Η γνώση που στηρίζεται στην διαθεματικότητα συνδυάζει την πληροφορία με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών με τέτοιο τρόπο ώστε σύμφωνα με τον Παναγάκο (2002) να αποτελεί κίνητρο για μάθηση, καθώς η ενεργή συμμετοχή των παιδιών συμβάλλει σημαντικά στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Απόρροια της ενεργής εμπλοκής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που τους είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, οι διαθεματικές ικανότητες που προσφέρονται στους/στις μαθητές/τριες είναι «η μεταγνωστική ικανότητα, η ικανότητα να επιλύουν προβλήματα, να πραγματοποιούν ενεργητικές δραστηριότητες, να μάθουν πως να μαθαίνουν και να διαμορφώνουν προσωπική άποψη» (Γκολφινόπουλου, 2006, σσ.29-30).

Ο επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης και οι νέες βάσεις ξεκινούν από την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Προγράμματα τα οποία τοποθετούν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον/την μαθητή/τρια και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Μια πτυχή αυτού του επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης αποτελεί η εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» του 21ου αιώνα δημιουργήθηκαν μέσα από μια ερευνητική δράση και από τον σχεδιασμό μαθημάτων με bottom up προσανατολισμό κατά το σχολικό έτος 2020-21. Προάγουν την ενασχόληση και τον προβληματισμό με την περιβαλλοντική κρίση, την υγεία-ευεξία σε σχέση με την διατροφή και τη σεξουαλική υγεία, την πολιτειότητα, την ενσυναίσθηση και τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον εθελοντισμό, το ψηφιακό περιβάλλον, την ρομποτική και τη δημιουργικότητα μέσω των τεχνών και της τεχνολογίας. Έτσι προκύπτει ένα πλαίσιο εργαστηριακής, συνεργατικής, διερευνητικής μάθησης. Επιπροσθέτως εντάσσονται τα ερευνητικά πεδία της ενσυναίσθησης, της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, του ψηφιακού περιβάλλοντος της επιστήμης, της επικοινωνίας και της διακυβέρνησης (ΙΕΠ, 2021).

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων καινοτομούν διδακτικά και εκπαιδευτικά προσθέτοντας νέους Θεματικούς Κύκλους με βαρύτητα στις δεξιότητες του 21ου αιώνα και στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου, εφαρμόζοντας σύγχρονη και καινοτόμα μάθηση.

Πρωταρχικός στόχος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι να συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών διαμορφώνοντάς τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες, καθώς και την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης (ΙΕΠ, 2021). Σύμφωνα με τον Anderson & Krathwohl (2001) με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών προωθείται η ενεργητική συμμετοχή τους καθώς οι ίδιοι συμμετέχουν στην διαδικασία της διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσω ομαδοσυνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχαζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, την ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης, υπευθυνότητας, ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης (ΙΕΠ, 2021). Οι δραστηριότητες αυτών στοχεύουν στην γνωστική ανάπτυξη, στην μεταγνωστική ανασκευή της γνώσης, στον κριτικό αναστοχασμό της πραγματικότητας, στην δημιουργία και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που προάγουν τον πολιτισμό.

Βασική επιδίωξη του προτεινόμενου προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με τη σημαντικότητα του δασικού οικοσυστήματος, τους κινδύνους και τα συνοδά προβλήματα που προκύπτουν από τις δασικές πυρκαγιές καθώς και την ανάληψη δράσης για την προστασία του. Επίκεντρο του προγράμματος αποτελεί η επίσκεψη ειδικών στο χώρο του σχολείου σε συνδυασμό με την επίσκεψη των μαθητών/τριών στο κοντινό δάσος και την υλοποίηση δραστηριοτήτων στο πεδίο.

Το πρόγραμμα έχει υλοποιηθεί από 18 μαθητές και μαθήτριες της Β΄ Δημοτικού του 10ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής. Συνδέεται με τις διδακτικές ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος «Τα ζώα» και «Τα φυτά». Οι παραπάνω διδακτικές ενότητες έχουν γίνει πριν ή κατά την υλοποίηση του προτεινόμενου προγράμματος. Τα υλικά και η προετοιμασία που απαιτείται για κάθε εργαστήριο συμπεριλαμβάνονται στην αναλυτική περιγραφή που ακολουθεί.

Διάρκεια κάθε εργαστηρίου 3 Διδακτικές ώρες με την εκπαιδευτικό του τμήματος, 2 με την εκπαιδευτικό εικαστικών, 1 με τον εκπαιδευτικό πληροφορικής.

Για λόγους που διευκολύνουν την ανάγνωση οι μαθητές/τριες θα αναγράφονται στο αρσενικό φύλο κατά την ανάλυση των εργαστηρίων.

2.1.1. Εργαστήριο 1ο

Στόχοι:

- Να διερευνηθούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών αναφορικά με την έννοια «Δάσος».

Δραστηριότητες:

Η εκπαιδευτικός γράφει στη μέση του πίνακα τη λέξη «δάσος» και ρωτάει τα παιδιά τι σκέφτονται όταν ακούνε αυτή τη λέξη. Όλες οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα σχηματίζοντας ένα ιδεόγραμμα. Στη συνέχεια, οι μαθητές ζωγραφίζουν ατομικά ένα δάσος όπως το φαντάζονται χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά όπως μπλοκ, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, κηρομπογιές και το ολοκληρώνουν στην ώρα των εικαστικών. Την ώρα του μαθήματος Τεχνολογία της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ανά υπολογιστή. Μέσω της ιστοσελίδας «jigsawplanet» έχουν ψηφιοποιηθεί οι ζωγραφιές που δημιούργησαν στο μάθημα των εικαστικών και τις μετατρέπουν σε παζλ. Ο σύνδεσμος με τα παζλ των μαθητών διαμοιράστηκε μέσω της κυψέλης του τμήματος στην πλατφόρμα e-me δίνοντας την δυνατότητα στα παιδιά να παίξουν με αυτά στο σπίτι.

2.1.2. Εργαστήριο 2ο**Στόχοι:**

- Να διασαφηνίσουν την έννοια του δάσους και του δασικού οικοσυστήματος.
- Να γνωρίσουν τη χλωρίδα και την πανίδα των δασών.
- Να πληροφορηθούν για τα δάση που υπάρχουν στην Ελλάδα και στην περιοχή τους.

Δραστηριότητες:

Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες τυχαία μέσα από ένα παιχνίδι, προβάλλει βίντεο σχετικά με τα δάση στην Ελλάδα και ζητάει από τις ομάδες των μαθητών να καταγράψουν ήχους και εικόνες. Με αφορμή τα βίντεο που παρακολούθησαν, ενημερώνονται και συζητούν αναλυτικά για την χλωρίδα και την πανίδα του δάσους. Έπειτα, ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν σε ποιά μέρη της χώρας μας υπάρχουν δάση και αν έχουν επισκεφθεί κάποιο από αυτά. Ακολουθεί συζήτηση και προβολή του δασικού χάρτη της Ελλάδας <https://www.geogreece.gr/dasos.php> με την βοήθεια του οποίου παρατηρούν τα διαφορετικά είδη δασών. Εστιάζουν στον νομό Ροδόπης και στο δάσος της Νυμφαίας που βρίσκεται στην περιοχή της Κομοτηνής και παρακολουθούν ένα σχετικό βίντεο. Στη διάρκεια του μαθήματος των εικαστικών, οι μαθητές χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που συνέλεξαν σχετικά με την χλωρίδα του δάσους την Νυμφαίας, κατασκευάζουν τα δικά τους τρισδιάστατα δέντρα. Χρησιμοποιούν ξυλαράκια, εφημερίδες, ακρυλικά χρώματα, atlaColl και δημιουργούν μινιατούρες-δέντρα. Ο εκπαιδευτικός πληροφορικής σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης έχει προετοιμάσει ένα κουίζ ερωτήσεων σχετικό με την γνώση που αποκτήθηκε στο 2ο εργαστήριο. Το κουίζ κατασκευάστηκε στην πλατφόρμα Kahoot. Στην ώρα του οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 2 και σε κάθε ομάδα δίνεται ένα tablet. Στην εφαρμογή kahoot κάθε ομάδα συνδέεται στο κουίζ χρησιμοποιώντας ως ψευδώνυμο ένα ζώο του δάσους. Στον διαδραστικό πίνακα της τάξης προβάλλονται οι ερωτήσεις του κουίζ και οι μαθητές χρησιμοποιούν τα tablet για να απαντήσουν σε αυτές. Οι μαθητές πρέπει να απαντήσουν σωστά αλλά και γρήγορα για να συλλέξουν όσο περισσότερους πόντους γίνεται.

2.1.3. Εργαστήριο 3ο**Στόχοι:**

- Να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το δάσος και τη βιοποικιλότητά του.
- Να αναγνωρίζουν τα ζώα που κατοικούν στο δάσος.

Δραστηριότητες:

Η εκπαιδευτικός, διαβάσει και προβάλλει το παραμύθι «Το μαγικό γάντι» (<https://tinyurl.com/32tran3j>) και το παραμύθι «Ποιος άλλος μένει εδώ;» (<https://tinyurl.com/3as8eh4b>). Στη συνέχεια ζητάει από τους μαθητές να επιλέξουν το παραμύθι και το ζώο-ρόλο που θα ήθελαν να παίξουν και τους μοιράζει το αντίστοιχο απόσπασμα του παραμυθιού. Οι μαθητές μελετούν το ρόλο τους και στο τέλος επιχειρείται μια δραματοποίηση του παραμυθιού η οποία μπορεί να επαναληφθεί ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές της τάξης. Στο μάθημα των Τ.Π.Ε. οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 2 ατόμων ανά υπολογιστή και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αναζητούν πληροφορίες για το ζώακι που τους ενδιαφέρει. Αφού συλλέξουν τις πληροφορίες αναζητούν την εικόνα του και την εκτυπώνουν στον εκτυπωτή του εργαστηρίου. Ο κάθε μαθητής κατά την διάρκεια του μαθήματος των εικαστικών κόβει το ζώακι που διάλεξε και όλοι μαζί τα κολλάνε σε ένα μεγάλο χαρτόνι το οποίο αναρτάται στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου.

2.1.4. Εργαστήριο 4ο

Στόχοι:

- Να ενημερωθούν για την προσφορά του δάσους στον άνθρωπο.
- Να κατανοήσουν την προετοιμασία που απαιτείται για την επίσκεψη στο πεδίο.
- Να μπορούν να επεξεργαστούν στοιχεία που συνέλεξαν από το δάσος.

Δραστηριότητες:

Τα παιδιά γνωρίζουν πλέον ότι το δάσος είναι το σπίτι πολλών ζώων και φυτών. Πρέπει λοιπόν να ενημερωθούν και για την προσφορά του δάσους στους ανθρώπους. Ξεκινάμε τη συζήτηση με την ερώτηση «Γιατί χρειάζονται οι άνθρωποι τα δάση;». Μέσα από τις ιδέες των παιδιών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το δάσος προστατεύει από τις πλημμύρες, δίνει δροσιά το καλοκαίρι, ομορφαίνει τον τόπο και την ζωή, προσφέρει οξυγόνο, ξυλεία και καρπούς. Η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να επισκεφτούν το δάσος της Νυμφαίας προκειμένου να το μελετήσουν από κοντά, να φωτογραφίσουν τα δέντρα, τα αγριολούλουδα και τα πουλιά, να ακούσουν τα κελαηδίσματα των πουλιών, να μαζέψουν ξερά φύλλα και καρπούς. Οι μαθητές ενημερώνονται για τα πρακτικά ζητήματα της επίσκεψης, όπως η εξασφάλιση της κατάλληλης ενδυμασίας και η προμήθεια νερού και φαγητού. Στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση με τις ομάδες των μαθητών και επιχειρείται η συνδιαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς στο δάσος. Ο κάθε κανόνας του κώδικα συμπεριφοράς γίνεται μία μικρή ζωγραφιά από τα παιδιά στην διάρκεια του μαθήματος των εικαστικών με σκοπό να αντικαταστήσουμε τις λέξεις-κανόνες με εικόνες ώστε να γίνει κατανοητό από τα μικρότερα παιδιά του σχολείου. Στην συνέχεια αφού τοποθετήσουν σε ένα κοινό σημείο όλα τα φύλλα τα οποία συνέλεξαν, προσπαθούν όλοι μαζί να φτιάξουν σε χαρτιά Α4 ζωάκια με την χρήση των φύλλων. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Τ.Π.Ε. οι μαθητές μαθαίνουν την ψηφιοποίηση εγγράφων μέσω του σαρωτή του εργαστηρίου. Σαρώνουν τις ζωγραφιές-κολάζ και τις ανεβάζουν στο τοίχο της κυψέλης τους στην πλατφόρμα e-me. Στο υπόλοιπο της ώρας ο εκπαιδευτικός τους δείχνει πως δημιουργείται ένα κρυπτόλεξο μέσω της πλατφόρμας και συνεργατικά κάθε μαθητής προτείνει μία λέξη σχετική με το δάσος. Όλες οι λέξεις μπαίνουν στο κρυπτόλεξο. Αυτό μαζί με τις ζωγραφιές-κολάζ και τον κώδικα συμπεριφοράς-εικόνες γίνεται ένα ψηφιακό βιβλίο το οποίο εκτυπώνεται ή αναρτάται στον τοίχο της κυψέλης ώστε να υπάρχει η δυνατότητα περαιτέρω ενασχόλησης με αυτό. Έχοντας, πλέον, τα παιδιά μια ολοκληρωμένη εικόνα για την προσφορά και τη σημαντικότητα του δάσους στα ζώα, στα φυτά και στους ανθρώπους στην επόμενη συνάντηση στο σχολείο η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αφηγηθούν την εμπειρία τους από την επίσκεψη στο δάσος.

Οι μαθητές αξιοποιούν την εμπειρία τους στο δάσος και συμπληρώνουν την αρχική τους ζωγραφιά προσθέτοντας νέα στοιχεία και όσοι επιθυμούν τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια.

2.1.5. Εργαστήριο 5ο

Στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα των δασών για τον άνθρωπο αλλά και για τον πλανήτη.
- Να αντιληφθούν τους κινδύνους που διατρέχουν τα δάση μας λόγω της ανθρώπινης παρέμβασης και να αναλογιστούν την προσωπική τους ευθύνη για την καλύτερη προστασία της φυσικής μας κληρονομιάς.
- Να κατανοήσουν τις αιτίες και τις επιπτώσεις των πυρκαγιών στα δάση.

Δραστηριότητες:

Τα παιδιά έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για την ομορφιά και τη σημαντικότητα του δάσους για τα φυτά, τα ζώα και τους ανθρώπους. Παρουσιάζονται εικόνες με καμένα δάση και θέτονται τα εξής ερωτήματα:

- Τι λέτε να έχει συμβεί σε αυτά τα δάση;
- Τι προκάλεσε την πυρκαγιά;
- Τι συναισθήματα σας προκαλεί αυτό που βλέπετε;
- Ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες από αυτές τις μεγάλες πυρκαγιές;

Στη μια πλευρά του πίνακα οι μαθητές σημειώνουν τις αιτίες πρόκλησης πυρκαγιάς στο δάσος και στην άλλη τις επιπτώσεις αυτών στα ζώα, στα φυτά και στους ανθρώπους. Μετά από συζήτηση καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τις πιο πολλές φορές υπεύθυνος είναι ο άνθρωπος. Τα παιδιά χωρίζουν μια κόλλα Α4 στη μέση και ζωγραφίζουν στη μία πλευρά ένα δάσος πριν την πυρκαγιά και στην άλλη ένα δάσος μετά. Κατά την διάρκεια του μαθήματος των εικαστικών οι μαθητές έφτιαξαν κοστουμάκια για τα bee bot. Αυτό το καταφέρνουν με την χρήση αφρώδη φύλλων και σιλικόνης και με την βοήθεια της εκπαιδευτικού των εικαστικών φτιάχνουν ένα κοστούμι-πυροσβεστικό και δύο ζωάκια. Στο μάθημα των Τ.Π.Ε. ντύνουν με τα κοστουμάκια τη «μελισσούλα» και την μετατρέπουν σε πυροσβεστικό όχημα. Στη συνέχεια σε κατάλληλο χαλάκι-πίστα μαθαίνουν να προγραμματίζουν το bee bot και να το οδηγούν προς κατάσβεση της πυρκαγιάς. Τα άλλα δύο bee bot «ντυμένα» αρκούδα και βάτραχος προγραμματίζονται κατάλληλα για να τραπούν σε φυγή μακριά από την πυρκαγιά. Με αυτόν τον ευχάριστο τρόπο οι μαθητές γνωρίζουν τα βασικά του προγραμματισμού και του αλγοριθμικού τρόπου σκέψης.

2.1.6. Εργαστήριο 6ο

Στόχοι:

- Να μάθουν τι μπορούν να κάνουν για να προστατέψουν ένα δάσος πριν και μετά την πυρκαγιά.

Δραστηριότητες:

Οι μαθητές γνωρίζουν πλέον τις καταστροφές που προκαλεί μια πυρκαγιά στο δάσος.

Τα επόμενα ερωτήματα είναι:

α) Τι μπορούμε να κάνουμε για να προστατέψουμε το δάσος από την πυρκαγιά;

Η εκπαιδευτικός προβάλλει μια αφίσα από το εκπαιδευτικό υλικό του WWF Ελλάς «Η φωτιά σε αφορά» που παρουσιάζει τι πρέπει να κάνουμε και τι να μην κάνουμε ώστε να μειώσουμε τον κίνδυνο ξεσπάσματος πυρκαγιάς (<https://contentarchive.wwf.gr/areas/forests/ifotia-se-afora>).

Γίνεται συζήτηση για κάθε μια εικόνα και λεζάντα της αφίσας ώστε να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι που προτείνονται οι συγκεκριμένες ενέργειες. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έναν δασοπυροσβέστη και συζητούν λεπτομερώς για τα δάση και τις πυρκαγιές.

β) Εάν δεν καταφέρουμε να προστατεύσουμε το δάσος από τη φωτιά ποιές ενέργειες μπορούμε να κάνουμε ώστε να ξαναδημιουργηθεί μέσα από τις στάχτες του;

Με την επίσκεψη ενός δασολόγου στο σχολείο οι μαθητές εμβαθύνουν περαιτέρω στη θεματική των πυρκαγιών, ενημερώνονται για την αναδάσωση, λύνουν όλες τις απορίες και στερεώνουν τις γνώσεις τους. Στο τέλος αυτού του εργαστηρίου οι μαθητές παίρνουν μέρος σε δενδροφύτευση σε ειδικό χώρο που έχει συστήσει το δασαρχείο. Στο μάθημα των εικαστικών οι μαθητές δημιουργούν ομαδοσυνεργατικά την δική τους αφίσα-δήλωση για τις δασικές πυρκαγιές. Στο μάθημα των Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται τα εκπαιδευτικά πακέτα ρομποτικής Lego WeDo 2. Οι μαθητές με την καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού πληροφορικής ολοκληρώνουν ένα εκπαιδευτικό σενάριο διάσωσης ενός πάντα από πυρκαγιά που έχει ξεσπάσει στο δάσος. Χρησιμοποιούν τα δομικά στοιχεία Lego για την κατασκευή ενός ελικοπτέρου και του κατάλληλου μηχανισμού με τον οποίο θα ανυψώσουν το πάντα από το σημείο της πυρκαγιάς. Στη συνέχεια προγραμματίζουν μέσω ειδικής εφαρμογής στα τάμπλετ του εργαστηρίου τον «εγκέφαλο» και δοκιμάζουν εντολές, παρατηρούν, πειραματίζονται, διορθώνουν και τελικά ολοκληρώνουν το πρόγραμμα και σώζουν το πάντα από το κίνδυνο.

2.1.7. Εργαστήριο 7ο

Στόχοι:

- Να μπορούν οι μαθητές να αναφέρουν τα σημαντικότερα στοιχεία του προγράμματος.
- Να αναστοχαστούν γύρω από τις δραστηριότητες που υλοποίησαν.

Δραστηριότητες:

Στον χώρο του σχολείου οργανώνεται μία έκθεση ζωγραφικής και κατασκευών με υλικά από το δάσος. Δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του σχολείου φωτογραφίες που έβγαλαν τα παιδιά από το δάσος της Νυμφαίας με αγριολούλουδα, δέντρα, πουλιά και ζώα. Στο τέλος γίνεται ένας αναστοχασμός-αξιολόγηση με τη συμπλήρωση ενός σχετικού φύλλου περιγραφικής αυτοαξιολόγησης. Στα εικαστικά τα παιδιά σχεδιάζουν και χρωματίζουν το επιτραπέζιο «φιδάκι» σε ένα χαρτί διάστασης 105x90cm βάζοντας τις δικές τους παγίδες, σκάλες και τα δικά τους σχέδια. Τα 3 κουστουμάκια ντύνουν τα bee-bot και προγραμματίζονται στο μάθημα των Τ.Π.Ε. από τους μαθητές ώστε να χρησιμοποιηθούν ως «παίκτες» και να παίξουν το παραδοσιακό παιχνίδι φιδάκι διασκεδάζοντας εναλλακτικά.

3. Συμπεράσματα

Η ερευνητική εργασία (project) αποτέλεσε μία ομαδοσυνεργατική δράση, η οποία αντιμετώπισε τους/τις μαθητές/τριες ως εν δυνάμει ενεργούς και ευαισθητοποιημένους πολίτες. Έγινε προσπάθεια εξέτασης του κεντρικού θέματος ολιστικά. Τρεις εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων συνεργάστηκαν συνδυάζοντας τα επιστημονικά τους πεδία προκειμένου να εξετάσουν διαφορετικές πτυχές του ίδιου θέματος προάγοντας τη διεπιστημονικότητα και αυξάνοντας το ενδιαφέρον για τα επιμέρους μαθήματα. Βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι οι κλάδοι αυτοί εκφράζουν διαφορετικές, αλλά αλληλοσυμπληρούμενες, προσεγγίσεις του κόσμου μας. Μέσα από τις δράσεις των επτά εργαστηρίων οι μαθητές/τριες κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό:

- να συζητούν ήσυχα χωρίς να διακόπτουν τους συνομιλητές τους.
- να σέβονται τη γνώμη των συνομιλητών τους ακόμη κι αν διαφωνούν με αυτή.
- να αναπτύξουν κριτική σκέψη.

- να μπορούν να συγκρίνουν διαφορετικές καταστάσεις και να καταλήγουν σε ασφαλή ή και κοινά συμπεράσματα.
- να συνεργάζονται αποτελεσματικά και ομαδικά.
- να ψάχνουν στοχευμένα στο διαδίκτυο.

Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης κατάφερε:

- να ενθαρρύνει και να ενεργοποιήσει τη σκέψη, τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία των μαθητών/τριών. Η άμεση και ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών σε όλες τις φάσεις των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ξεκίνησε με ερωτήματα σχετικά με το δάσος για να καταλήξει στην εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και τελικά στην παρουσίαση ενός διαδραστικού παιχνιδιού .
- να δημιουργήσει διαύλους επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία, τα προβλήματά της και τους φορείς της. Βασικός προσανατολισμός είναι να αξιοποιηθεί το παραπάνω υλικό ώστε να δημιουργηθεί ένα σταθερό πρόγραμμα συνεργασίας σχολείου-πυροσβεστικού σώματος και δασαρχείου, ώστε οι μαθητές/τριες να ενημερώνονται από τους αρμόδιους φορείς για τα θέματα που αναλύθηκαν παραπάνω αλλά και για ο,τι τους απασχολεί σχετικά με τα δάση.
- να εμπλέξει τους/τις μαθητές/τριες στην εφαρμογή και υλοποίηση του Προγράμματος, η οποία απέφερε θετικά αποτελέσματα, μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματα που απέκτησαν, μεταβάλλοντας, συμπληρώνοντας και εμποδώνοντας την προϋπάρχουσα γνώση.
- να δημιουργηθεί ένα νέο είδος τάξης με την μετάβαση των μαθητών στο δάσος, η οποία μεταφέρεται σε χώρους έξω από τα τυπικά πλαίσια της τάξης, δίνοντας την δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να ξεφύγουν από τα αυστηρά πλαίσια του παραδοσιακού μοντέλου τυπικής μάθησης.

Προβλήματα που προέκυψαν κατά την υλοποίηση των Εργαστηρίων

Τα υλικά για τις κατασκευές δεν ήταν πάντα διαθέσιμα στο σχολείο και η παραγγελία τους μέσω σχολικής επιτροπής αν και εφόσον εγκρινόταν προκαλούσε καθυστέρηση, καθώς το συνεργαζόμενο βιβλιοπωλείο δεν τα είχε διαθέσιμα άμεσα. Η μία ώρα την εβδομάδα ανά εργαστήριο στο μάθημα των Τ.Π.Ε. δεν ήταν αρκετή για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί ώρες άλλων συναδέλφων για την ολοκλήρωσή τους. Η μετακίνηση στο πεδίο κατέστη δύσκολη λόγω έλλειψης σταθερού συνεργαζόμενου μεταφορικού μέσου με την σχολική μονάδα και απρόβλεπτων καιρικών συνθηκών.

Η συνεισφορά της παρούσας εργασίας συνίσταται στο ότι συμβάλλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας στο πεδίο των εργαστηρίων δεξιοτήτων, της διαθεματικής προσέγγισης ενός θέματος μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών, στη δημιουργία σχεδίου δράσης το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γκολφινόπουλου, Β. (2006). *Θεωρία και πράξη της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου Project: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βόλος.
- Γκότζος, Δ. *Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων»*, Ανακτήθηκε στις 1/02/2023 από: <http://tiny.cc/vgg5vz>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2010). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- ΙΕΠ (2021). *ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ 21+ Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064)*. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-arithmetiko/skill-labs> στις 1/02/2023
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παναγάκος, Ι. (2002). *Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 7.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες: μια εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.7/79511/ΓΔ4/2020 ΦΕΚ 2539/Β/24-6-2020 «Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 94236/ΓΔ4/2021 ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021 «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων».
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.31/94185/Δ1/2021 ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021 «Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».
- Χρυσοφίδης, Κ. (2011). *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

Ξενογλώσση

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Maingain, A. & Dufour, B. (2003) *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας* (Χ. Ράπτης, μετ.). Αθήνα: Πατάκη

ΝΟΕΡΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ

Συμεωνίδης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Στην διδακτική πρόταση που κατατίθεται, έγινε προσπάθεια οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού, να εκτελέσουν αριθμητικές πράξεις σε λεκτικά προβλήματα με στρατηγικές νοερών υπολογισμών και με επιτυχία. Αρωγός αυτής της προσπάθειας ήταν η νευροεπιστήμη, η οποία δύναται να συμβάλει επικουρικά στην προσέγγιση της επεξεργασίας των πληροφοριών, στην ανάπτυξη και χρήση μνημονικών τεχνικών για την εφαρμογή νοερών στρατηγικών. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος έγινε με τη βοήθεια της διδακτικής διαδικασίας που εξελίχθηκε στην τάξη. Ακολουθήθηκε ημι-πειραματική προσέγγιση και υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση με διδασκαλία νοερών υπολογισμών. Η αξιολόγηση επιτεύχθηκε με φύλλα εργασίας, στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν και τα συμπεράσματα που καταγράφηκαν ήταν θετικά και ενθαρρυντικά.

Λέξεις κλειδιά: Νοερές στρατηγικές, πράξεις, τεχνικές.

1. Εισαγωγή

Αναφορικά με τον όρο αριθμητισμός, μαθηματικός αλφαριθμητισμός ή μαθηματικός γραμματισμός, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στη βασική εκπαίδευση και ταυτίζεται με τις δεξιότητες της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης (ανάγνωση, γραφή, υπολογισμοί) (Department for Education and Employment, 1998).

Με την έννοια νοερός υπολογισμός, θεωρείται η εκτέλεση μια αριθμητικής πράξης δίχως τη βοήθεια κάποιων εξωτερικών βοηθητικών μέσων και συσκευών. Γίνεται στο νου, και όχι στο χαρτί, αν και υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής άτυπων σημειώσεων οι οποίες λειτουργούν επικουρικά στον ειρμό και το μαθηματικό συλλογισμό (Harris, Keys, W., & Fernandes, C., 1997).

Δεν θεωρούνται τυπική ανάκληση αριθμητικών γεγονότων, αν και αυτή η διαδικασία με αυξημένη συχνότητα επανάληψης θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότητά τους. Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για τους νοερούς υπολογισμούς στη σύγχρονη βιβλιογραφία, μερικοί από τους οποίους αναφέρουν πως γίνονται συνειδητά από τους ανθρώπους με νοερές στρατηγικές, (Anghileri, 1999), αποτελούν μια σύντομη μέθοδο που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να λύσουν αριθμητικά προβλήματα που προέρχονται από την καθημερινότητά τους (Λεμονίδης, 2020), είναι ένας τρόπος υπολογισμού με νοερή εκτίμηση και μπορεί να επιτευχθεί με άμεση διδασκαλία (QCA, 1999), αποτελούν μια σημαντική διαδικασία μαθηματικού λογισμού και προσφέρουν τη δυνατότητα σχηματισμού στρατηγικών για την εκτέλεσή τους, ενώ καλλιεργούνται και εξελίσσονται εντός της διδακτικής διαδικασίας, όπου οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν τις νοερές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν (Resnick, Bill, & Lesgold, 1992)

Μερικοί από τους βασικούς λόγους για τους οποίους προκρίνεται η διδασκαλία των νοερών υπολογισμών είναι οι εξής: το 75% των υπολογισμών που γίνονται από τους ενήλικες καθημερινά είναι νοεροί παρά γραπτοί (Brown, et al, 1998). Αποτελούν πιο σύντομες αριθμητικές διαδικασίες υπολογισμού και βοηθούν στην κατανόηση των αριθμητικών σχέσεων, συμβάλλουν στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην επίλυση των αριθμητικών προβλημάτων (Peterson, Driscoll, & Stevens, 1990). Η χρήση των νοερών υπολογισμών βοηθάει κατ' επέκταση στην κατανόηση των γραπτών αλγορίθμων (QCA, 1999). Γίνεται περισσότερο κατανοητό το δεκαδικό σύστημα αρίθμησης (Carpenter, et al., 1998). Φαίνεται οι μαθητές να επιτυγχάνουν περισσότερο χρησιμοποιώντας τους νοερούς υπολογισμούς παρά τους γραπτούς (Dominick & Kamii, 1997). Προάγουν το μαθηματικό συλλογισμό και τη μαθηματική σκέψη (Λεμονίδης, 2020).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Θεωρητικές παραδοχές για τη γνωστική ψυχολογία αναφέρουν ότι έγινε προσπάθεια για την ερμηνεία της μάθησης και της διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό αναπτύχθηκαν τρεις βασικές ψυχολογικές θεωρίες: η συντελεστική μάθηση (συμπεριφορισμός), το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (Μ.Ε.Π.) και ο Κονστρουκτιβισμός. Το συμπεριφοριστικό πρότυπο μάθησης αδυνατούσε να ερμηνεύσει πιο σύνθετες μορφές μάθησης και συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην αναζήτηση και στη διατύπωση διαφορετικών θεωριών μάθησης και διδασκαλίας, όπως της ενορατικής μάθησης της Μορφολογικής Ψυχολογίας, της ανακαλυπτικής μάθησης, της νοηματικής προσληπτικής- παραστατικής μάθησης, του αθροιστικού μοντέλου μάθησης. Παρ' όλα αυτά τα παραπάνω μοντέλα θεωρήθηκαν ανεπαρκή και η αναζήτηση ήταν συνεχής με αποτέλεσμα οι ερευνητές για να μπορέσουν να εξηγήσουν γνωστικές δομές αλλά και λειτουργίες του ανθρώπου, τις προσομοίωσαν με τις λειτουργίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Κολιάδης, 2018).

Αναπτύχθηκε σε αρχικό στάδιο το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών. Έγινε προσπάθεια ερμηνείας του τρόπου πρόσκτησης της γνώσης. Αναζητήθηκε ο βέλτιστος τρόπος οργάνωσής της για τη μακρά παραμονή της στη μνήμη. Προσεγγίστηκαν μέθοδοι ανάκλησης και της δημιουργίας νέας γνώσης δομώντας σε προηγούμενη. Επίσης αναζητήθηκαν μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας για την

καλλιέργεια, ανάπτυξη και προώθηση των μνημονικών ικανοτήτων των μαθητών. Συνολικά, δόθηκε ιδιαίτερη σπουδή στην διδασκαλία στρατηγικών και τεχνικών μάθησης, στρατηγικών συστηματικής μελέτης, στρατηγικών βελτίωση της μνήμης, νοηματική μάθηση, επίλυση προβλήματος, ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Κολιάδης, 2018).

Από την μετέπειτα εξέλιξη του Μ.Ε.Π. προέρχεται ο Κονστρουκτιβισμός. Υπάρχει μία μεταβολή στο βασικό ερώτημα το οποίο πλέον δεν είναι πώς μαθαίνει το άτομο, αλλά αφορά στην αποτελεσματικότητα της μάθησης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Ερευνάται και αναλύεται δηλαδή η σχολική επίδοση. Η προσοχή πλέον εστιάζεται σε τρία κύρια χαρακτηριστικά για τη σχολική επίδοση τα οποία είναι, οι πρότερες δομές της γνώσης του ατόμου, οι στρατηγικές που εκτελεί και η μεταγνωστικές του δεξιότητες. Πλέον, το γνωστικό σύστημα του ανθρώπου δε λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο όπως με τον υπολογιστή, καθώς αποτελεί ένα σύνθετο σύστημα βιοχημικό, βίο- νευρολογικό μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Το Μ.Ε.Π. θα μπορούσε να τοποθετηθεί ανάμεσα το συμπεριφορισμό με τον κονστρουκτιβισμό, με τη διαφορά ότι εξελίσσεται όχι σε κάποιο εργαστήριο αλλά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κολιάδης, 2018).

Βάσει ερευνών, οι επιδόσεις των μαθητών στην εκτέλεση των πράξεων φαίνεται να συνδέονται με την διδασκαλία των νοερών υπολογισμών. Είναι αποδεδειγμένο πως με την κατάλληλη καθοδήγηση που μπορεί να παρέχει η διδασκαλία οι μαθητές γίνονται καλύτεροι στην εκτέλεση των πράξεων (Blöte, Klein, & Beishuizen, 2000). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού αναπτύχθηκαν αρκετά επιμορφωτικά και υποστηρικτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς τα οποία συμπεριλαμβάνουν σχετικές δραστηριότητες, αριθμητικά λεκτικά προβλήματα, ασκήσεις, μνημονικές τεχνικές εξάσκησης, και συνοδευτικό βοηθητικό υλικό για τη διδασκαλία νοερών στρατηγικών (QCA, 1999).

Σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογία στην εκπαιδευτική πράξη η μνήμη αποτελεί τη μόνιμη συγκράτηση πληροφοριών που οδηγεί στην μάθηση. Υπάρχουν αρκετές τεχνικές για τη βελτίωση της μνήμης όπως: προσφορά ολοκληρωμένων και όχι ημιτελών γνώσεων, διασύνδεση προηγούμενης γνώσης με την νέα, ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, διαρκής επανάληψη και αναπαραγωγή της πληροφορίας, αξιολόγηση, μεταφορά και σύνδεση σε πραγματικό χρόνο, λειτουργικότητα της νέας γνώσης, ανάπτυξη και χρήση μνημονικών τεχνικών. Οι μνημονικές τεχνικές είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς βοηθούν στην κωδικοποίηση των πληροφοριών με τη βοήθεια λέξεων. Δίνουν την δυνατότητα στην δημιουργία νύξεων στην πληροφορία και ταυτόχρονα κάνουν πιο εύκολη την ανάκληση της. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη ευχάριστου και ενεργητικού κλίματος μάθησης. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διδάξει μνημονικές τεχνικές, να δείξει ένα είδος τεχνικής και οι μαθητές να μπορέσουν να δημιουργήσουν πάνω σε αυτή τη δική τους (Κολιάδης, 2018). Χρησιμοποιώντας το μοντέλο διδασκαλίας σύμφωνα με τα αγγλικά πρότυπα (QCA, 1999) οι μνημονικές τεχνικές που μπορεί να αναπτύξει ο δάσκαλος για τις στρατηγικές νοερών υπολογισμών προωθούνται και ενισχύονται αφού περιλαμβάνεται άμεση, διαδραστική διδασκαλία με ενεργή συμμετοχή των μαθητών, διαρκής καθημερινή επανάληψη και προφορική εξάσκηση με έμφαση στους νοερούς υπολογισμούς, δόμηση νέων νοερών στρατηγικών στις ήδη υπάρχουσες. Επίσης με το φαινόμενο Torpaze, ενισχύονται οι μνημονικές τεχνικές αφού σύμφωνα με αυτό ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές στο επιθυμητό αποτέλεσμα (χρήση νοερών στρατηγικών), υιοθετώντας συμπεριφορές και στάσεις, κάνοντας σχετικές νύξεις (λεκτική κωδικοποίηση) και προκαλώντας την ανάκλησή τους (Novotná & Hošpesoná, 2007).

3. Μεθοδολογία

3.1. Μέθοδος της έρευνας

Στη διδακτική πρόταση χρησιμοποιήθηκε η ημι-πειραματική προσέγγιση (Campbell & Cook, 1979). Υιοθετήθηκε αυτή η προσέγγιση καθώς υπήρχε δυσκολία της τυχαίας κατανομής των ατόμων ενός πληθυσμού σε μία ομάδα, στην παρούσα φάση της τυχαίας κατανομής των μαθητών σχολείου

που συντρέχουν συγκεκριμένες συνθήκες σε τμήματα. Έγινε έλεγχος της σχέσης μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, κατά την οποία η μία μπορεί να μεταβληθεί έτσι ώστε να εξεταστεί αν επηρεάστηκε η άλλη (Bryman, 2016).

Υλοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση σε μία ομάδα μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, με ημι-πειραματική προσέγγιση. Χρησιμοποιήθηκε το αγγλικό πρότυπο για τη διδασκαλία νοερών υπολογισμών (QCA, 1999).

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας, πριν, κατά τη διάρκεια και με τη λήξη της διδακτικής παρέμβασης. Το περιεχόμενο των φύλλων εργασίας ήταν λεκτικά προβλήματα, στα οποία οι μαθητές έπρεπε να γράψουν και να εκτελέσουν τις απαιτούμενες πράξεις για να τα λύσουν. Έγινε καταγραφή των ειδών των νοερών στρατηγικών που χρησιμοποίησαν (Λεμονίδης, 2020). Ελέγχθηκε αν οι μαθητές επηρεάστηκαν από τη διδακτική παρέμβαση και χρησιμοποίησαν νοερούς υπολογισμούς για την εκτέλεση των πράξεων και αν τις εκτέλεσαν σωστά με αυτό τον τρόπο υπολογισμού.

3.2. Το δείγμα

Η παρέμβαση έλαβε χώρα σε 6/θ Δημοτικό σχολείο. Έλαβαν μέρος 16 μαθητές της Στ' τάξης, 8 κορίτσια και 8 αγόρια. Η οργάνωση της τάξης ήταν σε μεικτές ομάδες των τεσσάρων μαθητών, τις οποίες είχαν σχηματίσει οι ίδιοι από την αρχή της σχολικής χρονιάς, σύμφωνα με τις παρέες τους. Σε κάθε ομάδα υπήρχε ο ρόλος του συντονιστή, του γραμματέα και των εμπυχωτών. Εβδομαδιαία οι ρόλοι άλλαζαν κατά τη φορά του ρολογιού (Vaughan, 2002).

3.2. Η παρέμβαση

Τα στάδια της παρέμβασης ακολούθησαν γραμμική εξέλιξη και ήταν τα εξής:

- Διδασκαλία νοερών υπολογισμών σύμφωνα με τα αγγλικά πρότυπα και προφορική εξάσκηση πριν από το μάθημα (QCA, 1999).
- Ανάπτυξη μαθηματικού λεξιλογίου (Rowland, 1995) με τη μορφή νύξεων προς τις νοερές στρατηγικές.
- Αναζήτηση αποτελεσμάτων της παρέμβασης με διανομή φύλλου εργασίας που περιείχε λεκτικό πρόβλημα. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε τρεις φορές με παραλλαγές των προβλημάτων.
- Τοποθέτηση χρονικού ορίου είκοσι λεπτών για την επίλυση του προβλήματος.
- Ανάπτυξη μαθηματικού διαλόγου, για την επεξήγηση του φύλλου εργασίας και την έμμεση ενεργοποίηση στρατηγικών νοερών υπολογισμών (μνημονικές τεχνικές και φαινόμενο «Topaze»).
- Επίλυση στις ομάδες.
- Ανάπτυξη μαθηματικού διαλόγου με τους μαθητές για την καταγραφή, παρουσίαση και ερμηνεία των στρατηγικών υπολογισμού τους και αιτιολόγηση των κριτηρίων επιλογής τους.
- Αναζήτηση της ορθότητας εκτέλεσης των νοερών στρατηγικών υπολογισμού
- Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση.

Με την λεκτική κωδικοποίηση των νοερών στρατηγικών, με τις νύξεις, με τις έμμεσες υποδείξεις του εκπαιδευτικού (φαινόμενο “Topaze”) στόχος ήταν οι μαθητές να κινητοποιηθούν και να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές νοερών υπολογισμών για να εκτελέσουν τις πράξεις και ορθά στα λεκτικά προβλήματα.

Η επαφή των μαθητών με τους νοερούς υπολογισμούς είχε γίνει νωρίτερα στην προηγούμενη τάξη, αλλά όχι με τόσο οργανωμένο και μεθοδικό τρόπο. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, μέχρι τη μέση του πρώτου τριμήνου, δόθηκε ο απαιτούμενος χρόνος προσαρμογής και γνωριμίας στους

μαθητές με τους νοερούς υπολογισμούς ώστε να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται (QCA, 1999) και στη συνέχεια προχώρησε η αναζήτηση των αποτελεσμάτων καθώς και η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Η διάρκειά της κράτησε ένα μήνα και τα αποτελέσματα της συγκεντρώθηκαν μέσα από τρία ξεχωριστά φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές, οι οποίοι έπρεπε να επιλύσουν από ένα λεκτικό πρόβλημα κάθε φορά, κλιμακωτής δυσκολίας μεταξύ τους.

Ο εκπαιδευτικός και στα τρία φύλλα εργασίας χρησιμοποιώντας το φαινόμενο “Topaze”, δηλαδή υιοθετώντας στάσεις και συμπεριφορές που αποτελούσαν ενδείξεις προς τους νοερούς υπολογισμούς, προσπαθούσε έμμεσα να τους καθοδηγήσει να τις εφαρμόσουν στην εκτέλεση των πράξεων. Κατά τη διδασκαλία των νοερών υπολογισμών, ο εκπαιδευτικός είχε αναπτύξει ένα μαθηματικό λεξιλόγιο με τους μαθητές και είχε κωδικοποιήσει κάποιες λέξεις οι οποίες όταν θα έρχονταν στο μυαλό των μαθητών θα μπορούσαν να αποτελούν νύξεις για τη χρήση νοερών υπολογισμών.

Τα λεκτικά προβλήματα στα φύλλα εργασίας διέφεραν σε επίπεδο δυσκολίας. Οι αριθμοί και οι πράξεις από το πρώτο έως το τρίτο γίνονταν πιο δύσκολες και τα ζητούμενα περισσότερα. Τα φύλλα εργασίας ήταν μέρος του διδακτικού σεναρίου και εντάσσονταν στην πέμπτη φάση η οποία είχε τίτλο αξιολόγηση. Το πρώτο φύλλο εργασίας αναφέρεται στο μάθημα 9 στην πρώτη θεματική ενότητα των μαθηματικών της Στ' τάξης του Δημοτικού με τίτλο «Μιλώ με τη γλώσσα των αριθμών– Λύνω σύνθετα προβλήματα τεσσάρων πράξεων» και υλοποιήθηκε σύμφωνα με το διδακτικό ημερολογιακό προγραμματισμό. Το συγκεκριμένο μάθημα επιλέχθηκε διότι περιλαμβάνει λεκτικά προβλήματα όπου προσφέρουν τη δυνατότητα στο μαθητή να σκεφτεί και να καταγράψει τα βήματα που θα τον οδηγήσουν στις απαιτούμενες πράξεις. Η συγκεκριμένη ενότητα συναντάται διανθισμένη σχεδόν κάθε 10 μαθήματα παρακάτω, σύμφωνα με την σπειροειδή διάταξη της ύλης, περικλείοντας κάθε φορά την προϋπάρχουσα γνώση. Τα άλλα δύο φύλλα εργασίας που μοιράστηκαν ήταν χρονικά σύμφωνα με την λήξη της πρώτης ενότητας και χρησίμευσαν ως εμπέδωση και αξιολόγηση των σύνθετων προβλημάτων με 4 πράξεις. Παρατίθενται τα λεκτικά προβλήματα των τριών φύλλων εργασίας που είχαν να λύσουν οι μαθητές:

«Ο κύριος Αυτοκινητόπουλος σκοπεύει να αγοράσει ένα αυτοκίνητο αξίας 21600€. Ο έμπορος του προσφέρει τις εξής επιλογές: να πληρώσει με μετρητά όλο το ποσό ή να δώσει προκαταβολή 10000€ και 60 δόσεις των 220€. Πόσο θα πληρώσει περισσότερο αν αποφασίσει να το αγοράσει με δόσεις;»

«Ο κύριος Αυτοκινητόπουλος θα ήθελε να προχωρήσει σε μία αγορά ενός αυτοκινήτου που στοιχίζει 43200€. Ο πωλητής του προσφέρει τις εξής επιλογές: να εξοφλήσει ολόκληρο το ποσό τοις μετρητοίς ή μπορεί να προκαταβάλει 20000€ και να πληρώσει το υπόλοιπο ποσό σε 60 δόσεις των 440€. Τελικά αν το αγοράσει με δόσεις, θα πληρώσει περισσότερο και πόσο;»

«Ο κύριος Αυτοκινητόπουλος σκοπεύει να αγοράσει ένα αυτοκίνητο αξίας 43200€. Ο έμπορος του προσφέρει τις εξής επιλογές: α) να πληρώσει με μετρητά όλο το ποσό β) να δώσει προκαταβολή 20000€ και 60 δόσεις των 440€, γ) να δώσει προκαταβολή 30000€ και το υπόλοιπο σε 16 ισόποσες δόσεις. Να βρείτε: 1) ποια περίπτωση αγοράς συμφέρει περισσότερο, 2) σε ποια περίπτωση δόσεων θα χρεωθεί περισσότερο και πόσο;»

Τα παραπάνω προβλήματα αποτελούσαν παράφραση των αυθεντικού προβλήματος 4 που εντοπίζεται στην ενότητα 9 στο τετράδιο εργασιών. Δεν έγινε χρήση κάποιου αυθεντικού προβλήματος γιατί υπήρξε μέλημα να αποφευχθεί το φαινόμενο της προετοιμασίας των μαθητών στο σπίτι από την προηγούμενη ημέρα. Το περιεχόμενο και οι στόχοι συνάδουν με αυτούς τους αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διανομή του φίλου εργασίας καθυσάχασε τους μαθητές ώστε να μην αγχωθούν νομίζοντας ότι θα αξιολογηθούν. Το φύλλο εργασίας το διάβαζε φωναχτά ένας μαθητής και στη συνέχεια το αναπαρήγαγε με απλά λόγια. Ο εκπαιδευτικός έπειτα αναζητούσε απορίες, δυσκολίες και προβληματισμούς που μπορεί να είχαν ανακύψει στους μαθητές από το πρόβλημα, παρέχοντας τις κατάλληλες εξηγήσεις. Ακολουθούσε η έναρξη της επίλυσης του προβλήματος από τους μαθητές εντός 20 λεπτών. Ο εκπαιδευτικός στην παρούσα φάση κινούνταν ανάμεσα στις

ομάδες, παρακολουθούσε διακριτικά την συνεργατική επίλυση, με τη στάση του και τη συμπεριφορά του προσπαθούσε να κατευθύνει τους μαθητές προς τις νοερές στρατηγικές, χρησιμοποιούσε το λεκτικό κώδικα ως νύξεις στους νοερούς υπολογισμούς ώστε να τους καθοδηγήσει έμμεσα στη χρήση τους για την εκτέλεση των απαιτούμενων πράξεων («αν θέλετε, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εκείνους τους έξυπνους και γρήγορους τρόπους που μάθαμε»).

Με την ολοκλήρωση του εικοσαλέπτου, οι μαθητές παρουσίασαν τις λύσεις τους, επιχειρηματολόγησαν για τις επιλογές τους και για τις στρατηγικές υπολογισμού που επέλεξαν. Οι απαντήσεις ανακοινώθηκαν από τον συντονιστή κάθε ομάδας. Υπήρξε ανάπτυξη διαλόγου και αгаστικής συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων. Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν στον πίνακα μαζί με τις στρατηγικές υπολογισμού που χρησιμοποιήθηκαν. Μάλιστα δόθηκαν εξηγήσεις σχετικά με τους παράγοντες που διαδραμάτισαν πρωταρχικό ρόλο για την επιλογή των στρατηγικών. Μετά από κάθε παρουσίαση, υποβάλλονταν από την ολομέλεια των μαθητών απορίες, αμφιβολίες και σχόλια πάντοτε με επιχειρήματα ως προς τις παρουσιαζόμενες λύσεις και στρατηγικές υπολογισμού, γεγονός που βοηθούσε στην ανατροφοδότηση και αποτελούσε και αναστοχαστική διαδικασία.

4. Αποτελέσματα

Στο πρώτο φύλλο εργασίας καταγράφηκαν 48 υπολογισμοί. Οι 40 έγιναν με κάθετο αλγόριθμο και μόλις 8 με στρατηγικές νοερών υπολογισμών, εκ των οποίων 4 έγιναν με τη Στρατηγική της Διάσπασης του ενός Αριθμού και 4 με τη Στρατηγική του Διαχωρισμού (1010). Οι κάθετοι αλγόριθμοι όλοι τους ήταν σωστοί, ενώ από τους υπολογισμούς που έγιναν με τις νοερές στρατηγικές, σωστοί ήταν οι 4 που έγιναν μόνο με Στρατηγική του Διαχωρισμού (1010).

Πίνακας 1: Πλήθος και ποσοστά επιτυχίας και αποτυχίας των στρατηγικών στο Α' Φύλλο Εργασίας

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΕΚΤΕΛΕΣΑΝ	ΠΕΤΥΧΑΝ		ΑΠΕΤΥΧΑΝ/	
ΣΔΑ	4	-	-	4	100%
ΚΑ	40	40	100%	-	-
ΣΤΡ.1010	4	4	100%	-	-

Στο δεύτερο φύλλο εργασίας έγιναν 44 υπολογισμοί. Οι 32 με κάθετο αλγόριθμο και οι 12 με στρατηγικές νοερών υπολογισμών. Συγκεκριμένα, 4 με τη Στρατηγική της Διάσπασης του ενός Αριθμού, 4 με τη Στρατηγική του Διαχωρισμού (1010) και 4 με τη Στρατηγική Συσσώρευσης (N10). Οι 28 από τους 32 κάθετους αλγόριθμους ήταν σωστοί. Σωστοί ήταν και οι 4 υπολογισμοί που έγιναν με τη Στρατηγική του Διαχωρισμού (1010) και οι 4 με της Συσσώρευσης (N10). Λάθος ήταν όλοι οι υπολογισμοί που έγιναν με τη Στρατηγική της Διάσπασης.

Πίνακας 2: Πλήθος και ποσοστά επιτυχίας και αποτυχίας των στρατηγικών στο Β' Φύλλο Εργασίας

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΕΚΤΕΛΕΣΑΝ	ΠΙΕΤΥΧΑΝ		ΑΠΙΕΤΥΧΑΝ	
ΣΔΑ	4	-	-	4	100,00%
ΚΑ	32	28	87,50%	4	12,50%
ΣΤΡ.1010	4	4	100%	-	-
N10	4	4	100,00%	0	-

Στο τρίτο φύλλο εργασίας υλοποιήθηκαν 112 υπολογισμοί. Με κάθετο αλγόριθμο έγιναν 20 και με νοερές στρατηγικές 92. Αναλυτικά, 8 με τη Στρατηγική της Διάσπασης και των δύο Αριθμών, 24 με Στρατηγική της Διάσπασης του ενός Αριθμού και 60 με τη Στρατηγική του Διαχωρισμού (1010). Όλοι οι υπολογισμοί έγιναν σωστά.

Πίνακας 3: Πλήθος και ποσοστά επιτυχίας και αποτυχίας των στρατηγικών στο Γ' Φύλλο Εργασίας

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΕΚΤΕΛΕΣΑΝ	ΠΙΕΤΥΧΑΝ/ ΠΙΕΤΥΧΑΝ%	
ΣΔΑ	24	24	100%
ΣΔΑ2	8	8	100%
ΣΤΡ.1010	60	60	100%
ΚΑ	20	20	100%

Συγκεντρωτικά και στα τρία φύλλα εργασίας έγιναν 204 υπολογισμοί. Οι 92 έγιναν με κάθετο αλγόριθμο και οι 112 με νοερές στρατηγικές.

5. Συμπεράσματα

Εκείνο που γίνεται εμφανές από τα αποτελέσματα είναι πως οι μαθητές ξεκινούν την εκτέλεση των πράξεων τους χρησιμοποιώντας περισσότερο τον κάθετο αλγόριθμο παρά τους νοερούς υπολογισμούς (πρώτο φύλλο εργασίας). Στη συνέχεια (δεύτερο φύλλο εργασίας), οι μαθητές φαίνεται να δοκιμάζουν και άλλες στρατηγικές υπολογισμού, μειώνοντας λίγο το πλήθος χρήσης του κάθετου αλγόριθμου, ο οποίος όμως παραμένει ως ο επικρατέστερος. Τέλος (τρίτο φύλλο εργασίας), οι νοερές στρατηγικές έκλεισαν την ψαλίδα με τον κάθετο αλγόριθμο και επικράτησαν ως ο κυρίαρχος τρόπος υπολογισμού. Συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα και από τα τρία φύλλα εργασίας, συμπεραίνεται πως οι μαθητές έδειξαν εμπιστοσύνη στις νοερές στρατηγικές και πως οι περισσότερες πράξεις εκτελέστηκαν με τη Στρατηγική του Διαχωρισμού (1010). Οι υπολογισμοί που έγιναν με αυτή τη στρατηγική ήταν αλάνθαστοι.

Ένας λόγος που μπορεί να ερμηνεύσει τα χαμηλά ποσοστά χρήσης των νοερών στρατηγικών στο πρώτο φύλλο εργασίας είναι πως οι μαθητές δεν είχαν έρθει σε επαφή με τους νοερούς υπολογισμούς επιστάμενα τα προηγούμενα χρόνια, στις προηγούμενες τάξεις, και δεν είχαν εξασκηθεί ιδιαίτερα. Έτσι επέλεξαν τον κάθετο αλγόριθμο που ήταν πιο γνώριμος μέχρι τότε και ένιωθαν και πιο σίγουροι για τις δυνάμεις τους. Τις στρατηγικές νοερών υπολογισμών ξεκίνησαν να τις χρησιμοποιούν περισσότερο από τη διδακτική παρέμβαση και έκτοτε. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η αποτελεσματικότητά τους, η υψηλή αξιοπιστία και τα σημαντικά ποσοστά επιτυχίας που σημείωσαν.

Το «Topaze effect», η στάση δηλαδή που υιοθέτησε ο εκπαιδευτικός και η συμπεριφορά του προς τους νοερούς υπολογισμούς, η διδασκαλία των νοερών υπολογισμών (QCA, 1999) και η δυνατότητα που αυτή παρείχε για την ανάπτυξη μνημονικών τεχνικών με την γλωσσική κωδικοποίηση, έδωσε την απαραίτητη προώθηση για την ενεργοποίηση και χρήση των στρατηγικών

και εκείνες με τη σειρά τους συνέβαλαν αποτελεσματικά στην εκτέλεση των υπολογισμών. Οι μαθητές φαίνεται να καθοδηγήθηκαν έμμεσα προς αυτή την κατεύθυνση και χρησιμοποίησαν τις νοερές στρατηγικές για την εκτέλεση των απαραίτητων πράξεων στα λεκτικά προβλήματα. Μάλιστα η μεταβολή στη χρήση που σημειώθηκε από το πρώτο φύλλο εργασίας μέχρι και το τρίτο ήταν μεγάλη, από 16,66% στο πρώτο φύλλο στο 82,14% στο τρίτο. Μεγάλο ήταν και το ποσοστό επιτυχίας που σημειώθηκε στις πράξεις που εκτελέστηκαν με στρατηγικές νοερών υπολογισμών επιτυχίας, 92,86% σε όλα τα φύλλα εργασίας μαζί.

Έτσι, το θεωρητικό πλαίσιο διαφαίνεται να ενισχύεται με την παρούσα διδακτική πρόταση και να δίνεται η περαιτέρω δυνατότητα για ανάπτυξη, εφαρμογή και χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας για μια ποιοτικότερη διδακτική διαδικασία με αμφοτέρω αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κολιάδης, Ε. Α. (2018). *Γνωστική Ψυχολογία - Γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Λεμονίδης, Χ. (2020). *Νοεροί υπολογισμοί και εκτιμήσεις. Από την έρευνα στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. (2006). *Βιβλίο του δασκάλου για την Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ξενόγλωσση

- Anghileri, J. (1999). Issues in teaching numeracy in primary schools. In *Issues in teaching multiplication and division* (pp. 184-194).
- Blöte, A., Klein, A., & Beishuizen, M. (2000). Mental computation and conceptual understanding. *Learning and instruction, 10*(3), 221-247.
- Brown, M., Askew, M., Baker, D., Denvir, H., & Millet, A. (1998). Is the national numeracy strategy research-based? *British Journal of Educational Studies, 46*(4), 362-385.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Campbell, D., & Cook, T. (1979). *Quasi-experimentation*. Chicago IL: Rand Mc-Nally.
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., Jacobs, V. R., Fennema, E., & Empson, S. B. (1998). A longitudinal study of invention and understanding in children's multidigit addition and subtraction. *Journal for research in mathematics education, 3*-20.
- D'Ambrosio. (2003). The role of mathematics in building a democratic society. *Quantitative Literacy. Why Numeracy Matters for Schools and Colleges*, (pp. 235-238).
- Department for Education and Employment. (1998). *The Framework for Teaching Mathematics: Reception to Year 6*. London: DfEE.
- Dominick, A., & Kamii, C. (1997). To teach or not to teach algorithms. *The Journal of Mathematical Behavior, 16*(1), 51-61.
- Harris, S., Keys, W., & Fernandes, C. (1997). Third International Mathematics and Science Study: second national report part 1. *National Foundation for Educational Research*.
- Novotná, J., & Hošpesová, A. (2007). What is the price of Topaze. *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 4*, pp. 25-32. Seoul: PME.
- Peterson, K., Driscoll, A., & Stevens, D. (1990). Primary grade student reports for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*(4), 165-173.
- Qualifications and Curriculum Authority. (1999). *Teaching Mental Calculation Strategies: guidance for teachers at key stages 1 and 2*. London: QCA.

- Resnick, L., Bill, V., & Lesgold, S. (1992). Developing thinking abilities in arithmetic class. *Neo-Piagetian theories of cognitive development: Implications and applications for education*, 210-230.
- Rowland, T. (1995). Hedges in mathematics talk: Linguistic pointers to uncertainty. *29*(4), 327-353.
- Vaughan, W. (2002). Effects of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Students of Color. *The Journal of Educational Research*, *6*(95), 359-364.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Κατσούλα Αικατερίνη

Υποψήφια Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Η παρούσα παιδαγωγική παρέμβαση έχει ως σκοπό την ανάδειξη θετικών πρακτικών για την διδασκαλία της πολιτότητας στην προσχολική εκπαίδευση, καλλιεργώντας τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Πραγματοποιήθηκε σχεδιασμός παιδαγωγικής παρέμβασης και η υλοποίησή της έγινε σε δημόσιο νηπιαγωγείο των Αχαρνών Αττικής. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν είχαν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού προς το άλλους, προς το διαφορετικό αλλά και προς το εαυτό μας καθώς και την ανάπτυξη αξιών που επισημαίνονται μέσα από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Οι δραστηριότητες ήταν πολύπλευρες και αποσκοπούσαν στο να εμπλουτίσουν το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό τομέα, ώστε οι μαθητές να είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα κοινωνικής αδικίας και ανισότητας. Οι μαθητές μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση αντιλήφθηκαν ότι είναι και αυτοί πολίτες με δικαιώματα και πως πρέπει να δρουν ως ενεργοί πολίτες. Συμπερασματικά, αποτελεί αναγκαιότητα η διδασκαλία της πολιτότητας και της κουλτούρας της μέσα από οργανωμένες και κατάλληλες πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: πολιτότητα, προσχολική εκπαίδευση, ανθρώπινα δικαιώματα

1. Εισαγωγή

Οι μαθητές καθώς μεγαλώνουν αλληλεπιδρούν όχι μόνο με την οικογένειά του αλλά με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο τους. Η προσχολική εκπαίδευση διαδραματίζει το βασικότερο ρόλο καθώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η κοινωνική του ικανότητα. Στο σχολείο οι μαθητές προσχολικής ηλικίας έχουν την δυνατότητα να επικοινωνούν να διαπραγματεύονται, να αναλαμβάνουν ατομικές και συλλογικές ευθύνες και αποφάσεις ώστε να διαμορφώνεται η δημοκρατική προσωπικότητα και ο μελλοντικός ενεργός πολίτης (Σουνόγλου & Μιχαλοπούλου, 2014; Bronfenbrenner, 1979).

Μια από τις θεματικές που ενισχύουν την ιδιότητα του πολίτη είναι αυτή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ένας τομέας αυξανόμενου ενδιαφέροντος (Hathaway, 2007, Banks 2008, Osler 2011). Πολλά προγράμματα κατάρτισης σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης εφαρμόστηκαν και έχουν συμπεριληφθεί ως υποχρεωτικό περιεχόμενο στο πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη σε πολλές χώρες. Επισημαίνεται με αυτόν τον τρόπο ότι η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα θα πρέπει να γίνει επίσης μέρος του σχολικού

προγράμματος σπουδών σε κάθε χώρα και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν ανάλογα με τον ρόλο αυτό που θα διαδραματίσουν στην διδασκαλία τους (Messina & Jacott, 2013).

Η σχολική τάξη είναι ένα βασικό μέρος που καλλιεργείται η δημοκρατία και αφορά τη δημιουργία χώρων στους οποίους οι μαθητές βιωματικά ασκούν τις προσωπικές τους ελευθερίες τους ως πολίτες και άτομα. Καθώς οι μαθητές ασκούνται στην ιδιότητα του πολίτη, αντιλαμβάνονται ότι η ενδυνάμωση αφορά μια συνεργατική διαδικασία μέσα από την οποία αντιμετωπίζονται κοινές ανησυχίες και προκλήσεις για όλες τις κοινωνικές τάξεις και υπόβαθρα (Dewey, 1916- Freire, 1970). Κατά τη δημιουργία αυτών των δημοκρατικών χώρων -ως μικρόκοσμους της κοινωνίας- οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν ένα μοντέλο της συλλογικής κοινωνίας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι η δημοκρατική εκπαίδευση θέτει σε λειτουργία την σχολική τάξη ως δημοκρατικό χώρο όπου οι μαθητές έχουν τόσο τον έλεγχο όσο και την ελευθερία να ασκήσουν τις δημοκρατικές του δεξιότητες (Dewey, 1938) (όπως αναφέρεται σε Collins, Hess, & Lowery, 2019).

Για να θεμελιωθεί η δημοκρατία στην τάξη, πρέπει να κατανοηθεί μέρος της σκέψης και της ιστορίας που ανέδειξαν αυτές τις αξίες. Η δημοκρατία δεν μπορεί να μεταδοθεί μαζικά στα σχολεία, αλλά πρέπει να αναδύεται μέσα σε κάθε τάξη ξεχωριστά. Οι μαθητές είναι ερευνητές σε αυτό το μοντέλο και οι δημοκρατικές τάξεις είναι μοναδικές. Κάθε τάξη θα διαφέρει σε σημαντικά χαρακτηριστικά, αλλά θα έχει κοινές βασικές αξίες, αρχές και κουλτούρα. Ορισμένες αρχές μπορούν να τροποποιηθούν και να βελτιωθούν μόνο αφού προηγουμένως έχουν δοκιμαστεί σε βάθος. Η δημοκρατική εκπαίδευση προάγεται όταν οι εκπαιδευτικοί προτείνουν, υπερασπίζονται και καλούν τους μαθητές να κάνουν αντιπροτάσεις που μπορούν να γίνουν αποδεκτές μέσα στην τάξη. Η δημοκρατική εκπαίδευση ωστόσο δεν σημαίνει ότι η ηγετική ιδιότητα των ενηλίκων καταργείται. Αντιθέτως, η δημοκρατική εκπαίδευση και η κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη δεν θα αναπτυχθούν χωρίς ισχυρή δημοκρατική ηγεσία (όπως αναφέρεται σε Knight, 2001).

Η έρευνα δείχνει επίσης, ότι η ιδιότητα του ενεργού πολίτη ενισχύεται από τις συχνές ευκαιρίες για ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Ladd & Profilet, 1996; Kinsey, 2000;). Οι Ladd (2000) και Parker και Asher (1987) προτείνουν ακόμη ότι εάν τα παιδιά δεν επιτύχουν ελάχιστη κοινωνική ικανότητα περίπου στην ηλικία των έξι ετών, έχουν μεγάλη πιθανότητα να διατρέχουν κίνδυνο στην ενήλικη ζωή (McClellan & Katz, 2001).

Η εκπαίδευση του πολίτη, δίνει στους πολίτες την ευκαιρία να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην κοινωνία από μικρή ηλικία και να γίνουν έτσι υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες. Επομένως, η ουσιαστική εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτότητα απαιτεί από τους πολίτες να μοιράζονται μια υποκειμενική αίσθηση της ιδιότητας μέλους της εθνικής πολιτότητας ενώ αναπτύσσουν μια κοινή δέσμευση για την παγκόσμια πολιτότητα (Μουσένα, 2020; Williams, 2003).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός:

Η ανάδειξη θετικών πρακτικών για την διδασκαλία της πολιτότητας στην προσχολική εκπαίδευση

Επιμέρους σκοποί:

Η καλλιέργεια του σεβασμού προς τους άλλους, προς το διαφορετικό αλλά και προς το εαυτό μας

Η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων

Η συμμετοχή και η συλλογική δημοκρατική συνεργασία

Ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Γνωρίζουν τα παιδιά ότι έχουν και αυτά δικαιώματα;
- 2) Θεωρούν τα παιδιά τον εαυτό τους πολίτη;
- 3) Πως τα παιδιά μπορούν να δράσουν για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;
- 4) Πως διαφοροποιήθηκε η στάση των παιδιών γνωστικά απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα μετά την παρέμβαση;
- 5) Τι σημαίνει για τα παιδιά «πολίτης» μετά την παρέμβαση;

Επιμέρους στόχοι των δραστηριοτήτων:

Να εμπλουτισθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε σχέση με δικαιώματά των παιδιών και τα ανθρώπινα δικαιώματα

Να συνεργαστούν για την επίλυση προβλημάτων

Να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις

Να εκπαιδευτούν στην έννοια του ενεργού πολίτη

Να ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με την διαφορετικότητα

Τεχνικές έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, η οποία περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που απαιτούνται για να είναι ένα άτομο ενεργός πολίτης (Μουσένα, 2021; Gürkan & Doğanay, 2020). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η εκπαίδευση αυτή, θα πρέπει να είναι όχι μόνο γνωστική αλλά συναισθηματική, κοινωνική και συνεχιζόμενη (Brooks and Holfard, όπως αναφέρεται στο Gürkan & Doğanay, 2020). Το 2005, ο Bron έθεσε τα τρία βασικά στοιχεία για την ενεργό συμμετοχή του πολίτη. Η πρώτη συνιστώσα αφορά την άσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ευθυνών. Το δεύτερο περιλαμβάνει τη δημοκρατία, τον νόμο και την ελευθερία και το τρίτο αφορά ανθρώπινες αξίες όπως η ανεκτικότητα και η ενσυναίσθηση σε διαφορετικές κοινωνίες (Bron, 2005). Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο και έχοντας ως βασική αρχή την υποστήριξη της οπτικής και της συμμετοχής των παιδιών στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων, σχεδιάστηκε η παρούσα παιδαγωγική παρέμβαση.

Επίσης, αξιοποιείται η μέθοδος Project, η οποία προτάσσει από την μια την χειραφέτηση των παιδιών και από την άλλη τονίζει την κοινωνική διάσταση της σχολικής τάξης μέσα από ένα κλίμα συναπόφασης, ομαδοσυνεργατικότητας και αλληλεγγύης (Helm & Katz, 2002). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή και το γνήσιο ενδιαφέρον της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο κινητοποιείται η ομάδα και δημιουργεί ένα κλίμα μια μικρής κοινότητας βασισμένη στην αλληλεγγύη. Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης είναι υπεύθυνος για την διαμόρφωση αυτών των αξιών στην ομάδα (Μουμουλίδου, 2010).

Τέλος, οι δραστηριότητες ενισχύουν πολλές μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) σχετικά με την γλωσσική, προσωπική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών.

Δείγμα

Η παιδαγωγική παρέμβαση εφαρμόστηκε στο 7^ο Νηπιαγωγείο Αχαρνών (Απρίλιος 2023) σε ένα τμήμα 15 προνηπίων ηλικίας 4.5-5 ετών. Συνολικά συμμετείχαν 6 κορίτσια και 9 αγόρια.

Δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1^η: Καταιγισμός Ιδεών- Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης

Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης μέσα από καταιγισμό ιδεών γύρω από την λέξη πολίτης και ανθρώπινα δικαιώματα.

Τι σημαίνει είμαι πολίτης; εσείς είστε πολίτες; Έχετε δικαιώματα; Τι είναι το δικαίωμα; Πείτε μου ένα δικαίωμα;

Κατασκευή εννοιολογικού χάρτη με τις ιδέες των παιδιών.

Δραστηριότητα 2^η: Παρουσίαση εννοιών:

Εποπτικό Υλικό: Βίντεο, Εικόνες και Παραμύθι «*Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα*» της Γιουσαφζάι Μαλάλα

2.1. Το βίντεο που προβλήθηκε: bit.ly/414bvZE

2.2. Οι εικόνες που εκτυπώθηκαν και συζητήσαμε ήταν οι εξής:



Εικόνα 4: Εποπτικό υλικό

Ερωτήσεις σχετικά με τις εικόνες (εικόνα 1): Ποιες είναι οι διαφορές τους; τι σας κάνει εντύπωση; τι δεν έχουν τα παιδιά της εικόνας; Γιατί πιστεύετε; Πρέπει όλα τα παιδιά να έχουν τα δικαιώματα που συζητήσαμε; Θα κάνατε παρέα με αυτά τα παιδάκια; Πως νιώθετε όταν βλέπετε αυτές τις εικόνες; Σε ποιες εικόνες τα παιδιά είναι πιο χαρούμενα; Πως λέτε να νιώθουν αυτά τα παιδιά;

2.3. Παραμύθι «*Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα*» της Γιουσαφζάι Μαλάλα:

Ανάγνωση του παραμυθιού και ερωτήσεις: Τα παιδιά στην πόλη της Μαλάλα έχουν τα ίδια δικαιώματα με εμάς εδώ; Τι δεν έχουν; Τι ήθελε να ζωγραφίσει με το μαγικό της μολύβι; Εσείς τι θα ζωγραφίζατε; τι σκέφτηκε να κάνει η Μαλάλα για να βοηθήσει τα παιδιά της χώρας της; τι θα κάνατε στην θέση της Μαλάλα;

Δραστηριότητα 3^η: Ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα για διεκδίκηση δικαιωμάτων

Έχουν όλοι οι άνθρωποι παντού στον κόσμο τα ίδια δικαιώματα; γιατί δεν τα έχουν; Είναι και αυτοί πολίτες; τι θα μπορούσαμε να κάνουμε; Σε ποιον μπορούμε να απευθυνθούμε για να μας βοηθήσει; Πως θα κάνουμε την φωνή μας πιο δυνατή;

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα έπρεπε να σκεφτεί μια διαφορετική λύση. Στο τέλος έγινε η παρουσίαση στην παρευούλα.

Δραστηριότητα 4^η: Επιτραπέζιο παιχνίδι

Κατασκευή επιτραπέζιου (Υλικά: χαρτόκουτο, καπάκια, φράσεις ΣΩΣΤΟΥ-ΛΑΘΟΥΣ, εικόνες με δικαιώματα, ζάρι). Οι φράσεις διαμορφώθηκαν από όσα συζητήθηκαν στην ομάδα στις προηγούμενες δραστηριότητες.

Οι φράσεις ΣΩΣΤΟΥ-ΛΑΘΟΥΣ είναι οι εξής:

- 1) Όλα τα παιδιά στον κόσμο πρέπει να έχουν σπίτι
- 2) Είναι καλό να ζητάμε συνέχεια καινούρια ρούχα και παιχνίδια ενώ έχουμε ήδη αρκετά
- 3) Δεν χρειάζεται να πηγαίνουμε σχολείο
- 4) Αν ένα παιδάκι είναι διαφορετικό από εμάς δεν πρέπει να το κάνουμε παρέα
- 5) Τα παιδιά πρέπει να δουλεύουν
- 6) Είμαστε όλοι ίσοι
- 7) Έχουμε όλοι τα ίδια δικαιώματα
- 8) Τα παιδιά είναι και αυτά πολίτες
- 9) Ένας πολίτης πρέπει να κοιτάει να έχει μόνο αυτός σπίτι και φαγητό
- 10) Δεν χρειάζεται να κάνουμε τίποτα όταν βλέπουμε ανθρώπους να πεινάνε
- 11) Χρειάζεται να διεκδικούμε τα δικαιώματα μας
- 12) Τα παιδιά δεν έχουν δικαιώματα μόνο οι μεγάλοι
- 13) Όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να εκφράζονται ελεύθερα
- 14) Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα στην ιατρική φροντίδα
- 15) Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να έχουν μια οικογένεια που τα νοιάζεται και τα αγαπάει
- 16) Όταν κάποιος έχει ανάγκη πρέπει να τον βοηθάμε

Δραστηριότητα 5^η : Αναστοχασμός

Κατασκευή εννοιολογικού χάρτη με τις απόψεις των παιδιών για το τι είναι πολίτης τελικά και ποια είναι τα δικαιώματα όλων των παιδιών του κόσμου.

2.2. Αποτελέσματα της έρευναςΔραστηριότητα 1^η : Καταιγισμός ιδεών-Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης

Στην ερώτηση τι είναι δικαίωμα ;

Τα παιδιά δεν είχαν ακούσει ξανά την λέξη και δεν τους μπορούσαν να σκεφτούν τι μπορεί να σημαίνει.

Τι θα έπρεπε να έχει κάποιος όταν γεννιέται για να μπορεί να ζήσει;

Εκεί τα παιδιά απάντησαν καρδιά, γάλα και διάφορα φαγητά, κρεβάτι, και ελευθερία

Είμαστε πολίτες; Τι σημαίνει η λέξη πολίτης;

Τα περισσότερα παιδιά δεν την είχαν ακούσει ξανά, όμως δύο παιδάκια απάντησαν ότι είναι κάτι που είμαστε όλοι μαζί και ένα άλλο παιδάκι ότι είναι μόνο οι μεγάλοι.

Δραστηριότητα 2^η: Παρουσίαση εννοιών

2.2.

Τα παιδιά σοκαρίστηκαν με τις φωτογραφίες παιδιών που πεινάνε, δεν έχουν ρούχα, δουλεύουν, είναι άρρωστα κλπ. Εξέφρασαν έντονα την επιθυμία να βοηθήσουν και ότι θέλουν όλα τα παιδιά να είναι χαρούμενα όπως στις φωτογραφίες που είναι παιδιά φροντισμένα στο σπίτι τους, με τους γονείς τους, στο σχολείο τους κλπ. Κάποια παιδιά ανέφεραν ότι έχουν δώσει παιχνίδια και

ρούχα που δεν χρησιμοποιούσαν πια σε παιδιά που έχουν ανάγκη. Όπως επίσης έχουν δει τους γονείς τους να δίνουν χρήματα ή να παίρνουν φαγητό σε κάποιον άστεγο.

2.3.

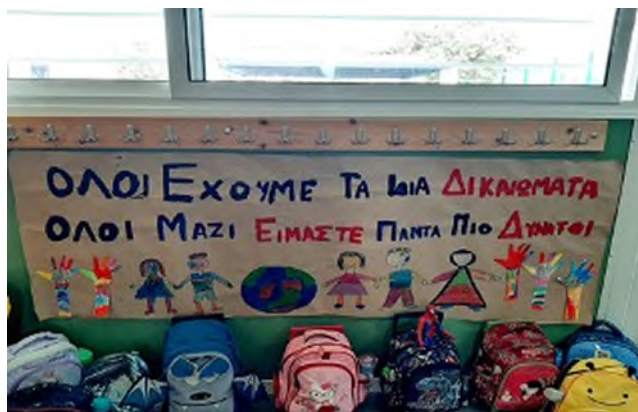
Η ιστορία της Μαλάλα τους εντυπωσίασε και απάντησαν εύκολα σε όλες τις ερωτήσεις σε σχέση με το παραμύθι, εντοπίζοντας τα δικαιώματα και τις διαφορές. Στην ερώτηση τι θα έκαναν στην θέση της Μαλάλα δυσκολεύτηκαν λίγο και είπαν ότι θα έκαναν ό,τι και η Μαλάλα και ότι θα έβγαιναν να το πούν στην τηλεόραση.

Δραστηριότητα 3^η: Ομαδοσυνεργατική

Οι πρώτες ιδέες που ήρθαν στους μαθητές για να βοηθήσουμε τα παιδιά που έχουν ανάγκη ήταν να χαρίσουν δικά τους ρούχα, παιχνίδια και φαγητό. Ωστόσο, αυτά πάλι δεν θα έφταναν για όλα τα παιδιά της Γης που δεν έχουν τα ίδια δικαιώματά και αποφασίσαμε να δυναμώσουμε την φωνή μας για να βοηθήσουμε περισσότερους ανθρώπους.

Κάποιες από τις ιδέες που ακούστηκαν ήταν να το πούμε στην **τηλεόραση**, να στείλουμε μηνύματα σε πολλά τηλέφωνα και επίσης να βγούμε στους δρόμους και στις γειτονιές με το δικό μας **πανό**. Μια άλλη ομάδα σκέφτηκε να φτιάξουμε ένα **κολάζ** και να το κολλήσουμε έξω από το σχολείο να το δουν όλοι, οι γονείς και τα παιδιά από άλλες τάξεις. Επίσης, μια ακόμα ομάδα σκέφτηκε να φτιάξουμε ένα **τραγούδι** για να το τραγουδήσουμε δυνατά και να το ακούσει όλος ο κόσμος.

3.1. Ξεκινήσαμε με την ιδέα να φτιάξουμε το δικό μας πανό και συζητήσαμε όλοι μαζί τι να γράψουμε σε αυτό. Καταλήξαμε να γράψουμε το εξής σύνθημα «ΟΛΟΙ ΕΧΟΥΜΕ ΤΑ ΙΔΙΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ, ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ ΕΙΜΑΣΤΕ ΠΙΟ ΔΥΝΑΤΟΙ» (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 5: Ομαδική κατασκευή πανό

3.2. Στο κολάζ τελικά ζωγραφίσαμε τα ανθρώπινα δικαιώματα και μια Γη που συμβολίζει ότι θα έπρεπε να τα έχουν όλα τα παιδιά σε όλο τον κόσμο τα ίδια δικαιώματα. Κολλήσαμε επίσης ταμπέλες με το τι ζωγραφίσαμε καθώς και με παιδάκια που κρατάνε στο χέρι το καθένα μια ταμπέλα με διαφορετικό δικαίωμα (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 6: Κολάζ για δικαιώματα

3.3. Δημιουργία τραγουδιού

Επιλέξαμε πρώτα λέξεις που έχουν σχέση με τα δικαιώματα και τις φτιάξαμε σε μικρές και εύκολες προτάσεις. Στην συνέχεια ακούσαμε το τραγούδι «Imagine» του John Lennon και προσπαθήσαμε να βάλουμε τις προτάσεις που φτιάξαμε στον ρυθμό του τραγουδιού. Το τραγούδι που φτιάξαμε είναι:

Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν σπίτι,
φαντάσου να ήσουν έτσι κι εσύ
Ούτε καθαρό νερό,
Παρά μόνο λίγο φαγητό

Δεν θέλω να το σκεφτώ,
να' μουν έτσι και εγώ (P)

Θέλω όμως να σκεφτώ
Ένα κόσμο που έχουν όλα αυτά
Να' μαστε όλοι ίσοι
και τα δικαιώματα να ναι για όλους πια!

Αυτόν τον κόσμο θέλω,
εγώ να φανταστώ! (P)

3.4.

Θεατρικό παιχνίδι- Τηλεόραση. Ένας ακόμα τρόπος που σκέφτηκαν τα παιδιά να δυναμώσουμε την φωνή μας είναι να βγούμε να το πούμε στην τηλεόραση για να το μάθει περισσότερος κόσμος.

Έτσι κάναμε πρόβα να δούμε τι θα λέγαμε αν βγαίναμε και φτιάξαμε την δική μας εκπομπή. Αρχικά, κάναμε ένα χαρτόκουτο τηλεόραση και χωρίσαμε δύο ρόλους ο ένας ήταν δημοσιογράφος και ο άλλος ένα παιδάκι που θίγονται τα ανθρώπινα δικαιώματά του. Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ το θεατρικό παιχνίδι και την σκέψη ότι είναι στην τηλεόραση (το συνέχισαν και τις ώρες του ελεύθερου παιχνιδιού). Οι ερωτήσεις που έκαναν ήταν : «*πως είναι στην χώρα σου; Πας σχολείο ; έχεις φίλους; Έχεις σπίτι; Έχεις παιχνίδια; Έχεις φαγητό και καθαρό νερό; Γιατρούς και φάρμακα; Θα ήθελες να γίνουμε φίλοι;*».

Δραστηριότητα 4^η: Επιτραπέζιο παιχνίδι

Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ με το επιτραπέζιο παιχνίδι, έκοψαν σε κυκλάκια από χαρτόνι τα βήματα και διαλέξαμε τους ήρωες για τα πόνια. Τα κυκλάκια ήταν πολύχρωμα και διαβάσαμε ερώτηση σωστού-λάθους όποτε έπεφταν πάνω σε πορτοκαλί κυκλάκι. Οι ήρωες που επιλέχθηκαν

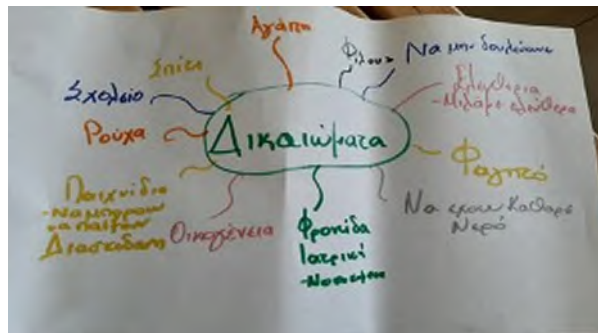
ήταν από τα παραμύθια Κουρδιστάν και Ντενεκεδούπολη της Ευγενίας Φακίνου που είχαμε διαβάσει και τους είχαμε συνδέσει με δικαιώματα σε προηγούμενες δράσεις μέσα στην χρονιά. Πιο συγκεκριμένα οι ήρωες που επιλέχθηκαν ήταν η Μηλίτσα, ο Σαρδέλας, ο Βουτυρένιος, ο Σοφός και ο Οκει Μπαμ Μπαμ (βλ. Εικόνα 4).



Εικόνα 7: Επιτραπέζιο παιχνίδι δικαιωμάτων

Δραστηριότητα 5^η: Αναστοχασμός

Τα παιδιά πλέον κατανόησαν τι σημαίνει δικαίωμα, ότι έχουν και αυτά δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις ως πολίτες μια χώρας. Επίσης, οι μαθητές ανέφεραν όλα τα δικαιώματα των παιδιών στην δραστηριότητα αναστοχασμού (βλ. Εικόνα 5). Επιπλέον, αυτό που αντιλήφθηκαν για την ιδιότητα του πολίτη, είναι «να βοηθάς τους άλλους» και «να μην σε νοιάζει να έχεις μόνο εσύ παιχνίδια, φαγητό, ρούχα» κλπ καθώς και να βρίσκεις τρόπους να το μαθαίνουν κι άλλοι πολίτες για να γίνουν οι φωνές μας πιο δυνατές.



Εικόνα 8: Εννοιολογικό χάρτης Δικαιωμάτων του Παιδιού

5. Συμπεράσματα

Οι μαθητές μέσα από την παιδαγωγική παρέμβαση έμαθαν ποια είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα και συγκεκριμένα τα δικαιώματα των παιδιών. Σκέφτηκαν ιδέες για να δυναμώσουν την φωνή τους έτσι ώστε τα παιδιά όλου το κόσμου να έχουν τα ίδια δικαιώματα και να ευαισθητοποιήσουν περισσότερο κόσμο σχετικά με αυτά και την καταπάτησή τους. Χαρακτηριστικά μερικές από τις ιδέες τους ήταν να περπατήσουμε στις γειτονιές μας με πανό, να βγούμε στην τηλεόραση να το πούμε και να φτιάξουμε το δικό μας τραγούδι. Αντιλήφθηκαν ότι και τα παιδιά αποτελούν πολίτες της κοινωνίας.

Επιπλέον, οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σε ζητήματα σεβασμού προς το διαφορετικό, συνεργασίας και κριτικής σκέψης. Βελτίωσαν κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτές της ενσυναίσθησης, της ευαισθητοποίησης και της υπευθυνότητας που χρειάζονται ώστε να γίνουν μελλοντικοί υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες.

Ωστόσο, για καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση χρειάζεται πιο εκτενής ενασχόληση με τις έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, δραστηριότητες με στόχο διαφορετικό δικαίωμα κάθε φορά ιδιαίτερα με

δικαιώματα όπως της ελεύθερης έκφρασης και της διαφορετικότητας. Επίσης, μια προτεινόμενη σύνδεση είναι με τον πόλεμο και την μετανάστευση καθώς πολλές φορές προέκυπτε στην συζήτηση.

Συμπερασματικά, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες αποτελεί αναγκαιότητα η διδασκαλία της πολιτότητας μέσα από οργανωμένες και κατάλληλες πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση. Οι ηθικές αξίες και τα ιδανικά που αναδεικνύονται συμβάλλουν στην διαμόρφωση μελλοντικών ενεργών πολιτών και δημοκρατικότερων κοινωνιών (Μουσένα, 2020). Η διδασκαλία χρειάζεται να γίνεται μέσα από πολλά διαφορετικά στυλ μάθησης, με ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών και οι δράσεις να προκύπτουν μέσα από τα ίδια τα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργούν την κριτική σκέψη και μαθαίνουν πώς να γίνουν ενεργοί πολίτες. Επίσης, σημαντικό κομμάτι των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι η καλλιέργεια του συναισθήματος αλληλεγγύης προς όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης, χρώματος δέρματος, φύλου, ηλικίας. Οι μαθητές μαθαίνουν έμπρακτα πώς να δείξουν την αλληλεγγύη ιδιαίτερα μέσα από συλλογικές διαδικασίες και όπως λέει και το σύνθημα που αγάπησαν «ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ ΕΙΜΑΣΤΕ ΠΙΟ ΔΥΝΑΤΟΙ». Τέλος, όπως επισημαίνεται και βιβλιογραφικά οι δραστηριότητες με εμπλοκή και ενεργητική συμμετοχή των παιδιών ιδιαίτερα με παιγνιώδη τρόπο, καλλιεργούν αποτελεσματικότερα την σταθερή γνώση και κριτική σκέψη του παιδιού που θα αποτελέσει τον μελλοντικό παγκόσμιο πολίτη (Τάλλου, 2022).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Μουμουλίδου, Μ. (2010). Η εργασία σε μικρές ομάδες και οι πολλαπλές προσεγγίσεις της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, μαθησιακές, εμπυχωτικές προσεγγίσεις* (σσ. 89-108). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Σουνόγλου, Μ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ JOHN RAWLS: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 495-502.
- Τάλλου, Κ. (2022). Εφαρμοσμένη παιδαγωγική παρέμβαση για τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης στο Νηπιαγωγείο, στα πλαίσια του έργου OSOS. *Open Schools Journal for Open Science*, 5(2).

Ξενόγλωσση

- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139.
- Bron, J. (2005). Citizenship and social integration. Educational development between autonomy and accountability. *Different faces of Citizenship. Development of citizenship education in European countries*. Brussels: CIDREE/DVO, 51-70.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Collins, J., Hess, M. E., & Lowery, C. L. (2019). Democratic spaces: How teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy and Education*, 27(1), 3.
- Gürkan, B., & DOĞANAY, A. (2020). Factors affecting citizenship education according to perceptions and experiences of secondary-school teachers. *Turkish Journal of Education*, 9(2), 106-133.
- Hathaway, O. A. (2007). Why do countries commit to human rights treaties?. *Journal of Conflict Resolution*, 51(4), 588-621.
- Helm, J. H., & Katz, L. (2002). Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές. *Αθήνα: Μεταίχμιο*.

- Kinsey, S. J. (2000). *The relationship between prosocial behaviors and academic achievement in the primary multiage classroom*. Loyola University Chicago.
- Knight, T. (2001). Longitudinal development of educational theory: democracy and the classroom. *Journal of Education Policy*, 16(3), 249-263.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental psychology*, 32(6), 1008.
- McClellan, D. E., & Katz, L. G. (2001). Assessing young children's competence. *Eric Identifier: ED450953*.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of moral education*, 21(3), 235-250.
- Messina, C., & Jacott, L. (2013). An exploratory study of human rights knowledge: a sample of kindergarten and elementary school pre-service teachers in Spain. *Human Rights Review*, 14, 213-230.
- Mousena E. (2020) Forming Autonomous Citizens the Role of Education (Формирование самостоятельных граждан – роль образования), *Journal of Social Phenomena, Issues of Schoolchildren's Identity Formation*, 10(1): 16-26. https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.01
- Mousena, E. (2021). Pluribus vs Unum as Values in Citizenship Education. In Ruby M., Angelo-Rocha, M., Hickey, M., and Agosto, V. Charlotte (Eds) *Making A Spectacle: Examining Curriculum/Pedagogy as Recovery from Political Trauma* (pp. 49-64). NC: IAP– Information Age Publishing
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of curriculum studies*, 43(1), 1-24.
- Williams, M. S. (2003). Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and the functions of multicultural education.

ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΣΤΑΤΙΚΟΥ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΥ

Δημοσθενίδης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Msc MEd

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία διδακτική πρόταση για την εξ αποστάσεως διδασκαλία του κεφαλαίου «Στατικός Ηλεκτρισμός» της Φυσικής Ε' Δημοτικού, ως παράδειγμα χρήσης της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom). Το σενάριο υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2021-22 κατά την περίοδο αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Το διδακτικό σενάριο αποτελείται από πέντε φάσεις, στις οποίες πραγματοποιείται εναλλαγή σύγχρονης με ασύγχρονη μάθηση. Βασίζεται στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Έχουν επιλεχθεί λογισμικά, εφαρμογές και δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών. Αρχικά πραγματοποιείται η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο βασίστηκε η δημιουργία της παρούσας εκπαιδευτικής πρότασης. Αναλύεται η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η διάκρισή της σε σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή καθώς και η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι φάσεις διδασκαλίας της

ενότητας που επιλέχθηκε. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά και έδειξαν ενδιαφέρον, καθώς η πλατφόρμα e-me αποτελεί μία θελκτική και σύγχρονη εκπαιδευτική πλατφόρμα και επιπλέον είχαν ενεργό ρόλο όσον αφορά την ασύγχρονη φάση της διδασκαλίας, γεγονός που οδήγησε στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η διδακτική πρόταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εισάγουν τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία τους και κατά την παραδοσιακή διά ζώσης λειτουργία του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανεστραμμένη τάξη, σύγχρονη και ασύγχρονη μάθηση

1. Εισαγωγή

Ένας παραδοσιακός ορισμός θεωρεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την παροχή διδασκαλίας σε μαθητές που δεν είναι παρόντες σε ένα φυσικό περιβάλλον όπως η τάξη, αλλά τους χωρίζει ο χρόνος, η απόσταση ή και τα δύο (Honeyman & Miller, 1993). Η πανδημία του κορονοϊού COVID-19 δημιούργησε νέες ανάγκες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθιστώντας την ιδιαίτερος αναγκαία στις περιπτώσεις αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων ή τμημάτων αυτών (Azevedo et al, 2020). Η παροχή εκπαίδευσης στις έκτακτες αυτές συνθήκες χαρακτηρίστηκε ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης (emergency remote teaching) (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Στο πλαίσιο αυτό η δημιουργία σεναρίων διδασκαλίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς η εκπαιδευτική τους αξιοποίηση συμβάλλει θετικά στην παροχή ποιοτικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες της νέας κατάστασης.

Έρευνες έχουν δείξει τη σημασία των ψηφιακών μέσων, αφού όταν εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες σε ενεργό συμμετοχή, προωθούν τις ομαδικές δραστηριότητες και την ανατροφοδότηση της διαδικασίας, τότε λειτουργούν προς όφελος της μάθησης (Brandon, 2020). Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης αποτελεί ένα μέσο για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αφού μεγιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα στο περιορισμένο χρονικό πλαίσιο στο οποίο αυτή συντελείται (Brandon, 2020). Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες αύξησης του ενδιαφέροντος, ενεργοποίησης των μαθητών/τριών και επίτευξη της μάθησης με τη χρήση του (Tutal & Yazar, 2021). Το σενάριο στηρίζεται στην εναλλαγή σύγχρονης με ασύγχρονης εκπαίδευσης (synchronous and asynchronous learning). Προσπαθεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών με τη χρήση πολυμέσων και να τους εμπλέξει σε συνεργατικές δραστηριότητες, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Επιπλέον γίνεται χρήση εκπαιδευτικών βίντεο, η οποία θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στο μάθημα της Φυσικής όσον αφορά την παρακίνηση των μαθητών/τριών (Marcal, Borges, Viana & Carvalho, 2020).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη έννοια, η οποία εξελίχθηκε τα τελευταία είκοσι έτη παράλληλα με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αρχικά στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και έπειτα στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Bishop & Verleger, 2013; Galindo-Dominguez, 2021). Ο Baker (2000) θεωρείται ως ο θεμελιωτής του μοντέλου, με την εισαγωγή του όρου 'classroom flip'. Ωστόσο οι Bergmann & Sams (2012) έδωσαν ώθηση στη χρήση του με μια ουσιαστική περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθείται αντί του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας. Με τη χρήση της μεθόδου πραγματοποιείται μετατόπιση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας. Αντί να καταλαμβάνεται μεγάλος διδακτικός χρόνος για την παράδοση του μαθήματος στην τάξη, προηγείται η προβολή του διδακτικού υλικού στο σπίτι με τη βοήθεια των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Έπειτα παραμένει περισσότερος χρόνος στην τάξη για οικοδόμηση της γνώσης και πρακτική. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και βοηθητικός.

Οι Estes, Ingram και Liu (2014) πρότειναν ένα μοντέλο τριών σταδίων για την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης. Στο πρώτο στάδιο πριν την τάξη (pre-class) πραγματοποιούνται δραστηριότητες ασύγχρονα πριν το μάθημα, όπως η προβολή εκπαιδευτικού βίντεο, βιντεοσκοπημένης διάλεξης κ.α. Οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό με το ρυθμό που επιθυμούν. Στο δεύτερο στάδιο μέσα στην τάξη (in-class) θα πρέπει να κυριαρχεί η οικοδόμηση της γνώσης μέσα από συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, όπως με συζήτηση, αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών, ομαδικές δραστηριότητες κ.α.. Στο τρίτο στάδιο μετά την τάξη (post-class) πραγματοποιείται εκτός της τάξης αξιολόγηση των αποκτηθέντων γνώσεων. Σε ένα ιδανικό επίπεδο, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μπορούν να γενικεύσουν τις γνώσεις που απέκτησαν σε νέες, αυθεντικές καταστάσεις.

Πολλές μελέτες τα τελευταία έτη έχουν αναδείξει τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης (ενδ. Sergis, Sampson & Pelliccione, 2018). Φαίνεται να λειτουργεί θετικά ως προς την ενεργοποίηση του μαθητή και τα γνωστικά μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται (Lo & Hew, 2017· Bhagat, Chang & Chang, 2016· Hung, 2015), να βελτιώνει την ικανοποίηση και απόδοση των μαθητών με χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο (Sergis, Sampson & Pelliccione, 2018) και να προάγει την αυτονομία και την αυτορρύθμιση (Gomez-Garcia, Marin-Marin, Romero-Rodriguez, Ramos Navas-Parejo, & Rodriguez Jimenez, 2020).

Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται με αρκετούς όρους με το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο, οι συνηθέστεροι εκ των οποίων είναι on-line learning, e-learning, distance education, online education (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011· Singh & Thurman, 2019). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη, οι οποίες διαφοροποιούνται βάση του χρόνου υλοποίησης και την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου. Η ασύγχρονη εκπαίδευση αφορά κυρίως εκπαιδευτικό υλικό, ενώ η σύγχρονη την επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών (Hodges et al., 2020· Λιοναράκης κ. συν., 2020). Η σύγχρονη εκπαίδευση θυμίζει την παρουσία των μαθητών/τριών στην τάξη, αφού όλοι/ες οι μαθητές/τριες είναι παρόντες ταυτόχρονα μέσω τηλεδιάσκεψης, ενώ απαιτείται ένα χρονοδιάγραμμα προκειμένου να οργανωθεί και να υλοποιηθεί. Κατά την ασύγχρονη εκπαίδευση οι μαθητές/τριες αποκτούν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό χωρίς να χρειάζεται να είναι μαζί ταυτόχρονα. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία καθώς είναι βασισμένη στο πρόγραμμα του/της κάθε μαθητή/τριας (Bušelić, 2012· Singh & Thurman, 2019).

Ένα διδακτικό σενάριο αποτελεί μία στρατηγική, ένα σύνολο βημάτων βάσει του οποίου αποτυπώνονται λεπτομερώς οι συνθήκες που αποτελούν στοιχεία μιας διδασκαλίας, είτε διά ζώσης, είτε εξ αποστάσεως. Πιο συγκεκριμένα, καθορίζει επακριβώς τους στόχους του μαθήματος, τις διδακτικές τεχνικές και τα εργαλεία αξιολόγησης καθώς και τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν (Richards & Bolke, 2011· Tetchueng, Garlatti, & Laube, 2008). Στο παρόν διδακτικό σενάριο εμπλέκονται δραστηριότητες, τόσο σύγχρονης, όσο και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Αποτελείται από τέσσερις φάσεις βασισμένες στις αρχές που διέπουν τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης και προσαρμοσμένης στις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης.

3. Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Η γνωστική περιοχή του διδακτικού σεναρίου αφορά το φαινόμενο του στατικού ηλεκτρισμού και απευθύνεται σε μαθητές/τριες Ε' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, αφορά την ενότητα του Τετραδίου Εργασιών της Φυσικής Ε' Δημοτικού με τίτλο «Στατικός ηλεκτρισμός».

Στόχοι

Σύμφωνα με το Βιβλίο Δασκάλου της Φυσικής Ε' (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020^A) αλλά και τους επιπλέον στόχους που τίθενται, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να:

- διαπιστώσουν ότι τα ομώνυμα φορτία απωθούνται, ενώ τα ετερόνυμα έλκονται.
- είναι σε θέση να καταλαβαίνουν πότε ένα σώμα φορτίζεται θετικά και πότε αρνητικά.

- μπορούν βλέποντας ένα φαινόμενο στατικού ηλεκτρισμού να εξηγήσουν τις διεργασίες που συμβαίνουν όσον αφορά τη μεταφορά ηλεκτρονίων με τριβή σε δύο σώματα.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Προτείνεται να αφιερωθούν συνολικά 2 ώρες, 1 ώρα σύγχρονης και 1 ώρα ασύγχρονης εκπαίδευσης, χωρισμένες σε 4 φάσεις στις οποίες εναλλάσσονται 2 διδακτικές περιόδοι σύγχρονης και 2 ασύγχρονης εκπαίδευσης. Η διδακτική περίοδος στην εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση λόγω αναστολής της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων διαρκεί 30' (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020^B).

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να διαθέτουν συσκευή με πρόσβαση στο διαδίκτυο, να μπορούν να συνδεθούν σε τηλεδιάσκεψη με το λογισμικό Webex και να μπορούν να συνδέονται με τους κωδικούς του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου που διαθέτουν στην e-me προκειμένου να δουν τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί

Χρησιμοποιούμενα εκπαιδευτικά εργαλεία – μέσα

Τα εργαλεία – μέσα που χρησιμοποιήθηκαν διαχωρίζονται σε εσωτερικά, τα οποία υπάρχουν στα λογισμικά – πλατφόρμες που προσφέρει το Υπουργείο Παιδείας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και σε εξωτερικά, τα οποία αφορούν επίσημους ιστότοπους του Υπουργείου αλλά και άλλες πλατφόρμες και ιστότοπους με διδακτικό υλικό (Πίνακες 1 και 2). Ο ιστότοπος του Πανεπιστημίου του Colorado (<https://phet.colorado.edu/el/>), από τον οποίο ανακτήθηκαν τα δύο παιχνίδια προσομοίωσης στατικού ηλεκτρισμού, αποτελεί έναν ιστότοπο με διαδραστικές προσομοιώσεις και εφαρμογές στις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά.

Πίνακας 1 – Εσωτερικά εργαλεία

Εργαλεία του λογισμικού Webex:	Breakout sessions, raise hand, reactions, chat.
Εργαλεία της πλατφόρμας e-me:	E-me assignments και e-me content.

Πίνακας 2 - Εξωτερικά εργαλεία

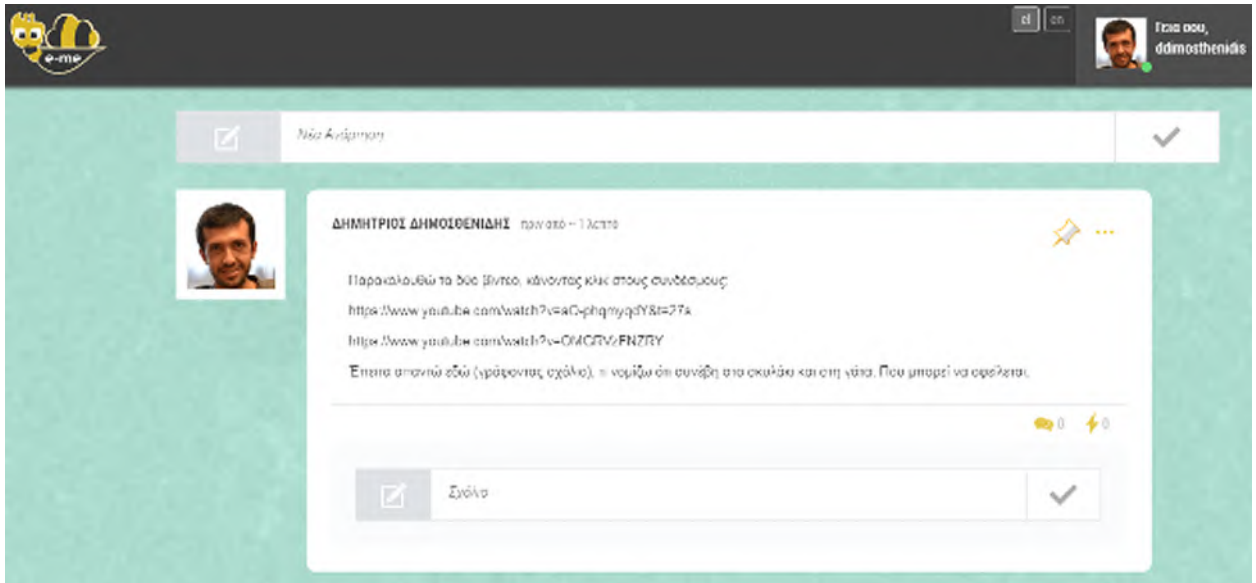
Φυσικά Ε' Δημοτικού «Ερευνώ και ανακαλύπτω» Τετράδιο εργασιών μαθητή:	http://ebooks.edu.gr/ebooks/d/8547/628/10-0133-02_Fysika_E-Dimotikou_Tetradio-Ergasion.pdf
Φυσικά Ε' Δημοτικού «Ερευνώ και ανακαλύπτω» Βιβλίο μαθητή:	http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2190/Fysika_E-Dimotikou_html-empl/index_5.html
Βίντεο με τα πειράματα του βιβλίου:	https://www.youtube.com/watch?v=qLMZZW2Frxo
Παιχνίδι προσομοίωσης στατικού ηλεκτρισμού σε αντικείμενο:	https://phet.colorado.edu/sims/html/balloons-and-static-electricity/latest/balloons-and-static-electricity_el.html
Παιχνίδι προσομοίωσης στατικού ηλεκτρισμού σε έναν άνθρωπο:	https://phet.colorado.edu/sims/html/john-travoltage/latest/john-travoltage_el.html
Wordwall:	https://wordwall.net/play/14468/070/895?fbclid=IwAR2DPia08GHVi8qQx5Iy4iemla1KcwxtRdiFoK_OS HdhLOTqA3ZMIXbGlr4

3.1. Περιγραφή δραστηριοτήτων

3.1.1. Εισαγωγή στο υπό διερεύνηση φαινόμενο.

Στην πρώτη φάση, οι μαθητές/τριες συνδέονται ασύγχρονα στην e-me. Στον τοίχο της κυψέλης υπάρχει αναρτημένη μία ανακοίνωση, όπου καλούνται να παρακολουθήσουν δύο βίντεο και να

απαντήσουν με σχόλιο τι πιστεύουν ότι συνέβη στο σκύλο και τη γάτα και που μπορεί αυτό να οφείλεται. Με τον τρόπο αυτό ελέγχονται οι πρότερες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών/τριών και πραγματοποιείται με εναλλακτικό τρόπο η αφόρμηση – εισαγωγή στο γνωστικό αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι μαθητές/τριες βλέπουν τις υπόλοιπες απαντήσεις και αντιπαραβάλλουν τις υποθέσεις τους με αυτές των συμμαθητών/τριών τους.

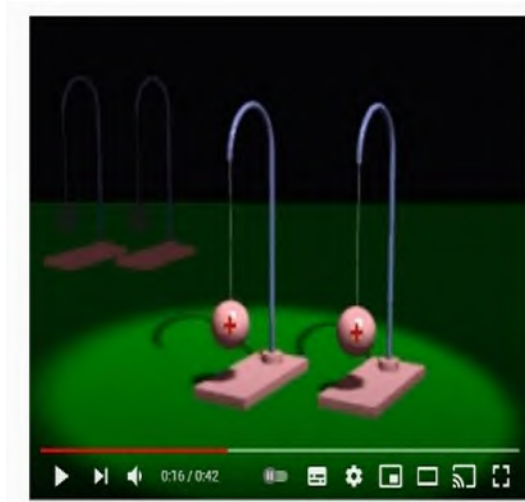


Εικόνα 9 - Τοίχος της e-me

Στη συνέχεια, καλούνται μέσω του εργαλείου της e-me, e-assignments, να εκτελέσουν τα δύο πειράματα του Τετραδίου Εργασιών της Φυσικής (Σελ. 94-96). Απαντούν στην εργασία, γράφοντας με απλά λόγια τις παρατηρήσεις τους αναφορικά με τα πειράματα που υλοποίησαν. Η εκτέλεση των πειραμάτων, τα οποία είναι απλά και είναι εύκολο να πραγματοποιηθούν ακόμη και χωρίς τη βοήθεια κάποιου μεγάλου, θα προσφέρει περισσότερο διαθέσιμο χρόνο στο στάδιο της σύγχρονης εκπαίδευσης προκειμένου να εξηγηθεί εκτενώς η διαδικασία φόρτισης των σωμάτων με τη μεταφορά ηλεκτρονίων με τριβή και να υλοποιηθούν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

3.1.2. Διδασκαλία του φαινομένου του στατικού ηλεκτρισμού.

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιείται σύγχρονη διδασκαλία. Ο/η εκπαιδευτικός καλωσορίζει τους/τις μαθητές/τριες. Προβάλλει (με share screen μέσω Webex Meetings) το βίντεο επίδειξης των πειραμάτων του βιβλίου και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν και τις παρατηρήσεις που κατέγραψαν οι μαθητές/τριες στη φάση της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός «μοιράζεται» ένα αρχείο Powerpoint που έχει ετοιμάσει, όπου εξηγεί στους/στις μαθητές/τριες, με εικόνες, τις έννοιες πρωτόνια, ηλεκτρόνια, πυρήνας, καθώς και τα είδη των φορτίων, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ένα σώμα φορτίζεται αρνητικά ή θετικά. Προβάλλει έπειτα ένα βίντεο όπου απεικονίζεται το φαινόμενο του στατικού ηλεκτρισμού (https://www.youtube.com/watch?v=Dz_vvw_fsTo&t=37s). Τέλος, προβάλλεται το Τετράδιο Εργασιών (Τ.Ε.), όπου οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν τις λέξεις που λείπουν από τη σελίδα 97.



Εικόνα 10 - Βίντεο εξήγησης στατικού ηλεκτρισμού

3.1.3. Αξιολόγηση αποκτηθέντων γνώσεων.

Ακολουθεί η τρίτη φάση στην οποία οι μαθητές/τριες συνδέονται ασύγχρονα στην e-me, όπου καλούνται στην ανάθεση εργασιών (e-assignments) να διαβάσουν την ενότητα «Στατικός Ηλεκτρισμός» του Βιβλίου Μαθητή και, με βάση αυτή, να συμπληρώσουν κατάλληλα τα κενά που λείπουν στην άσκηση που δημιουργήθηκε στην e-me με το e-content προκειμένου να εξηγηθούν οι ασκήσεις στη σελίδα 97 του Τ.Ε. Ως δεύτερη ανάθεση, τους δίνεται ο σύνδεσμος ο οποίος εκτελεί ένα κουίζ σχετικά με την ενότητα του στατικού ηλεκτρισμού και τις γνώσεις που αποκτήθηκαν.

3.1.4. Ανακεφαλαίωση – συζήτηση.

Αφού ολοκληρωθούν οι προηγούμενες φάσεις του σεναρίου, η διδασκαλία ολοκληρώνεται με τη δεύτερη διδακτική περίοδο σύγχρονης εκπαίδευσης. Ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια ανακεφαλαίωση, όπου μέσα από συζήτηση στο Webex Meetings και τις κατάλληλες ερωτήσεις που θέτει, οι μαθητές/τριες απαντούν με βάση τις γνώσεις που απέκτησαν. Στη συνέχεια προκαλεί διαμοiraσμό χρηστών (breakout sessions) σε δύο ομάδες. Μέσω του chat δίνει στους χρήστες κάθε ομάδας μια δραστηριότητα του Phet Colorado προκειμένου να την ερμηνεύσουν μέσα από συζήτηση μεταξύ των μαθητών/τριών. Η μία ομάδα προσπαθεί να εξηγήσει τη φόρτιση του μπαλονιού με βάση όσα έμαθε έως τώρα και η άλλη γιατί ο Τραβόλτα προκαλεί σπινθήρες στο πόμολο, αφού τρίψει τα πόδια του στο χαλί.



Εικόνα 11 - Εφαρμογή του Πανεπιστημίου Colorado

Ο/η εκπαιδευτικός βοηθά ξεχωριστά με τις κατάλληλες ερωτήσεις τους/τις μαθητές/τριες κάθε ομάδα, προσπαθώντας να εκμαιεύσει τη σωστή απάντηση σε περίπτωση που δυσκολεύονται. Με την ολοκλήρωση του breakout sessions, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει τις δύο εφαρμογές του Phet Colorado στους μαθητές και ένας/μία εκπρόσωπος από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εξηγήσει το φαινόμενο.

4. Συμπεράσματα

Οι έκτακτες συνθήκες που επέβαλε η πανδημία οδήγησαν στην υλοποίηση τεχνολογικών εργαλείων που προστέθηκαν στα ήδη υπάρχοντα και πρόσφεραν νέες δυνατότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως η ψηφιακή πλατφόρμα E-me και η εφαρμογή Webex Meetings. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, αξιοποιώντας το μειωμένο διαθέσιμο χρόνο στην εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση και να προσφέρουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη στους μαθητές τους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες για το σκοπό αυτό και ιδιαίτερα το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, το οποίο εξυπηρετεί τους στόχους για μάθηση εστιασμένη στους/στις μαθητές/τριες, εξοικονόμηση του χρόνου διδασκαλίας της νέας γνώσης μέσα στην τάξη και ενεργοποίηση των μαθητών/τριών. Η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε με στόχο να παρακινήσει τους μαθητές και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους, επιλέγοντας δραστηριότητες που να προάγουν την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία, αποφεύγοντας το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και οι οποίες βασίζονται στα χαρακτηριστικά της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες που αφορούσαν την ασύγχρονη εκπαίδευση κάνοντας χρήση των δυνατοτήτων που προσφέρει η εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me. Οι ασύγχρονες φάσεις της υλοποίησης του παρόντος διδακτικού σεναρίου μπορούν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά και κατά τη διά ζώσης λειτουργία του σχολείου. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι μαθητές/τριες να είναι εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me και να έχουν προσωπικούς κωδικούς για τη σύνδεσή τους με αυτή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Editorial. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(1), 4-8.

doi:<https://doi.org/10.12681/jode.23741>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020^A). Φυσικά Δημοτικού «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» Βιβλίο Δασκάλου Ε΄ τάξης, ΙΤΥΕ "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020^B). Συμπληρωματική Πρόταση για τη διαμόρφωση του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος και την κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της σύγχρονης Εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης. Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. Φ.12/ΜΑ/158994/Δ1/20-11-2020

Ξενόγλωσση

Azevedo, J., Hasan, A., Goldemberg, D., Syedah, I., & Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. Policy Research Working Paper. World Bank.

Baker, J. W. (2000). The 'classroom flip': Using web course management tools to become the guide by the side. In: *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning, Florida Community College at Jacksonville*, 9-17.

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
Retrieved on 10/02/2023 from:
https://www.rcboe.org/cms/lib/ga01903614/centricity/domain/15451/flip_your_classroom.pdf
- Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology & Society*, 19(3), 124-132.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In: *2013 ASEE Annual Conference & Exposition*, 23.1201-23.1218.
- Brandon, D. T. (2020). Unflipping the Flipped Classroom: Balancing for Maximum Effect in Minimum Lead-Time in Online Education. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3301-3305.
- Bušelić, M. (2012). Distance Learning—concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, 2(1), 23-34.
- Craft, H., Bland, P. (2004). Ensuring lessons teach the curriculum with a lesson plan resource. *The clearing house*, 78, 88-94.
- Estes, M. D., Ingram, R., Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, 4(7). Retrieved on 10/02/2023 from:
<https://www.hetl.org/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies/>
- Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped Classroom in the Educational System: Trend or Effective Pedagogical Model Compared to Other Methodologies. *Educational Technology & Society*, 24 (3), 44–60.
- Gomez-Garcia, G., Marin-Marin, J. A., Romero-Rodriguez, J.-M., Ramos Navas-Parejo, M., Rodriguez Jimenez, C. (2020). Effect of the Flipped Classroom and Gamification Methods in the Development of a Didactic Unit on Healthy Habits and Diet in Primary Education. *Nutrients*, 12, 2210.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
<https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf>
- Honeyman, M. & Miller, G. (1993). Agriculture distance education: A valid alternative for higher education? Proceedings of the 20th Annual National Agricultural Education Research Meeting (67 – 73).
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 4.
- Marcal, J., Borges, M. M., Viana, P., Carvalho, P. (2020). Learning Physics through Online Video Annotations. *Education in the Knowledge Society: EKS*.
- Moore, J., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Richards, J. C. & Bohlke, D. (2011). *Creating Effective Language Lessons*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sergis, S., Sampson, D., Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of flipped classroom on students' learning experiences: a self-determination theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378.
- Singh, V., Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.

- Tetchueng, L., Garlatti, S., & Laube, S. (2008). A Context-Aware Learning System based on generic scenarios and the theory in didactic anthropology of knowledge. *International Journal of Computer & Applications*, 5(1), 71-87
- Tutal, O, Yazar, T. (2021). Flipped classroom improves academic achievement, learning retention and attitude towards course: a meta-analysis. *Asia Pacific Educ. Rev.* (2021). <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09706-9>

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μακρογιάννη Τσαμπίκα

Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το σχολείο του μέλλοντος είναι απαραίτητο να αντισταθεί στην υπερκατανάλωση πόρων και αγαθών και να δομήσει τη λειτουργία του στην αειφορία και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Με γνώμονα αυτή τη θέση, εμπλέξαμε στη μαθησιακή διαδικασία τους αυριανούς πολίτες, τους μαθητές και τις μαθήτριες, μέσα από ένα διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Γλώσσας, ώστε να παράγουμε νέες στάσεις και αντιλήψεις με τη βίωση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Στον κεντρικό άξονα του σχεδίου εργασίας ήταν ο άνθρωπος και η σχέση του με το περιβάλλον που ζει και ενεργεί. Βασικός στόχος ήταν να ανάγουμε τους/τις αυριανούς/αυριανές πολίτες και πολίτισσες του κόσμου μας ηθικούς/κές, αυτόρκεις και αυτόνομους/μες. Στηριζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο των Πολυγραμματισμών και της Νέας Μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013), και με τη χρήση των νέων μέσων, (ΤΠΕ), δημιουργήσαμε μία διαδραστική παρέμβαση διδασκαλίας, την οποία εντάξαμε στο μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποιώντας πολυτροπικό υλικό, ψηφιακό και έντυπο.

Λέξεις κλειδιά: Κυκλική οικονομία, Πολυγραμματισμοί, σχέδιο διδασκαλίας

1. Εισαγωγή

Η ατζέντα 2030 και οι 17 στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης, επανακινούν μια νέα, βιώσιμη και δίκαια κατανομημένη αναπτυξιακή πορεία, θέλοντας να εξασφαλίσει κοινωνική συνοχή και δικαιοσύνη, καθώς και την προστασία του περιβάλλοντος που ζει και δραστηριοποιείται ο άνθρωπος (Εκθεση ΥΠΕΞ, 2019). Σε αυτήν την λογική είναι απαραίτητο να εισάγουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας, καθώς αποτελούν τους/τις μελλοντικούς πολίτες/πολίτισσες αυτού του τόπου.

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό πως η κλιματική αλλαγή δεν αφορά μία συγκεκριμένη χώρα ή μία συγκεκριμένη ήπειρο, αλλά επηρεάζει τις ζωές όλων των ανθρώπων, όπου και να βρίσκονται. Καθημερινά διαπιστώνονται ανά τον κόσμο οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, όπως οι άστατες καιρικές συνθήκες και οι καταιγίδες, που κατακλύζουν τις ειδήσεις με τις καταστροφές που επιφέρουν.

Το συγκεκριμένο σχέδιο θα μπορούσε να αποτελέσει επέκταση στο μάθημα της Γλώσσας της Ε' Δημοτικού «Ο φίλος μας το περιβάλλον». Οι μέθοδοι / προσεγγίσεις διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι η επικοινωνιακή & κειμενοκεντρική προσέγγιση, καθώς επίσης και οι θεωρίες Γραμματισμού, Πολυγραμματισμοί (Kalantzis & Cope 2001·Κουτσογιάννης 2017), και ο οπτικός γραμματισμός (Kress, G., & Van Leeuwen, 1996).

Το σχέδιο διδασκαλίας που περιγράφεται μπορεί να ολοκληρωθεί σε τέσσερις (4) διδακτικές ώρες και αποτελεί ένα σχέδιο δράσης, στο οποίο επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες να γίνουν

κοινωνοί των προβλημάτων που έπονται της κλιματικής αλλαγής και την αναγκαιότητα δράσης όλων. Ένα πρώτο βήμα προς αυτόν τον σκοπό είναι η εφαρμογή της κυκλικής οικονομίας.

Κατά το σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου λήφθηκε υπόψη και αξιοποιήθηκε η προηγούμενη γνώση και εμπειρία των μαθητών/μαθητριών, η αξιοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού κεφαλαίου τους αλλά και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Επιπλέον, το σενάριο αυτό εστιάζει στην επικοινωνιακή ικανότητα, (Hymes, 1974), στην κειμενοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας αλλά και στην κριτική γλωσσική επίγνωση (Fairclough, 1995). Προβλέπεται η παραγωγή προφορικού λόγου από τους/τις μαθητές/μαθήτριες ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται και να ανταπεξέρχονται σε ποικίλα καταστασιακά περιβάλλοντα. Όλα αυτά θα γίνουν εφικτά μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις που η εκπαιδευτικός απευθύνει τους/τις καθοδηγεί κατάλληλα ώστε να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις. Επιπλέον οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από το συγκεκριμένο σενάριο θα ασκηθούν, ώστε να προσεγγίζουν κριτικά τα μηνύματα που απορρέουν από ένα κείμενο, έτσι ώστε να καλλιεργηθούν κριτικές, γλωσσικές, ψηφιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες στην καθημερινότητά τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη σύγκριση των δύο διαφορετικών απόψεων που εικονίζονται στις δύο αφίσες, από τις διαφορετικές νοοτροπίες που απηχούν και βοηθούν να αναπτυχθεί ο κριτικός γραμματισμός (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014), η κριτική σκέψη και να ακουστεί η οποιαδήποτε φωνή μέσα στην τάξη. Καθώς ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται επιπλέον από παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παιδιά με προσφυγική εμπειρία και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι επιβεβλημένη. Στην συγκεκριμένη πρόταση γίνεται διαφοροποίηση του μαθήματος ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία αλλά και τα παραγόμενα προϊόντα (Tomlinson, 2015).

Στο διδακτικό αυτό σενάριο προβλέπεται οι μαθητές/μαθήτριες να αυτενεργούν στο πλαίσιο της ομάδας, να παίρνουν το λόγο και να εκφράζουν τις απόψεις τους αλλά και τις τοποθετήσεις τους στα διάφορα θέματα που τίθενται.

Ο/Η εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους/τις μαθητές/μαθήτριες ως καθοδηγητής και συντονιστής της ομάδας και προσπαθεί να προσεγγίσει την προηγούμενη τους γνώση και να δημιουργήσει την γέφυρα για νέα γνώση. Τους/τις καθοδηγεί, ώστε να χρησιμοποιήσουν και να αξιοποιήσουν τη γνώση και την μάθηση που προσφέρεται στο νέο μάθημα. Δίνει πρωτοβουλίες, ενισχύει την αυτενέργεια, επαινεί και φροντίζει να συμμετέχουν όλοι και όλες στις δραστηριότητες που έχει σχεδιάσει. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να συνυπολογίζει την διαφορετικότητα της τάξης και να σχεδιάζει τις δραστηριότητες του με βάση τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών/τριών του/της, ώστε αυτά που διδάσκει να έχουν νόημα γι' αυτούς/αυτές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ανάπτυξη σχεδίου εργασίας

Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, (New London Group, 1996· Kalantzis & Cope, 2001), η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της διδασκαλίας στην προηγούμενη γνώση και εμπειρία των μαθητών/μαθητριών, στην κριτική πλαισίωση του κειμένου αλλά και στον μετασχηματισμό της νέας γνώσης που θα καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να δημιουργήσουν, αξιοποιώντας τη νέα πληροφορία στο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται. Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί είναι αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα, ενώ περιλαμβάνουν ψηφιακή αλληλεπίδραση.

Τίτλος Σεναρίου Διδασκαλίας: Χρησιμοποίησέ το ξανά

Συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2021 για τη Γλώσσα:

Ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου (Θεματική Ενότητα 1.1. – Θεματικό Πεδίο 1, Προγράμματα Σπουδών, 2021)

Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου (Θεματική Ενότητα 1.3. – Θεματικό Πεδίο 1, Προγράμματα Σπουδών, 2021)

Σύνταξη (Θεματική Ενότητα 3.3. – Θεματικό Πεδίο 3, Προγράμματα Σπουδών, 2021)

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης ήταν:

- Να κατανοούν τις απόψεις των ομιλητών/ομιλητριών κατά τη διάρκεια ακρόασης, αξιοποιώντας παράλληλα τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες για το θέμα συζήτησης.
- Να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά κείμενα και να μελετήσουν το πλαίσιο επικοινωνίας, το ύφος, τον τύπο του κειμένου, αλλά και τον στόχο που καλούνται να υπηρετήσουν.
- Να προσδιορίζουν τη λειτουργία, τις συμβάσεις και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά υβριδικών κειμένων σε ψηφιακά περιβάλλοντα.
- Να επιλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες από ποικίλα είδη κειμένων, να κατανοούν τις διαφορετικές απόψεις και να τις εκφράζουν με τον δικό τους τρόπο.
- Να εντοπίζουν τα διαφορετικά μέσα πειθούς στα επιχειρηματολογικά κείμενα.
- Να αναγνωρίζουν τα δομικά στοιχεία των επιχειρηματολογικών κειμένων στον γραπτό λόγο.
- Να δημιουργούν κείμενα επιχειρηματολογίας για να υποστηρίξουν την θέση τους.
- Να αναγνωρίζουν τις δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις και να τις συνδέουν με ρήματα εξάρτησης ώστε να αναπτύξουν επιχειρήματα.

Χώρος, μέσα και υλικά υλοποίησης του σεναρίου:

Επίσκεψη στην αυλή του Σχολείου, ώστε να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τα σκουπίδια που είναι μέσα στους κάδους ή έξω από αυτούς.

Ηλεκτρονικός Υπολογιστής και βιντεοπροβολέας για την επίδειξη οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο, διαδραστική αφίσα).

Ηχεία

Tablets ανά ομάδα για την εξεύρεση άγνωστων λέξεων.

Πίνακας για σημειώσεις

Χαρτί μέτρου.

Σκληρό χαρτόνι για τις πινακίδες.

2.2. Περιγραφή δραστηριοτήτων

Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, και την εμπάθυση αυτών, τη Νέα Μάθηση ή Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού όπως την ονομάζουν οι Kalantzis & Cope (2013) (Kalantzis & Cope 2013·Κουτσογιάννης 2017) τα οποία είναι τα εξής:

2.2.1 Τοποθετημένη πρακτική (1ο διδακτικό δίωρο)

Η διδασκαλία ξεκινά με μία επίσκεψη στην αυλή του Σχολείου. Ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τα σκουπίδια που υπάρχουν στην αυλή του Σχολείου, αλλά και μέσα στους κάδους.

Κατόπιν, όλοι/όλες μαζί μπαίνουν στην τάξη και ενθαρρύνονται να ανακοινώσουν τις παρατηρήσεις τους αλλά και τις σκέψεις τους σχετικά με τα σκουπίδια που είδαν στους κάδους, με αυτά που έπρεπε να υπάρχουν εκεί και με αυτά που δεν έπρεπε να υπάρχουν εκεί.

Με αυτόν τον τρόπο, ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να εντάξει τα παιδιά στο θέμα που θέλει να διδάξει, αποβλέποντας και στην ανάδειξη των προηγούμενων τους γνώσεων. Τα αφήνει να τοποθετηθούν πάνω σε αυτό και να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα βιώματά τους (Βιώνοντας το Γνωστό) θέτοντας τις εξής ερωτήσεις:

Τι τρώτε συνήθως στο διάλειμμα;

Πού πετάτε τα σκουπίδια;

Τι είδατε κάτω στην αυλή του σχολείου;

Τι είδατε μέσα στους κάδους;

Είδατε πλαστικά μπουκάλια;

Θα έπρεπε κατά τη γνώμη σας να είναι αυτά μέσα στους πράσινους κάδους του σχολείου; '

Γιατί;

Είδατε κάποια απορρίμματα που κατά τη γνώμη σας δε θα έπρεπε να ήταν μέσα τους πράσινους κάδους;

Πού θα έπρεπε να ήταν;

Έτσι γίνεται μία συλλογή και επεξεργασία των σκέψεων, των απόψεων, των εμπειριών των μαθητών/μαθητριών.

Στην συνέχεια γίνεται προβολή ενός βίντεο (1:13 λεπτών) (από την ιστοσελίδα : <https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/economy/20151201STO05603/kuklikioikonomia-chrisimoroiise-to-xana>), το οποίο αποτελεί την σκαλωσιά, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να μεταβούν στα καινούρια δεδομένα (Βιώνοντας το Νέο):

Γίνεται συζήτηση σχετική με τις πληροφορίες που άκουσαν.

Τι πληροφορίες πήραμε από αυτό;

Θεωρείτε ότι χρειάζεται να κάνουμε οικονομία;

Για ποιους λόγους;

Ποιες πληροφορίες μας έδωσε το βίντεο που είδαμε ;

Ακούγονται οι απαντήσεις, γίνεται διάλογος.

Ο/Η εκπαιδευτικός προτείνει να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες, όπως θέλουν, να γίνουν ανά δύο ή τρεις κολλητοί ανάγνωσης (Tomlinson, 2015) και αφού μοιράζει το γραπτό κείμενο, τους/τις προτρέπει να το διαβάσουν (ΘΕ:1.3) και να το συζητήσουν.

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες που επιλέγουν οι ίδιοι και διαβάζουν τις πληροφορίες που αναφέρονται στο βίντεο για να εντοπίσουν τις βασικές θέσεις, τα επιχειρήματα, θετικές ή αρνητικές στάσεις σχετικά με το θέμα συζήτησης. Επίσης μπορούν να συνδέσουν την συζήτηση με άλλες πληροφορίες – απόψεις που γνωρίζουν, και ζητείται μια κριτική προσέγγιση εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση προτάσεων. (ΘΕ:1.1)

2.2.2 Ανοιχτή διδασκαλία

Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκοντας την κατανόηση του κειμένου, κάνει ερωτήσεις για άγνωστες λέξεις που τυχόν υπάρχουν και προτρέπει την αναζήτησή τους μέσω των λεξικών ή αν υπάρχει η δυνατότητα μέσω ηλεκτρονικών λεξικών (στα tablet) και ζητάει την εξήγησή τους μέσα από παραδείγματα ενταγμένα σε προτάσεις (εννοιολογώντας με ορολογία). Γίνονται στη συνέχεια ερωτήσεις όπως αυτές :

Σας έκανε κάτι εντύπωση στο κείμενο που μελετήσαμε, το καταλάβατε;

Βρήκατε κοινά σημεία με το βίντεο που είδατε;

Ποια είναι αυτά;

Ποιο είναι το θέμα του κειμένου που μελετήσατε;

Από πού είναι παρμένο αυτό το κείμενο;

Καταλάβατε τι είναι κυκλική οικονομία;

Στην αυλή του σχολείου είδαμε να εφαρμόζεται η κυκλική οικονομία;

Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε αυτό το κείμενο είναι ειδικό ή είναι απλό καθημερινό; Το καταλάβατε εύκολα;

Το γραπτό κείμενο που διαβάσατε σε ποιο είδος θα το συγκαταλέγατε; (έρευνα, άρθρο, μας δίνει οδηγίες , κείμενο επιχειρηματολογίας;) (Εννοιολογώντας με Θεωρία: ΘΠ2/ ΘΕ3)

Να πάρουμε την βοήθεια του βιβλίου;

Ας πατήσουμε το σύνδεσμο και ας διαβάσουμε:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2009/Grammatiki_E-ST-Dimotikou_html-apli/index_A2a.html

Ποια τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται στο κείμενο για να αναδείξουν τα οφέλη της «κυκλικής οικονομίας»; Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα στα επιχειρήματα που βρήκατε;

Τι είδους προτάσεις χρησιμοποιούνται εδώ για την παρουσίαση των επιχειρημάτων; (Κύριες ή δευτερεύουσες;) (ΘΠ3/ΘΕ3).

Αν γίνονταν δευτερεύουσες τι προτάσεις θα ήταν; (παρουσιάζεται πίνακας με τις δευτερεύουσες προτάσεις) (ΘΠ3/ΘΕ3).

Ας δούμε πατώντας τον σύνδεσμο:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2009/Grammatiki_E-ST-Dimotikou_html-apli/index_D16d8.html ή ανοίγοντας το βιβλίο της Γραμματικής στην σελίδα 197-198.

Το θέμα του κειμένου μας ενδιαφέρει ή μας είναι αδιάφορο; Τα επιχειρήματά σας.

Ποιο είναι το ρηματικό πρόσωπο που κυριαρχεί στο άρθρο; Γιατί; Τι θέλει να πετύχει ο/η συγγραφέας;

Το πετυχαίνει;

2.2.3 Κριτική πλαισίωση (2ο διδακτικό δίωρο)

Παρουσιάζεται η αφίσα με τη Γραμμική Οικονομία (εικόνα 3). Ζητείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να περιγράψουν τι βλέπουν. Με αυτόν τον τρόπο διερευνάται ο κριτικός γραμματισμός (Οικονομάκου & Γρίβα, 204), μέσω των ερωτημάτων:

Τι σχέση έχει αυτό που προβάλλει αυτή η αφίσα (εικόνα 3) με το κείμενο που διαβάσατε και το βίντεο που είδατε;

Μπορείτε να τα συγκρίνετε;

Ποια είναι τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα της αφίσας;

Προσπαθήστε να παρουσιάσετε την αφίσα (οπτικός γραμματισμός, Kress & Van Leeuwen, 1996).

Παρατηρήστε λίγο καλύτερα τα χρώματα, το μέγεθος των γραμμάτων, το χρώμα τους. Αυτός/Αυτή που έφτιαξε την αφίσα επιτυγχάνει το στόχο της; (οπτικός γραμματισμός, Kress & Van Leeuwen, 1996).

Ποιο κρίνετε είναι καλύτερο για το περιβάλλον;

Από ποιους εξαρτάται η 'υγεία' του περιβάλλοντος;

Τι μπορείτε να κάνετε εσείς γι' αυτό;

Σας πείθει αυτό το κείμενο, που διαβάσατε, ώστε να εφαρμόσετε αυτό που λέει; Γιατί;

Τι πληροφορίες μας δίνει η εικόνα που είναι στο κείμενο; Ποιος ο ρόλος της;

2.2.4 Μετασηματοποιημένη πρακτική

Θα δοθεί το Φύλλο Εργασίας (Παράρτημα) (Εφαρμόζοντας κατάλληλα).

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες όπως θέλουν (ευέλικτες ομάδες). Έχει αναρτήσει σε τέσσερις γωνίες της τάξης καρτέλες με το όνομα της ομάδας και την αποστολή της.

Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια δραστηριότητα και έχει ένα όνομα.

Το κάθε παιδί επιλέγει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του σε ποια ομάδα θα συμμετάσχει. (εφαρμόζοντας δημιουργικά)

Η πρώτη ομάδα ονομάζεται «Δημοσιογράφοι». Οι δημοσιογράφοι φτιάχνουν ένα άρθρο που θα δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, ώστε να ενημερώσουν την σχολική κοινότητα για την «Κυκλική οικονομία και τα οφέλη της»

Η δεύτερη ομάδα ονομάζεται «Ζωγράφοι». Οι Ζωγράφοι θα δημιουργήσουν μία αφίσα με την οποία θα δίνουν οδηγίες με ζωγραφιές στη σχολική κοινότητα για την εφαρμογή της κυκλικής οικονομίας στο Σχολείο.

Η τρίτη ομάδα θα είναι οι «Πράκτορες». Οι πράκτορες θα αναλάβουν να φτιάξουν φυλλάδια, στα οποία θα δίνουν με επιχειρήματα τα οφέλη της κυκλικής οικονομίας (χρησιμοποίηση

αιτιολογικών προτάσεων εξαρτώμενων από τα κατάλληλα ρήματα). Θα τα μοιράσουν στις τάξεις του σχολείου ώστε να αναρτηθούν στους πίνακες ανακοινώσεων των τάξεων.

Η τέταρτη ομάδα θα είναι οι «Γραφίστες». Θα δημιουργήσουν πινακίδες, τις οποίες θα τοποθετήσουν σε διάφορα σημεία του σχολείου και κοντά στους κάδους, στις οποίες θα είναι διατυπωμένες οδηγίες για την εφαρμογή της κυκλικής οικονομίας και τη σωτηρία του πλανήτη.

Η δουλειά όλων των ομάδων θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης και θα αποφασίσουν τελικά όλοι μαζί ποιο είδος οικονομίας είναι το συμφέρον για τους ανθρώπους και το περιβάλλον. Στο τέλος διατυπώνουν προτάσεις «Τι μπορεί να κάνει η σχολική κοινότητα σχετικά με την κυκλική οικονομία». Ως επέκταση του διδακτικού σεναρίου θα μπορούσαν οι προτάσεις να παρουσιαστούν στις υπόλοιπες τάξεις και να υπάρξει εβδομάδα εφαρμογής κυκλικής οικονομίας στο σχολείο.

Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας γίνεται διαμορφωτική αξιολόγηση που έχει ως στόχο και την αυτονομία, την αυτορρύθμιση και την αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων των μαθητών/μαθητριών.

Ως αξιολόγηση της διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις «κάρτες εξόδου» 3-2-1.

Μπορούν να μοιραστούν κάρτες, όπως παρακάτω, και να προτρέψει τους μαθητές/μαθήτριες να τις συμπληρώσουν. Με αυτόν τον τρόπο αξιολογείται και ο/η εκπαιδευτικός, ενώ παίρνει και τον αναστοχασμό που χρειάζεται ώστε να παρέμβει και να εξηγήσει περεταίρω απορίες των παιδιών.

Πίνακας 1. Φύλλο αυτοαξιολόγησης

Όνοματεπώνυμο:
3-2-1
3 πράγματα που έμαθα
2 ενέργειες που μπορώ να κάνω και να αξιοποιήσω τις γνώσεις μου
1 σημείο που δεν κατάλαβα πολύ – (απορία)

3. Συμπεράσματα

Η ραγδαία πρόοδος καθιστά επιτακτικές τις εμπειρίες γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών, τις κλίσεις τα ενδιαφέροντά τους, τη μητρική τους γλώσσα αλλά και κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο. Τα πολυτροπικά κείμενα συμβάλλουν στη συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών και επιτρέπουν την κριτική κατανόηση καθώς και την μεταφορά και ένταξη της νέας γνώσης σε άλλο επικοινωνιακό πλαίσιο (Χοντολίδου, 1999). Επιπρόσθετα η ευαισθητοποίηση των μαθητών/μαθητριών να στραφούν σε πιο φιλικές οικονομίες χαμηλών εκπομπών άνθρακα θα τους/τις οδηγήσει, ώστε να κινητοποιηθούν και να υιοθετήσουν βιώσιμα και αειφόρα μοντέλα ανάπτυξης. Οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές που ξεκινούν από την προσωπική τους βιογραφία και περιλαμβάνουν κοινωνικές πρακτικές που έχουν σχέση με το περιβάλλον, διαμορφώνουν νέες στάσεις, αντιλήψεις και σχέσεις που βοηθούν τους/τις μελλοντικούς/μελλοντικές πολίτες/πολίτισσες να εξελιχθούν έχοντας στο μυαλό τους την αειφορία και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Αυτό βέβαια θα επιτευχθεί με τη συνεχή κινητοποίηση και δράση των μαθητών/μαθητριών σε ανάλογους τομείς αλλά και την ενεργοποίηση των γονέων τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. (2022). Αθήνα: Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε στις 19/02/2023 από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-pronoli>
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*, σ. 9-25. Αθήνα: Κριτική
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία, Χτες, Σήμερα, Αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ
- Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2014). Κριτικός γραμματισμός και προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., και Χατζησαββίδης, Σ. (Επ) *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική τάξη* (σσ. 1-17)
- Tomlinson, C. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. (μτφ Κορρέ Ε.), Αθήνα: Γρηγόρη
- ΥΠΕΞ, (2019). Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2022 από: <https://www.mfa.gr/exoteriki-politiki/ragkosmia-zitimata/periballon.html>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Πολυτροπικότητα. Γλωσσικός Υπολογιστής*, том. 1. Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου 2022 από: www.komvos.edu.gr

Ξενόγλωσση

- Kalantzis, M., & Cope, B. (Eds.). (2001). *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies*. Common Ground.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Hymes, D. A. (1974). *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- New London Group. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, 66, 60-92.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Υλικό και φύλλα εργασίας

Κείμενο 1

Χρησιμοποίησέ το ξανά

Η ΕΕ αναθεωρεί τη νομοθεσία της σχετικά με τη διαχείριση αποβλήτων με στόχο την μετάβαση από μια γραμμική σε μια κυκλική οικονομία.



Εικόνα 1: Μοντέλο κυκλικής οικονομίας

(Πηγή: <https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/economy/20151201STO05603/kukliki-oikonomia-chrisimopoiise-to-xana>)

Πάνω από 2.5 δις τόνοι αποβλήτων παράγονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση κάθε χρόνο. Αυτή την περίοδο, η ΕΕ αναθεωρεί τη νομοθεσία της σχετικά με τη διαχείριση αποβλήτων με στόχο την μετάβαση από μια γραμμική σε μια κυκλική οικονομία.

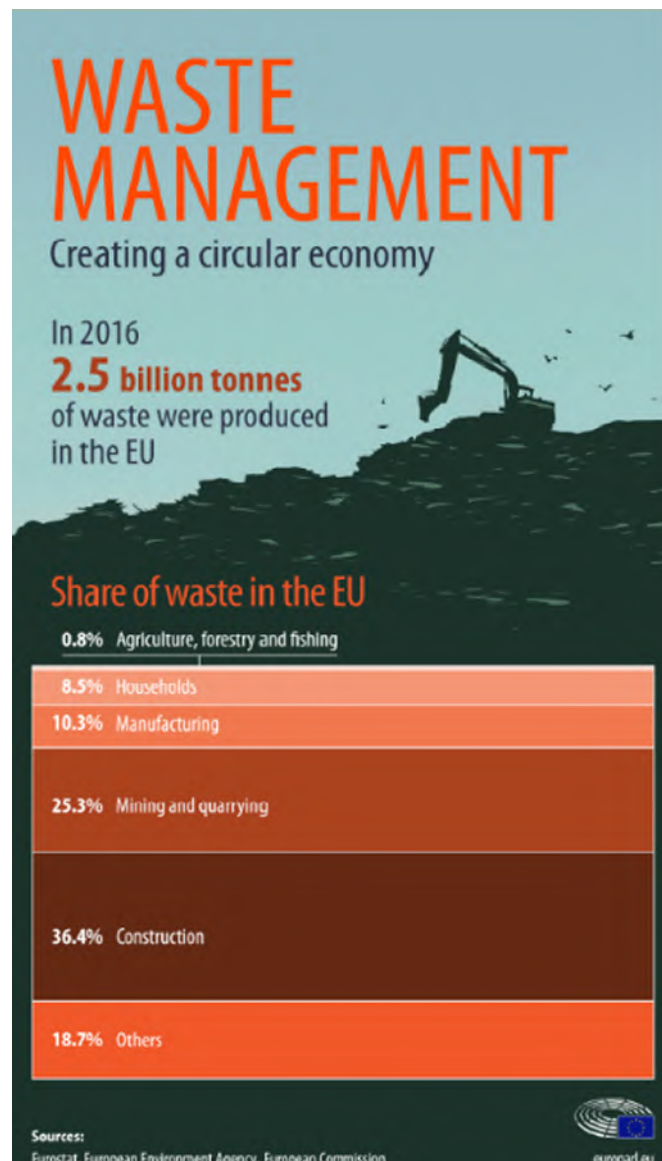
Τι σημαίνει όμως ο όρος "κυκλική οικονομία"; Ποιος ο λόγος για μία τέτοια αλλαγή και ποια τα πλεονεκτήματα;

Τι είναι η κυκλική οικονομία;

Η κυκλική οικονομία είναι ένα μοντέλο παραγωγής και κατανάλωσης, το οποίο περιλαμβάνει την ανταλλαγή, εκμίσθωση, επαναχρησιμοποίηση, επισκευή, ανακαίνιση και ανακύκλωση των υπαρχόντων υλικών και προϊόντων όσο το δυνατόν περισσότερο προκειμένου να παραταθεί ο κύκλος ζωής τους.

Στην πράξη, η κυκλική οικονομία υποδηλώνει τη μείωση των αποβλήτων στο ελάχιστο δυνατό επίπεδο. Όταν ένα προϊόν φτάνει στο τέλος της ζωής του, τα υλικά κατασκευής του διατηρούνται μέσα στην οικονομία με οποιοδήποτε δυνατό τρόπο για να χρησιμοποιηθούν ξανά και ξανά, δημιουργώντας προστιθέμενη αξία στο προϊόν.

Αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με το παραδοσιακό μοντέλο οικονομίας, το οποίο βασίζεται στο πρότυπο "παίρνω-φτιάχνω-καταναλώνω-πετώ". Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε μεγάλες ποσότητες φθηνών και εύκολα προσβάσιμων υλικών και ενέργειας.



Εικόνα 2: Διαδραστικό infographic διάγραμμα
(Πηγή: <https://www.europarl.europa.eu/thinktank/infographics/circulareconomy/public/index.html>)

Γιατί να στραφούμε προς μια κυκλική οικονομία;

Ο παγκόσμιος πληθυσμός αυξάνεται και μαζί του, η ζήτηση για πρώτες ύλες. Ωστόσο, οι πηγές εφοδιασμού σημαντικών πρώτων υλών είναι περιορισμένες. Η πεπερασμένη διάθεση πρώτων υλών σημαίνει επίσης ότι ορισμένα χώρες της ΕΕ εξαρτώνται από άλλες για την κάλυψη των αναγκών τους. Επιπλέον, η εξόρυξη και χρήση πρώτων υλών έχουν μεγάλο αντίκτυπο στο περιβάλλον, αυξάνοντας, μεταξύ άλλων, την κατανάλωση ενέργειας και τις εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα. Η εξυπνότερη χρήση πρώτων υλών μπορεί επομένως να επιφέρει τη μείωση των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα.

Ποια τα οφέλη;

Η πρόληψη παραγωγής αποβλήτων, ο οικολογικός σχεδιασμός, η επαναχρησιμοποίηση και άλλα παρόμοια μέτρα θα μπορούσαν να αποφέρουν στις επιχειρήσεις της ΕΕ καθαρή εξοικονόμηση χρημάτων, μειώνοντας παράλληλα τις συνολικές ετήσιες εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου.

Η στροφή προς μια κυκλική οικονομία θα μπορούσε να αποφέρει οφέλη όπως τη μειωμένη επιβάρυνση του περιβάλλοντος, την μεγαλύτερη ασφάλεια του εφοδιασμού πρώτων υλών, την αύξηση της ανταγωνιστικότητας, την τόνωση της καινοτομίας, την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και τη δημιουργία θέσεων εργασίας (700.000 θέσεις εργασίας μόνο στην ΕΕ έως το 2030). Εξασφαλίζει επίσης την παροχή πιο ανθεκτικών και καινοτόμων προϊόντων στους καταναλωτές, με αποτέλεσμα την εξοικονόμηση σημαντικών ποσών και την βελτίωση της ποιότητας ζωής.

Πηγή:

<https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/economy/20151201STO05603/kukliki-oikonomia-chrisimopoiise-to-xana> (Ανακτήθηκε 21/6/2022)

Κείμενο 2

Αφίσα (σύγκριση με το κείμενο 1 ώστε να έχουμε κριτικό γραμματισμό)



Εικόνα 3: Γραμμικό μοντέλο οικονομίας (πηγή: Ινστιτούτο Εναλλακτικών Πολιτικών ΕΝΑ (https://www.enainstitute.org/wp-content/uploads/2019/12/Kykliki_Oikonomia_ENA.pdf σελ. 10)

Φύλλο Εργασίας (Εφαρμόζοντας κατάλληλα)

1. Μετατρέπω το ουσιαστικό σε ρήμα και το αντίστροφο:

πρόληψη	
	Εξασφαλίζει
επαναχρησιμοποίηση	
	αναθεωρεί
εξοικονόμηση	
	παράγονται
επιβάρυνση	
	σχεδιάζω
αύξηση	

2. Συμπληρώνω τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις ώστε να παράγω επιχειρήματα:
 Η πρόληψη παραγωγής αποβλήτων θα πρέπει να εφαρμόζεται,

Τα οφέλη από την κυκλική οικονομία είναι τόσα πολλά,

Ο οικολογικός σχεδιασμός είναι χρήσιμος στις επιχειρήσεις,

Η στροφή προς μια κυκλική οικονομία αποφέρει οφέλη

3. Μπορείτε να βρείτε τα επιχειρήματα του κειμένου και να τα καταγράψετε με αιτιολογικές προτάσεις ; (Η κάθε ομάδα να γράψει δύο επιχειρήματα)

4. Ψάξτε, βρείτε, παρουσιάστε παραδείγματα κυκλικής οικονομίας που έχουν εφαρμοστεί από κάποιες χώρες. (στο σπίτι)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΓΙΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΦΑΛΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΛΟΓΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΑ ΜΕ ΔΟΜΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΣΩ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ SCRATCH

Κοντομίχης Αφεντουλίδης Οδυσσέας
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Μεταπτυχιακός Φοιτητής

Περίληψη

Σημαντικό εμπόδιο για την απόκτηση της γνώσης της «δομής ελέγχου» αποτελούν οι αναπαραστάσεις που διαθέτουν οι μαθητές/τριες για τη σειριακή εκτέλεση ενός προγράμματος. Ακολουθεί διδακτική πρόταση κατά την οποία γίνεται ο εντοπισμός των γνωστικών σφαλμάτων και παρανοήσεων, η διόρθωσή τους και η παραγωγή και εδραίωση της νέας γνώσης από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες με την καθοδήγηση και την παροχή μόνο της εντελώς αναγκαίας βοήθειας από τον/την εκπαιδευτικό. Για την επίτευξη των στόχων, κατασκευάστηκε ένα έργο στο Scratch, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να πειραματιστούν σταδιακά. Στην Εισήγηση παρουσιάζεται η διαδικασία σχεδιασμένη στα πλαίσια ενός δίωρου μαθήματος για τη θεματική ενότητα: «Σύνταξη απλών και σύνθετων λογικών εκφράσεων σε συνδυασμό με δομές ελέγχου επιλογής για την επίλυση προβλήματος» καθώς και τα αποτελέσματα που είχε στην πιλοτική της εφαρμογή σε μικρή ομάδα μαθητών και μαθητριών της Γ' Γυμνασίου στο Εργαστήρι Πληροφορικής του σχολείου χρησιμοποιώντας *Φύλλα Εργασίας* και το λογισμικό *Scratch*.

Λέξεις κλειδιά: Παρανοήσεις και γνωστικές δυσκολίες των μαθητών/τριών στον προγραμματισμό, διερευνητική μάθηση, πειραματισμός, λογικές εκφράσεις, δομές ελέγχου/επιλογής, Scratch.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις νεότερες προσεγγίσεις της μάθησης του προγραμματισμού, το ζητούμενο δεν είναι απλώς η διδασκαλία του προγραμματισμού, αλλά η βοήθεια που πρέπει να δοθεί ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να οικοδομήσουν τα απαραίτητα πλαίσια συλλογιστικής για να εξασκήσουν προγραμματιστικές δραστηριότητες (Pair, 1988).

Κάτω από το πρίσμα αυτό, οι γνωστικοί στόχοι δεν συνιστούν το μοναδικό σημείο εκκίνησης, αλλά σημαντικό ρόλο παίζουν οι αναπαραστάσεις που διαθέτουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, τις οποίες και πρέπει να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός. Η αναπαραστάση που διαθέτει ο/η μαθητής/τρια για μία δραστηριότητα που καλείται να ασκήσει πρέπει να έρθει σε αντιπαράθεση με εμπειρίες που πιθανόν να την επιβεβαιώσουν ή να τη θέσουν σε αμφισβήτηση. Η μάθηση στα πλαίσια αυτά είναι μια συνεχής διεργασία εννοιολογικών αλλαγών εκ μέρους του μαθητή και της μαθήτριας. Ο/Η εκπαιδευτικός, οφείλει να προτείνει, δραστηριότητες οι οποίες θα ευνοούν τις διαδικασίες ανάπτυξης γνωστικών συγκρούσεων και εννοιολογικών αλλαγών (Κόμης 2000).

Και μάλιστα όχι απλώς να προτείνει δραστηριότητες στις οποίες καλείται ο/η μαθητής/τρια «να δώσει απαντήσεις» αλλά να συμμετάσχει στη διαμόρφωσή τους ως ενεργό υποκείμενο. Η παιδαγωγική αξία της διδακτικής στρατηγικής του πειραματισμού-διερεύνησης αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή. Είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους μάθησης για το γνωστικό αντικείμενο του προγραμματισμού. Επιτυγχάνουμε την επιθυμητή μετατόπιση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο της μετωπικής διδασκαλίας, στο μαθητοκεντρικό όπου ο/η μαθητής/τρια μέσα από την παρατήρηση και τους συνεχείς πειραματισμούς, οδηγείται στην επίλυση προβλημάτων (Κόμης, Μικρόπουλος 2001).

Στο παρόν προτεινόμενο διδακτικό σενάριο ακολουθείται η διαδικασία όπου γίνεται ο εντοπισμός των γνωστικών σφαλμάτων και παρανοήσεων, η διόρθωσή τους και η παραγωγή και εδραίωση της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες με την καθοδήγηση και την παροχή μόνο της εντελώς αναγκαίας βοήθειας από τον/την εκπαιδευτικό, που κάθε φορά καθορίζεται από το προφίλ των συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών.

Ορίσαμε ενδεικτικά δύο γνωστικούς στόχους σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο για τη γνωστική ταξινόμια Bloom (Μπέλλου, Μικρόπουλος 2023) βάσει των οποίων οικοδομείται η διδακτική διαδικασία.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Διδακτικοί Στόχοι

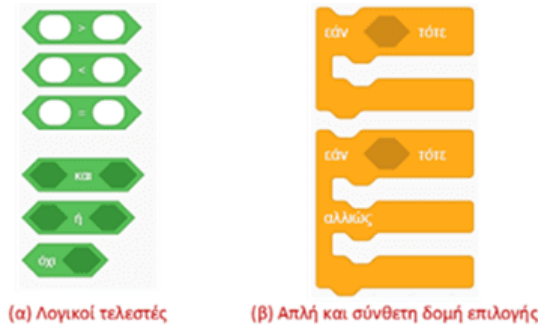
- Επίπεδο *Σύνθεσης* κατά Bloom: Οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να μπορούν να σχεδιάζουν λογικές εκφράσεις με συνδυασμό δομών ελέγχου.
- Επίπεδο *Ανάλυσης* κατά Bloom: Οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να μπορούν να υπολογίζουν τις τιμές των εκάστοτε μεταβλητών ανάλογα με τη σειρά των εντολών ανάθεσης τιμών.

2.2. Ταυτότητα σεναρίου

- Θέμα: Σύνταξη απλών και σύνθετων λογικών εκφράσεων σε συνδυασμό με δομές ελέγχου επιλογής (*εάν...τότε...αλλιώς*) για την επίλυση προβλήματος
- Διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά)
- Τάξη: είκοσι (20) μαθητές/τριες της Γ' Γυμνασίου (αίθουσα του εργαστηρίου υπολογιστών)
- Διδακτικά Μέσα: Υπολογιστές, Φύλλα Εργασίας, λογισμικό Scratch.

2.3. Πρότερες γνώσεις των μαθητών/τριών

Υποθέτουμε ότι δεν είναι η πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με τις λογικές εκφράσεις και τη δομή επιλογής αλλά έχει προηγηθεί κάποιου τύπου εξοικείωση με τους λογικούς τελεστές και την σύνταξη της δομής επιλογής.



Λογικοί τελεστές

Ωστόσο οι μαθητές/τριες δεν έχουν αναπτύξει αρκετά την ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων αυτών. Υποθέτουμε ότι γνωρίζουν βασικές εντολές μετακίνησης, ζωγραφικής, όψεων, ήχων και ορισμού μεταβλητών στο Scratch.

2.4. Προετοιμασία

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει παρουσιάσει στους/στις μαθητές/τριες τον γραπτό κώδικα για το πρόβλημα της ταξινόμησης τριών αριθμών (Δεδομένα τρεις αριθμοί A, B, C με τυχαία διάταξη και έξοδος καταχώριση αναδιάταξης των τιμών των A,B,C σε αντίστοιχες μεταβλητές X, Y, Z ώστε $X \leq Y \leq Z$).

Για την πρώτη διδακτική ώρα έχει δημιουργήσει ένα έργο στο *Scratch* που δείχνει τρεις φιγούρες από ζωάκια να διαγωνίζονται σε αγώνα δρόμου και στη συνέχεια να εμφανίζονται να ανεβαίνουν σε βήθρο ανάλογα με τον χρόνο που κάλυψαν την απόσταση.

Το έργο αποτελείται από δύο υπόβαθρα – το υπόβαθρο του αγώνα και το υπόβαθρο της απονομής των βραβείων.

(Υπερσύνδεσμος Εργασίας)

«Αγώνας: Το Διαμάντι!» - <https://scratch.mit.edu/projects/768023243/>



Υπόβαθρο αγώνα & Υπόβαθρο απονομής



Κώδικας Υποβάθρου

Στο *Υπόβαθρο* περιέχεται κώδικας για την αρχικοποίηση των μεταβλητών X - Y - Z. Λαμβάνουν την τιμή 0 στην αρχή της κάθε επανάληψης.

Έπειτα με την ενεργοποίηση της σημαίας, οι μεταβλητές λαμβάνουν τυχαία τιμές στο εύρος 100-185 που μετέπειτα θα χρησιμοποιηθεί ως μετακίνηση στον άξονα X για την εκάστοτε φιγούρα.

Οι ήρωες τοποθετούνται αριστερά στη γραμμή εκκίνησης καθώς και σε όλη τη διάρκεια πάνω αριστερά εμφανίζονται οι μεταβλητές μαζί με τις τιμές που λαμβάνουν από την ανάθεση.



Στιγμιότυπο Έναρξης Αγώνα

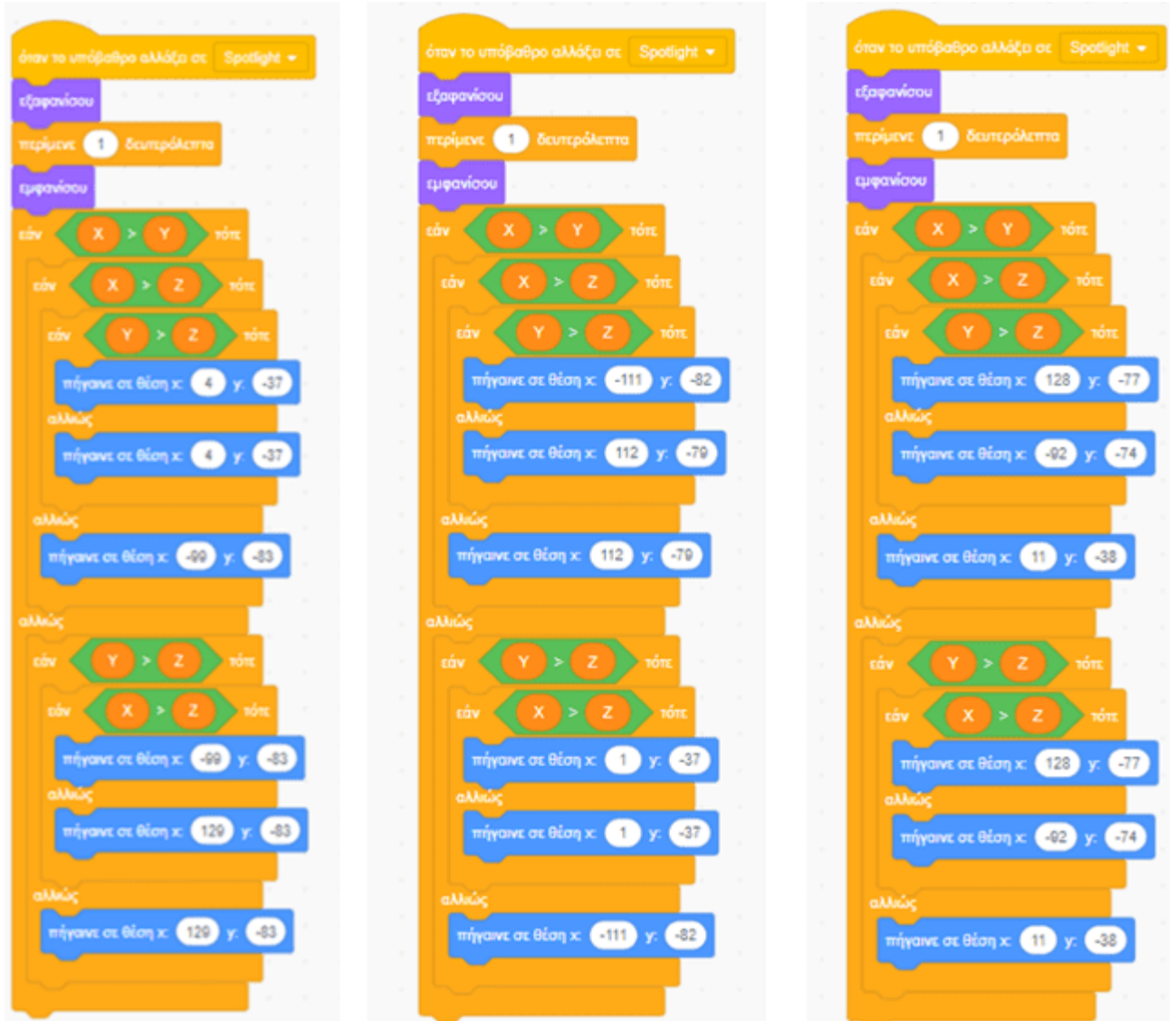
Στη σκηνή υπάρχουν 4 φιγούρες με ξεχωριστό κώδικα.

Το *Σκαθάρι* σε ρόλο παρουσιαστή.

Ο *Καρχαρίας*, ο *Δεινόσαυρος* και ο *Ιπποπόταμος* σε ρόλο αγωνιζομένων.

Αρχικά υπάρχει μία εισαγωγή με εμφανίσεις κειμένων καθώς και στιγμιαία εμφάνιση του *Διαμαντιού* ως επάθλου.

Ακολούθως, ο κώδικας της ταξινόμησης εφαρμόζεται ύστερα από την εναλλαγή στη δεύτερη σκηνή. Ο κώδικας είναι ίδιος και για τους τρεις διαγωνιζομένους με τη μόνη διαφορά ότι αλλάζει η τοποθεσία που θα πρέπει να μετακινηθεί ο κάθε χαρακτήρας ανάλογα με την περίπτωση ταξινόμησης.



Κώδικας αγωνιζομένων

Υπάρχουν 4 επιπλέον Αντικείμενα που χρησιμοποιούνται για το έπαθλο καθώς και την αρίθμηση του βάρου. (Ο κώδικάς τους δεν παρουσιάζεται εδώ λόγω ότι δεν υπάρχει κάποια προστιθέμενη σημασία ή πολυπλοκότητα ανάλυσης.)

Μετά την έναρξη του προγράμματος ακολουθεί ο αγώνας. Ανάλογα με τις τιμές που έχουν δοθεί καθορίζεται και το αποτέλεσμα του αγώνα. Ακολουθεί εναλλαγή Σκηνών και πραγματοποιείται η Απονομή στο βάρου που αναφέραμε και προηγουμένως.

Με τον πειραματισμό αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν έναν σημαντικό βαθμό εξοικείωσης, ενώ ταυτοχρόνως διαμορφώνονται και οι συνθήκες ώστε να μπορέσουν να σταθμιστούν από τον/την εκπαιδευτικό οι πρότερες ιδέες και οι παρανοήσεις

(όπως φαίνεται στην επόμενη ενότητα) που θα κληθεί μετά μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων να θεραπεύσει.



Κατάταξη στο βάθρο

3. Πρότερες ιδέες και δυσκολίες των μαθητών/τριών στη σύνταξη λογικών εκφράσεων και τη χρήση των δομών ελέγχου/επιλογής

Είναι γνωστό ότι σημαντικό εμπόδιο για την απόκτηση της γνώσης της δομής ελέγχου αποτελούν οι αναπαραστάσεις που διαθέτουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τη σειριακή εκτέλεση του προγράμματος. Εξάλλου, η ύπαρξη πρότερων γνώσεων μέσα στην αναπαράσταση των συνθηκών μπορεί να διαφοροποιήσει κατά πολύ τη δυσκολία μιας δομής ελέγχου.

Αποτελεί κοινή εκπαιδευτική παραδοχή πλέον ότι οι μαθητές και μαθήτριες 15-16 ετών σπάνια κάνουν λάθη σε απλούς αριθμητικούς ελέγχους (π.χ. $A > 0$) αλλά κάνουν περισσότερα λάθη όταν έρχονται αντιμέτωποι/ες με σύνθετες αριθμητικές δομές ή δεδομένα αλφαριθμητικού τύπου (Κόμης 2000).

Ο/Η εκπαιδευτικός για να διερευνήσει τις πρότερες ιδέες, τις πιθανές παρανοήσεις και τις δυσκολίες των μαθητών/τριών του σε σχέση με τη σύνταξη σύνθετων λογικών εκφράσεων σε συνδυασμό με τη χρήση των δομών ελέγχου/επιλογής, έχει ετοιμάσει και μοιράζει ένα *Φύλλο Εργασίας* με 4 ερωτήσεις. Στη συνέχεια διαμορφώθηκαν δραστηριότητες μέσω των οποίων μπορούν να αντιμετωπιστούν οι παρανοήσεις αυτές.

3.1. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ερώτηση 1:

- Αν δίνεται ως δεδομένο ότι το $X < Y$ και το $Y > Z$, πόσες φορές θα πραγματοποιηθεί στον κώδικα που εμφανίζεται παραπάνω;
- Απάντηση Α: Θα πραγματοποιηθούν δυο συγκρίσεις. (Λάθος)

- Παρανόηση: Λόγω αληθούς πρώτης συνθήκης παράβλεψη δεύτερου σημείου ελέγχου εντολής ΕΑΝ. (Γνωστική δυσκολία που προέρχεται από παρανόηση για τη σειρά εκτέλεσης των δομών ελέγχου του προγράμματος)
- Απάντηση Β: Το πρόγραμμα θα πραγματοποιήσει τον πρώτο έλεγχο και τον δεύτερο μεταξύ των X – Z αλλά και την τρίτη δομή ελέγχου. (Σωστή)

Ερώτηση 2:

- Πόσοι έλεγχοι θα πραγματοποιηθούν για να μεταβεί το αντικείμενο στη θέση $x:129 - y: -83$ (δεύτερη εμφάνιση);
- Απάντηση Α: Θα πραγματοποιηθούν 5 έλεγχοι. (Λάθος)
- Παρανόηση: Ακόμα και αν η συνθήκη είναι ψευδής, ο/η μαθητής/τρια θεωρεί ότι ο έλεγχος συνεχίζεται σειριακά στην προσπέλαση του προγράμματος. (Σφάλμα παρανόησης της λειτουργίας της εντολής ελέγχου)
- Απάντηση Β : Δύο έλεγχοι. (Σωστή)

Ερώτηση 3:

- Το πρόγραμμα προβλέπει όλες τις δυνατές επιλογές ταξινόμησης;
- Απάντηση Α: Ναι. (Λάθος)
- Παρανόηση: Παράλειψη του συνόλου των διαθέσιμων επιλογών λόγω σύγχυσης καθημερινής λογικής με την προγραμματιστική.
- Απάντηση Β: Δεν συμπεριλαμβάνει τις περιπτώσεις όπου δύο ή και οι τρεις αγωνιζόμενοι θα τερματίσουν μαζί. Δεν συμπεριλαμβάνεται η περίπτωση της ισότητας. (Σωστή)

Ερώτηση 4:

- Αν το $X < Y$ και το $Y < Z$ τότε το πρόγραμμα αφού ελέγξει την πρώτη συνθήκη που δεν επαληθεύεται και μετά θα προχωρήσει στο ΑΜΙΩΣ που πάλι δεν επαληθεύεται θα τερματιστεί και θα βγάλει μήνυμα ΣΦΑΛΜΑΤΟΣ. Σωστά;
- Απάντηση Α: Σωστά. (Λάθος)
- Παρανόηση: Επειδή δεν είναι σωστή η συνθήκη, ο μαθητής/η μαθήτρια θεωρεί ότι το πρόγραμμα σταματά και εμφανίζει μήνυμα λάθους. (Σφάλμα παρανόησης της λειτουργίας της εντολής ελέγχου)
- Απάντηση Β: Αφού δεν θα επαληθευτεί ο πρώτος και ο δεύτερος έλεγχος θα μεταβεί στην τελευταία επιλογή ΑΜΙΩΣ. (Σωστή)

4. Δραστηριότητες

Μέσω των εσφαλμένων ενδεικτικών παραπάνω απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες έχουν σε μεγάλο βαθμό παρανοήσεις σχετικά με τις σύνθετες - εμφωλευμένες δομές ελέγχου καθώς και αδυναμία επικέντρωσης στον επιδιωκόμενο στόχο λόγω του υψηλού βαθμού δυσκολίας της προηγούμενης δραστηριότητας. Γι' αυτό και κρίθηκε σκόπιμο να κατασκευαστεί ένα παιγνιώδες πρόγραμμα ευχάριστο και προκλητικό που να επεκτείνει εννοιολογικά το προηγούμενο έργο με την ταξινόμηση των τριών αριθμών, αλλά που δεν θα το επεκτείνει σε διάρκεια και πολυπλοκότητα, χρησιμοποιώντας έναν συντομότερο κώδικα για τη δεύτερη διδακτική ώρα. Εξάλλου είναι πλέον κοινά αποδεκτή η νέα προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία που αναφέρεται «στην Παιχνιδοποίηση της Εκπαίδευσης, με αντικείμενο τη χρήση μηχανισμών που διέπουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, έχει ως απώτερο στόχο την αύξηση του κινήτρου και του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων. Έχουν ήδη καταγραφεί σε έρευνες τα οφέλη καθώς και οι περιορισμοί από την εφαρμογή της.» (Καραολή 2018) Η παρούσα διδακτική πρόταση δεν

εφαρμόστηκε στα πλαίσια κάποιας έρευνας ώστε να υπάρξουν στατιστικά στοιχεία, ωστόσο βασίστηκε στα δεδομένα ερευνητικών εφαρμογών και ποιοτικών και ποσοτικών μετρήσεων της τελευταίας πενταετίας, βάσει των οποίων α) μετά από τη χρήση μιας μορφής «παιχνιδοποίησης» στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας η διακοπή της προκαλεί την μείωση της κινητοποίησης των εκπαιδευομένων και β) «ο μέσος όρος κινητοποίησης μετά τη διακοπή της παιχνιδοποίησης είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο κινητοποίησης των εκπαιδευομένων πριν από την εφαρμογή της. (Καραολή 2018).

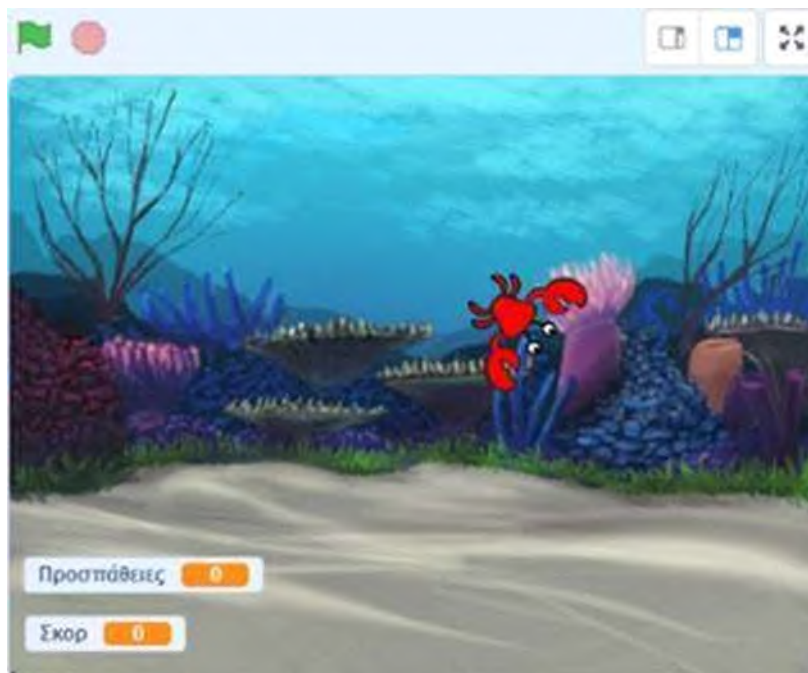
4.1. Προετοιμασία

Κατασκευάζουμε ένα έργο στο Scratch σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής και η μαθήτρια μπορεί να πειραματιστεί σταδιακά.

(Υπερσύνδεσμος Εργασίας)

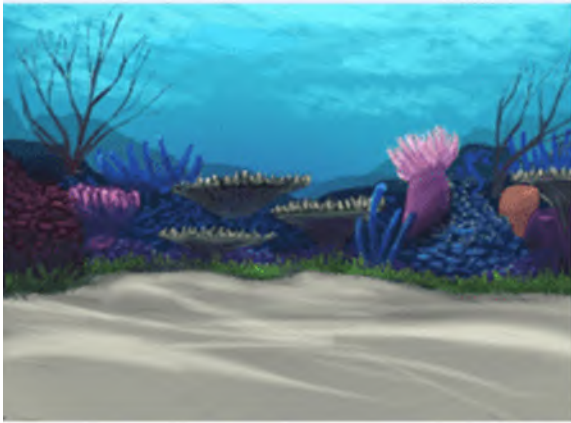
«Πιάσε το καβούρι!» - <https://scratch.mit.edu/projects/767726116/>

Παρακάτω εμφανίζεται το παιγνιώδες πρόγραμμα που θα χρησιμοποιηθεί, όπου στόχος είναι η συγκέντρωση 5 επιτυχημένων στοχεύσεων του κινούμενου σχήματος για την εμφάνιση μηνύματος επιβράβευσης.



Στιγμιότυπο παιχνίδιου

Το έργο αποτελείται από μια σκηνή που δεν περιέχει κώδικα και χρησιμοποιείται ως φόντο για το παιχνίδι μας.



Κεντρική Σκηνή & κώδικας του Αντικειμένου «Το καβούρι»

Ο/Η εκπαιδευτικός λέει στους/τις μαθητές/τριες να μεταβούν στη σελίδα του παιγνιώδους έργου που δείξαμε παραπάνω, και τους προτρέπει να «τρέξουν» το παιχνίδι, ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο που λειτουργεί και να εισαχθούν στο κλίμα της δραστηριότητας. Κατόπιν τους θέτει κατά σειρά 4 ερωτήσεις (μπορούν να εργαστούν ατομικά ο κάθε μαθητής και μαθήτρια ή και ομαδοσυνεργατικά ανά 2-3 άτομα). Τους δίνει τη δυνατότητα σε περίπτωση που δυσκολεύονται ή απαντούν λανθασμένα να χρησιμοποιήσουν από μία «Βοήθεια», την οποία τους δίνει ο/η εκπαιδευτικός με τη μορφή μίας καθοδηγητικής προφορικής ερώτησης.

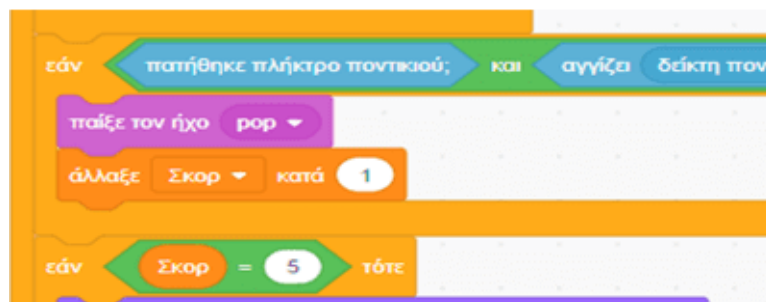
4.2. Ερωτήσεις και απαντήσεις

Ερώτηση 1

Τι παρατηρείτε όταν (εναλλακτικά: Πώς λειτουργεί το πρόγραμμα εάν) στη ΣΥΝΘΗΚΗ ΑΥΞΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΚΟΡ μεταβάλλουμε την τιμή από 1 σε 2; (Ερώτηση Σύγκρισης – Σκοπός είναι να αναστοχαστούν οι μαθητές/τριες σχετικά με την παραμετροποίηση των μεταβλητών σε συνδυασμό με τη συνθήκη ελέγχου / τερματισμού του προγράμματος)

Απάντηση 1

Μετά από 3 επιτυχημένες φορές το ΣΚΟΡ θα γίνει 6 και θα κερδίσουμε.



Συνθήκη αύξησης Σκορ

Ζητάμε να γίνει μεταβολή της εντολής από: «άλλαξε ΣΚΟΡ κατά 1» σε «άλλαξε ΣΚΟΡ κατά 2».

Βοήθεια 1

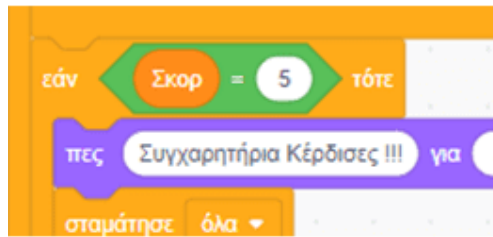
Ποια είναι η τιμή που θα έχει το ΣΚΟΡ μετά από τα δοθέντα ΚΛΙΚ;

Ερώτηση 2

Πώς θα μπορούσε να τροποποιηθεί το πρόγραμμα – συνθήκη τερματισμού ώστε η συνθήκη που τροποποιήσαμε προηγουμένως να μην οδηγεί σε ατέρμονα βρόγχο; (Ερώτηση Πρόβλεψης-Σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν τις διαφορές μεταξύ των λογικών εκφράσεων σε σχέση με την καθημερινή λογική)

Απάντηση 2

Να ορίσουμε ένα μεγαλύτερο ΣΚΟΡ ως συνθήκη τερματισμού.



Συνθήκη επαλήθευσης

Βοήθεια 2

Αν όμως μεταβληθεί πάλι η τιμή που αυξάνουμε το ΣΚΟΡ και κερδίζουμε πιο πολλούς πόντους σε κάθε ΚΛΙΚ τι θα γίνει;

Ερώτηση 3

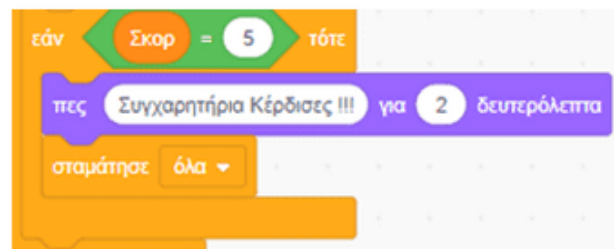
Να εντοπίσετε τα σημεία του προγράμματος που θα έπρεπε να τροποποιήσουμε ώστε εκτός από τον παράγοντα του ΣΚΟΡ να τερματίζει το πρόγραμμα και αν έχουν πραγματοποιηθεί πάνω από 20 προσπάθειες. (Πειραματισμός - ερώτηση επαλήθευσης - Σκοπός είναι να διαπιστωθεί αν οι μαθητές/τριες έχουν καταφέρει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που είχαν και κατά πόσο εν τέλει είναι εξοικειωμένοι/ες με τις συνθήκες ελέγχου).

Απάντηση 3

Να προσθέσουμε μια επιπλέον συνθήκη ελέγχου στην υπάρχουσα συνθήκη τερματισμού με τον ΚΑΙ.

Ζητούμενο είναι να προστεθεί μία επιπλέον συνθήκη ελέγχου μορφής «ΕΑΝ...ΤΟΤΕ» ώστε αν πραγματοποιηθεί ο ζητηθέντος αριθμός προσπαθειών να εμφανίζει μήνυμα «Έχασες - Ξανά προσπάθησε».

Αρχικά τερματίζει μόνο εάν ικανοποιηθεί η παρακάτω συνθήκη



Αρχικοποίηση μεταβλητών & Συνθήκη τερματισμού

Βοήθεια 3

Αν με τις 5 πρώτες προσπάθειες πετύχουμε το στόχο θα έχουμε κερδίσει αν προσθέσουμε με ΚΑΙ την επιλογή των προσπαθειών;

Ερώτηση 4

Για την ερώτηση 4 θα τους παρουσιάσουμε μια διαφορετική μορφή του κώδικα (εμφανίζεται παρακάτω).

Τι παρατηρείται ότι συμβαίνει στους μετρητές όταν γίνεται μια επιτυχής προσπάθεια; (Κατηγορία Παρατήρησης- Σκοπός είναι να διαπιστώσουν ότι οι δομές ελέγχου πραγματοποιούνται με σειρά δόμησης και όχι με βάση την καθημερινή λογική)

Απάντηση 4

Αυξάνονται όπως πριν και οι δύο (ΛΑΘΟΣ)

Βοήθεια 4

Γιατί κάνουμε χρήση της επιπλέον συνθήκης «ΕΑΝ...ΤΟΤΕ...» και όχι της «ΚΑΙ» ;



Τροποποιήσεις κώδικα στη συνθήκη ελέγχου ώστε το πλήθος των προσπαθειών να αλλάζει μόνο αν δεν είναι επιτυχημένη η προσπάθεια

Ακολουθεί μετά την παρουσίαση των σωστών απαντήσεων αναστοχαστική συζήτηση βάσει της επίτευξης των αρχικών γνωστικών στόχων και δίνεται η δυνατότητα επέκτασης του πειραματισμού ως εργασία «για το σπίτι».

5. Συμπεράσματα

Η διδακτική αυτή παρέμβαση μάς έδωσε τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουμε την άποψη ότι μια γνωστική σύγκρουση εμφανίζεται ως μια αντίφαση ή μια ασυμβατότητα ανάμεσα στις ιδέες, τις

αναπαραστάσεις και τις πράξεις του ατόμου. Και ότι αποτελεί ένα σημαντικό «στοίχημα» για τη διδακτική πράξη η ασυμβατότητα αυτή -που αρχικά μπορεί να είναι ασυνείδητη- να αποτελέσει κινητήρια δύναμη στην ανάπτυξη νέων γνωστικών δομών (Doise & Mugny 1981).

Πράγματι, φάνηκε ολοκάθαρα ότι η δυναμική της γνωστικής ανάπτυξης προέρχεται από μια σύγκρουση κοινωνικής επικοινωνίας. Όταν εισαγάγαμε μια θέση «αντίθετη» από αυτήν που είχε ως προτέρα ιδέα και αναπαράσταση το παιδί, φάνηκε, από τη συζήτηση και τον τρόπο που ζήτησε ή όχι την προσφερόμενη βοήθεια, ότι βρέθηκε απέναντι σε μια σύγκρουση όχι μόνο γνωστικής υφής, αλλά και κοινωνικής. Ας μη λησμονούμε ότι η χρησιμότητα της κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης ως μια ασυμφωνία ανάμεσα σε υποκείμενα ανάλογων νοητικών δυνατοτήτων σχετικά με τη λύση ενός προβλήματος ή την κρίση πάνω σε ένα γνωστικό θέμα, συνιστά ένα μηχανισμό μέσω του οποίου η παιδική σκέψη οδηγείται σε ανώτερου επιπέδου εξισορρόπηση (Arsac 1980).

Η δραστηριοποίηση που επιτύχαμε στα πλαίσια της σύγκρουσης μέσω της διδακτικής μας παρέμβασης θεωρούμε ότι συνιστά μια αποτελεσματική μέθοδο για την εξέλιξη του συστήματος των αναπαραστάσεων του μαθητή/της μαθήτριας και το ξεπέραςμα των αναπαραστάσεων που χαρακτηρίζονται ως «λανθασμένες» από επιστημονική άποψη (Κόμης 2000).

Φάνηκε επίσης ότι οι πρότερες γλωσσολογικές γνώσεις των παιδιών μπορούν να παίξουν έναν ρόλο εμποδίου κατά τη διαδικασία πρόσκτησης νέων γνώσεων στο μέτρο που οι κανόνες λειτουργίας της φυσικής γλώσσας και αυτοί των γλωσσών προγραμματισμού δε συνάδουν απόλυτα (Bonar, Soloway 1989).

Επίσης μια παράμετρος η οποία σταθμίστηκε ήταν ο ρόλος της επαναληπτικής διαδικασίας. Είναι γνωστό πως για την αντιμετώπιση των διδακτικών προβλημάτων που θέτει η επαναληπτική διαδικασία, έχουν προταθεί διάφοροι τύποι διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίοι κάνουν χρήση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών. Βασικός άξονας της δικής μας παρέμβασης ήταν η εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία με διάφορους τύπους δυσχερειών, με στόχο να οικοδομήσουν κατάλληλες αναπαραστάσεις για τις διάφορες δομές επανάληψης. Η εφαρμογή μας έδειξε ότι οι αρχάριοι προγραμματιστές έχουν μεγάλη ανάγκη από τη βήμα προς βήμα οικοδόμηση των επαναληπτικών διαδικασιών, γιατί πράγματι βασίζονται σε μια αναπαράσταση της διαδοχής των δράσεων και όχι σε μια αναπαράσταση της σχέσης ανάμεσα στις διαφορετικές καταστάσεις των μεταβλητών (Pair 1990).

Ο προγραμματισμός είναι μια δεξιότητα με την οποία καμιά άλλη δεξιότητα πριν από την συγκρότηση της Επιστήμης της πληροφορικής δεν μπορεί να συγκριθεί. Η δεξιότητα αυτή έχει σημαίνουσα παιδαγωγική διάσταση κυρίως όσον αφορά τη διαδικασία ανάλυσης προβλημάτων, και σε μεγάλο βαθμό ευνοεί την ανάπτυξη λογικής σκέψης. «Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση του σχεδιασμού δράσεων και στη συνέχεια η υλοποίησή τους συνιστά μια νοητική δεξιότητα υψηλού επιπέδου –δύνητικό αντικείμενο, συνεπώς, της εκπαιδευτικής διαδικασίας– που εντάσσεται στη μεγάλη κατηγορία έργων που οι ψυχολόγοι ονομάζουν επίλυση προβλημάτων» (Κόμης 2000).

Η πρόσκτηση δεξιοτήτων ήταν επί χρόνια μια παραγνωρισμένη αναγκαιότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μία από τις ευκαιρίες καλλιέργειάς τους δίνονταν στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής. Σήμερα με τη θεσμοθέτηση των *Εργαστηρίων Δεξιοτήτων* εντός του ωρολογίου προγράμματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των Γυμνασίων έχει πολλαπλά αναδειχθεί και εντός αυτού του νέου πλαισίου ο ρόλος των ΤΠΕ αναβαθμίστηκε μια που η συνεισφορά τους στον τομέα αυτό παραμένει αναντικατάστατος.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσσα

- Κόμης, Β.(2000). *Διδακτική της Πληροφορικής*, τ.Α. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π.
 Κόμης, Β., Μικρόπουλος, Α. (2001) *Πληροφορική στην Εκπαίδευση* τ.Β. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π.
 Καραολή, Φ. (2018). *Παιχνιδοποίηση στην Εκπαίδευση (Gamification in Education)* στο

πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Scientix για την Εκπαίδευση STEM (2018). Ανακτήθηκε από:

<https://scientix.ellak.gr/wp-content/uploads/sites/30/2019/12/πρακτικά-Πανελληνίου-Συνεδρίου-Scientix-1.pdf>

Μπέλλου, Ι., & Μικρόπουλος, Α. (2023). «Η διδακτική τεχνική «Άσκηση σε ομάδες με ανάπτυξη ιδεών». Παράδειγμα εφαρμογής: η γνωστική ταξινόμια Bloom» [Κεφάλαιο]. Στο Μπέλλου, Ι., & Μικρόπουλος, Α. 2023. *Ομαδοσυνεργατικές διδακτικές τεχνικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/9993>

Ξενόγλωσση

Arsac, J. (1980). *Premières Leçons de Programmation*, Cedic/Nathan.

Bonar J., Soloway E., (1989). «Preprogramming Knowledge: a Major Source of Misconceptions in Novice Programmers» in Soloway E., Spohrer J. (Edited by), *Studying the Novice Programmer*. Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327051hci0102_3

Pair, C. (1990). «Programming, Programming Languages and Programming Methods» in Green T., Hoc J.-M., Samurcay R., Gilmore D., *Psychology of Programming*, Academic Press. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B978012350772350015X>

Pair C., (1988). «L'apprentissage de la programmation» in *Colloque Francophone sur le didactique de l'informatique*, EPI, Paris.

«ΟΙ 12 ΘΕΟΙ ΤΟΥ ΟΛΥΜΠΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΓΓΕΙΑ», ΕΝΑ ΨΗΦΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τσούρα Ανδρονίκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται σ' ένα ψηφιακό διδακτικό σενάριο για το νηπιαγωγείο, το οποίο δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια και των δύο ετών της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ). Η συγγραφή του στηρίχθηκε αρχικά στις βασικές αρχές της ΕξΑΕ. Μετά το τέλος της πανδημίας το σενάριο εφαρμόστηκε και μέσα στην τάξη, με Δια ζώσης διδασκαλία. Πρόσφατα, πραγματοποιήθηκε και η πειραματική του εφαρμογή ως Lesson study, διαμορφώνοντάς το σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και οι δραστηριότητες που έχουν επιλεγεί είναι ελκυστικές και κατάλληλες για την προσχολική ηλικία. Αποτελεί μέρος του Συλλογικού Τόμου Ομάδας Νηπιαγωγών Δ' Αθήνας, με εκδότη το 4ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Αττικής.

Το σενάριο που παρουσιάζεται είναι: «Οι 12 θεοί του Ολύμπου μέσα από αγγεία» στο οποίο δίνεται έμφαση στα εικαστικά, την ιστορία και τις κοινωνικές επιστήμες.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακό διδακτικό σενάριο, προσχολική αγωγή, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, 12 θεοί του Ολύμπου, αγγεία, νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Κοινωνικές Επιστήμες, Ιστορία και Πολιτισμός

1. Εισαγωγή

Το όλο εγχείρημα ξεκίνησε την εποχή της πανδημίας όταν τα σχολεία τέθηκαν σε αναστολή λειτουργίας κι όλοι οι νηπιαγωγοί βρεθήκαμε στη θέση να πραγματοποιήσουμε τόσο σύγχρονη όσο και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ). Οι περισσότεροι δεν είμασταν έτοιμοι, καθώς έπρεπε να αποκτήσουμε ταχύτατα νέες ψηφιακές δεξιότητες αλλά και να προσαρμοστούμε σε εντελώς διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας της τάξης. Παράλληλα, προσπαθήσαμε, όσο ήταν δυνατόν, να υποστηρίξουμε συναισθηματικά τους μαθητές μας, καθώς ήταν και γι' αυτούς κάτι πρωτόγνωρο, αλλά και να διατηρήσουμε την επικοινωνία μεταξύ μας, ανταλλάσσοντας γνώσεις, ιδέες, πειραματικές μεθοδολογίες και ψυχολογική ενδυνάμωση. Δημιουργήθηκαν έτσι διάφορα ψηφιακά σενάρια.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, έλαβε χώρα ένα δίκτυο ανταλλαγής ιδεών και προτάσεων με την Παιδαγωγική ευθύνη του 4ου ΠΕΚΕΣ της Δ' Αθήνας. Όλες αυτές οι δραστηριότητες συλλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν στο ψηφιακό βιβλίο «Ψηφιακά Σενάρια για την Προσχολική Τάξη».

Το βιβλίο αποτελείται από 37 ολοκληρωμένα ψηφιακά σενάρια, ένα εκ των οποίων είναι το παρόν ψηφιακό σενάριο «Οι 12 θεοί του Ολύμπου μέσα από αγγεία». Η συγγραφή του στηρίχθηκε στις βασικές αρχές της ΕξΑΕ, ωστόσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη Διά- Ζώσης Εκπαίδευσης. Είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και οι δραστηριότητες που έχουν επιλεγεί είναι ελκυστικές και κατάλληλες για την προσχολική ηλικία.

Κατ' αρχάς, το σενάριο αυτό σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της ΕξΑΕ την περίοδο της πανδημίας. Με την επιστροφή μας στο σχολείο εφαρμόστηκε εξ ολοκλήρου δια ζώσης μέσα στην τάξη. Τέλος, αυτήν την χρονιά, το πραγματοποιήσαμε ως άτυπο Lesson Study, με σκοπό την προσαρμογή του στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του Νηπιαγωγείου. Για το λόγο αυτό, όλο το θεωρητικό πλαίσιο του σεναρίου βασίζεται πλέον πάνω στο νέο ΠΣ.

Η δομή της περιγραφής του σεναρίου έχει ως εξής (ΟΝ, σελ. 336):

Σκοπός σεναρίου, Προτεινόμενη διάρκεια υλοποίησης, Δραστηριότητες για τη Σύγχρονη ΕξΑΕ, Ενδεικτικές Δραστηριότητες για τη Διά- Ζώσης και για την Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Διαδικτυακές πηγές και Ψηφιακά εργαλεία.

Θέλω να ευχαριστήσω πολύ την κ. Νικολούδη Τριανταφυλλιά, πρώην Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Προσχολικής Εκπαίδευσης 4ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, που είχε την παιδαγωγική επιμέλεια της έκδοσης, καθώς και όλες τις Νηπιαγωγούς που μοιράστηκαν τις ιδέες, τις γνώσεις και την υποστήριξή τους στο δύσκολο καιρό της πανδημίας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, το σενάριο αυτό εντάσσεται στο Β Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία και πιο συγκεκριμένα στην Θεματική Ενότητα Β.2: Κοινωνικές Επιστήμες, με έμφαση στην Υποενότητα Β.2.1: Ιστορία και Πολιτισμός.

Μέσα από αυτήν την Θεματική Ενότητα τα παιδιά καταφέρνουν να αντιληφθούν τις συνδέσεις ανάμεσα στον εαυτό τους και στους άλλους, ώστε να καταστούν πολιτισμικά εγγράμματοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες, στο πλαίσιο πάντα της αναπτυξιακής τους ωριμότητας. Στις Κοινωνικές Επιστήμες παρέχονται ευκαιρίες για την επεξεργασία εννοιών και σχέσεων που ξεπερνούν τα στενά πλαίσια των διαπροσωπικών εμπειριών και προάγονται συλλογικές διαδικασίες για την ανάπτυξη του ηθικού και κοινωνικού εαυτού. Επιπλέον, οι Κοινωνικές Επιστήμες εστιάζουν σε έννοιες που αναφέρονται στον τρόπο που προσεγγίζουν τα παιδιά διάφορα κοινωνικά, πολιτισμικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Η κατανόηση της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, αποτελεί προϋπόθεση για να συμμετέχουν ενεργά και κριτικά στην

κοινωνική ζωή, ως πολίτες του έθνους, ως Ευρωπαίοι πολίτες και ως πολίτες του κόσμου. (ΠΣ, σελ. 11)

Οι βασικές ικανότητες που επιδιώκεται και αναμένεται να αναπτυχθούν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Θεματικού Πεδίου είναι: (ΠΣ, σελ. 12)

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γνωρίσουν προσωπικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και συμβάσεις. Βοηθούμε τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες της διερεύνησης και καταγραφής παραγόντων που διαμορφώνουν την ατομική και κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία, καθώς και τη συγκριτική διερεύνηση κοινωνικών καταστάσεων και περιβαλλοντικών φαινομένων που συνδέονται με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Τέλος, αναμένεται από τα παιδιά να εκτιμήσουν τη σημασία της ιστορικής εξέλιξης ως βάση για τη μελλοντική πορεία σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, η Υποενότητα Ιστορία και Πολιτισμός στοχεύει (ΠΣ, σελ. 54):

- i. στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και στην εξοικείωση των παιδιών με τον χρόνο, με προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Να προσδιορίζουν απλές έννοιες που αφορούν τον χρόνο, στο πλαίσιο της οικείας ανθρώπινης δραστηριότητας.

Να συλλέγουν στοιχεία για γεγονότα, πρόσωπα και δεδομένα από το παρελθόν και να τα συνδέουν με το παρόν, αναπτύσσοντας μια αίσθηση χρονολόγησης.

Να εκτιμούν τη σημασία του παρελθόντος στην κατανόηση και εκτίμηση μιας παροντικής κατάστασης.

- ii. στην ανάπτυξη της ιστορικής τους αντίληψης:

Να αναγνωρίζουν κοινά στοιχεία σε σημαντικούς ανθρώπους, σε «πράγματα» και καταστάσεις στη διάρκεια του χρόνου

Να διατυπώνουν ερωτήματα που αφορούν ιστορικά γεγονότα.

Να επεξεργάζονται πληροφορίες για το παρελθόν, προκειμένου να μάθουν για την ιστορία του τόπου τους και άλλων λαών.

- iii. στη γνωριμία των παιδιών με τις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις:

Να αναγνωρίζουν τις οικογενειακές συνήθειες και παραδόσεις και τον τρόπο ζωής στο παρελθόν.

Να περιγράφουν έθιμα και παραδόσεις που σχετίζονται με τον κύκλο της ζωής και τους θρησκευτικούς εορτασμούς.

Να διακρίνουν κοινά στοιχεία και διαφορές στα έθιμα, στις καθημερινές συνήθειες και στις παραδόσεις ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Να σέβονται την ιστορική, πολιτιστική και θρησκευτική κληρονομιά του τόπου τους και των άλλων λαών.

2.1 Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία και Διαθεματική Διασύνδεση:

Παρακάτω αναλύονται τα εμπλεκόμενα θεματικά πεδία του σεναρίου που προάγουν και τη διαθεματικότητα του πλαισίου, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών:

A. Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

A.1 Γλώσσα (ΠΣ, σελ. 30 – 34)

A.1.1 Προφορική Επικοινωνία

- i. Κατανόηση και παραγωγή προφορικών κειμένων

Να αναγνωρίζουν λεξιλόγιο (λειτουργικό λεξιλόγιο, λεξιλόγιο με λέξεις υψηλής συχνότητας χρήσης, ορολογία γνωστικών αντικειμένων) που συναντάται σε προφορικά κείμενα και σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια.

Να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους.

Να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι σε πληροφορίες και σε απόψεις των άλλων.

- ii. Μεταγλωσσική επίγνωση

Να αναλύουν τις λέξεις σε μορφήματα και να συνδυάζουν μορφήματα, σύμφωνα με τους κανόνες της γλώσσας, ώστε να παράγουν νέες λέξεις.

A.1.2 Γραπτή Επικοινωνία

- i. Κατανόηση γραπτών κειμένων και εμπλοκή σε πρακτικές ανάγνωσης

Να αναλύουν τις ιστορίες και τα ποιήματα δημιουργώντας «εικόνες» και διατυπώνοντας κρίσεις για τους ήρωες και την πλοκή.

Να ερμηνεύουν πληροφορίες στα κείμενα με βάση τις δικές τους ιδέες και τα προσωπικά τους βιώματα.

Να θεωρούν την αφήγηση και τα άλλα είδη γραπτών κειμένων ως μέσο προσωπικής έκφρασης και ερμηνείας του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος.

- ii. Έννοιες και συμβάσεις γραπτού κειμένου

Να αναγνωρίζουν γράμματα και τα βασικά τυπογραφικά στοιχεία στα γραπτά κείμενα.

Να εκτιμούν τη χρησιμότητα των διαφόρων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή γραπτού κειμένου και να αξιολογούν τη «μονιμότητα» του γραπτού κειμένου στον χρόνο.

A.2 Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ)

A.2.1 Γνωριμία και Επικοινωνία με τις ΤΠΕ (ΠΣ, σελ. 40 – 41)

- i. Γνωριμία των παιδιών με τα βασικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ

Να αναγνωρίζουν βασικές μορφές ψηφιακής πληροφορίας (κείμενο, εικόνα, ήχος).

Να εκτιμούν τις διαφορετικές χρήσεις των ΤΠΕ, ώστε να μπορούν να ικανοποιήσουν καθημερινές ανάγκες.

- ii. Κατανόηση του υπολογιστή ως ενιαίου συστήματος

Να εκτελούν απλές λειτουργίες/ενέργειες των ΤΠΕ για την ολοκλήρωση εργασιών/ δραστηριοτήτων.

- iii. Εξοικείωση με βασικά ψηφιακά εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας

Να περιγράφουν απλά εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και μάθησης που τους είναι χρήσιμα.

Να αναζητούν και να επιλέγουν κατάλληλες πληροφορίες στο διαδίκτυο.

Να οργανώνουν αποτελεσματικά τις πληροφορίες που έχουν αναζητήσει και αποθηκεύσει από το διαδίκτυο

Να χρησιμοποιούν απλά εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (π.χ. Skype), καθώς και εργαλεία συνεργατικής δημιουργίας αρχείων (π.χ. Web 2.0 εργαλεία: Google Drive, πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, π.χ. e-me, eclass), ώστε να επικοινωνούν και να συνεργάζονται

A.2.2 Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι (ΠΣ, σελ. 42 – 43)

- i. Παροχή πληροφοριών και καθοδήγηση με λογισμικά κλειστού τύπου

Να αναγνωρίζουν λογισμικά ανοικτού και κλειστού τύπου σε σχέση με τις λειτουργίες και τον τρόπο χρήσης τους.

Να εκτελούν απλές ασκήσεις πρακτικής και εξάσκησης με ειδικά λογισμικά κλειστού τύπου

- ii. Διερεύνηση, πειραματισμός και ανακάλυψη με λογισμικά ανοικτού τύπου

Να διερευνούν, να ανακαλύπτουν, να πειραματίζονται με την κατάλληλη χρήση λογισμικών ανοικτού τύπου.

Να κατασκευάζουν νοητικούς και εννοιολογικούς χάρτες.

Να παίζουν, να σχεδιάζουν και να δημιουργούν ψηφιακά παιχνίδια.

Να αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία που ενισχύουν τη σκέψη και τις ικανότητές τους και όχι μόνο ως μέσα διασκέδασης και ψυχαγωγίας.

Να εκτιμούν και να αξιοποιούν κατάλληλα τις πληροφορίες από τις διαφορετικές κατηγορίες ψηφιακών μέσων και περιβαλλόντων με τις οποίες ασχολούνται.

A.2.3 Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία (ΠΣ, σελ. 44 – 45)

- i. Αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων για τη διαχείριση και την παρουσίαση της πληροφορίας

Να αναγνωρίζουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες με τις ΤΠΕ ανάλογα με τις ανάγκες και το θέμα που μελετούν.

Να γνωρίζουν τα ψηφιακά εργαλεία που είναι απαραίτητα για να διαχειριστούν και να παρουσιάσουν τις πληροφορίες.

Να συνδυάζουν και να συνθέτουν τις πληροφορίες με τις ΤΠΕ με κατάλληλο τρόπο χρησιμοποιώντας κριτήρια και προηγούμενες γνώσεις.

Να μετατρέπουν τις πληροφορίες στις ΤΠΕ, ώστε να καλύπτονται εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές ανάγκες (μετατροπή απλού κειμένου σε ψηφιακό πολυμεσικό/ πολυτροπικό κείμενο).

Να παρουσιάζουν τις πληροφορίες με εναλλακτικούς τρόπους στις ΤΠΕ.

Να εκτιμούν την αξία της ψηφιακής πληροφορίας ως μέσου έκφρασης και επικοινωνίας.

- ii. Επεξεργασία της πληροφορίας και έκφραση με δημιουργικό τρόπο αξιοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον

Να δημιουργούν πρωτότυπα ψηφιακά έργα και να εκφράζονται με λογισμικά σχεδίασης και επεξεργασίας, αναπαραγωγής και καταγραφής πληροφοριών (ήχου, εικόνας, βίντεο).

Να διαχειρίζονται τις πληροφορίες για να κατασκευάζουν/ δημιουργούν με λογισμικό γενικής χρήσης και ειδικό λογισμικό ψηφιακές δημιουργίες, όπως αφίσα, βίντεο, ψηφιακή ιστορία, κόμικς

Να αξιοποιούν τις ΤΠΕ για να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο.

Γ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες

Γ.1 Μαθηματικά

Γ.1.1 Γεωμετρία και Μετρήσεις (ΠΣ, σελ. 63-67)

- i. Έννοιες του χώρου ως σύστημα αναφοράς

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εντοπίζουν σχέσεις εγκλεισμού, όταν δηλαδή ένα στοιχείο είναι ανάμεσα σε άλλα ή περιβάλλεται από κάτι άλλο.

- ii. Γεωμετρικά σχήματα

Να αντιπαραβάλλουν αντικείμενα του πραγματικού κόσμου με γεωμετρικά σχήματα.

Να συνθέτουν και να αναλύουν επίπεδα και στερεά σχήματα.

Να δημιουργούν συνδέσεις και αναλογίες ανάμεσα στα γεωμετρικά σχήματα που χρησιμοποιούν στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη και στον πραγματικό κόσμο.

- iii. Σχέσεις στον χώρο

Να αντιλαμβάνονται την κλίμακα, στην οπτική αναπαράσταση δισδιάστατων και τρισδιάστατων κατασκευών του χώρου.

Να αναγνωρίζουν απλές κατασκευές από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Να πραγματοποιούν κατασκευές απλών τρισδιάστατων συνθέσεων από εικόνες, σχέδια ή άλλες αναπαραστάσεις

Γ.1.2 Αριθμοί - Πράξεις και Άλγεβρα (ΠΣ, σελ. 68-70)

- i. Γνωριμία των παιδιών με τους αριθμούς και τα σύμβολα

Να προσδιορίζουν την πληθικότητα ενός συνόλου αριθμών.

Να αντιλαμβάνονται ότι στην απαρίθμηση μιας ακολουθίας αριθμών, ο τελευταίος αριθμός δηλώνει την πληθικότητα.

Να απαριθμούν λεκτικά (απαγγέλλουν/ εκφωνούν), να διαβάζουν και να γράφουν αριθμούς από το 0 (ή από άλλο σημείο έναρξης) μέχρι το 20 και αντίστροφα, χρησιμοποιώντας λέξεις και σύμβολα.

Να καταμετρούν αντικείμενα από το υλικό της τάξης ή αντικείμενα από κάρτες ή εικόνες ή άλλες μορφές συμβολικής αναπαράστασης μέχρι το 20.

Να εκτιμούν τη γνώση των αριθμών και τη σημασία της καταμέτρησης σε καθημερινές καταστάσεις.

Δ.2 Τέχνες

Δ.2.1 Εικαστικές Τέχνες (ΠΣ, σελ. 101-103)

- i. Εικαστική μορφή και σύνθεση

Να διακρίνουν χρώματα, είδη γραμμών και σχημάτων στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης

Να προσδιορίζουν διαφορετικές τεχνικές και τεχνοτροπίες δημιουργίας και αναπαράστασης έργων τέχνης.

Να διακρίνουν τα μέσα που τους είναι χρήσιμα για τη σύνθεση μίας εικαστικής δημιουργίας.

Να αναγνωρίζουν τη συμβολή όλων των αισθήσεων για τη σύνθεση μιας καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Να δημιουργούν πρωτότυπα έργα ως απόκριση σε σένα ερέθισμα, συνδυάζοντας υλικά με δημιουργικό τρόπο.

Να χρησιμοποιούν τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας για την παραγωγή μιας ψηφιακής εικαστικής δημιουργίας.

Να αντιμετωπίζουν με φαντασία και δημιουργικότητα τη διαδικασία σύνθεσης ενός έργου τέχνης.

- ii. Εικαστικό περιεχόμενο

Να περιγράφουν υλικά και μέσα που χρησιμοποιούν και τη διαδικασία για τη δημιουργία ενός έργου τέχνης.

Να παρατηρούν ένα έργο τέχνης και να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενό του.

Να συσχετίζουν προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα που προκύπτουν από τη θέαση ενός έργου τέχνης.

Να συνειδητοποιούν ότι τα έργα τέχνης υπόκεινται σε υποκειμενικές ερμηνείες.

Να διαμορφώνουν προσωπικά κριτήρια και προτιμήσεις για τα έργα τέχνης και να σέβονται τις προτιμήσεις των άλλων.

Να εκτιμούν την τέχνη ως μια «παγκόσμια» μορφή έκφρασης και επικοινωνίας

- iii. Εικαστικός χώρος και παρουσίαση

Να αναγνωρίζουν την εθνική και παγκόσμια εικαστική δημιουργία.

Να περιηγούνται ένα περιβάλλον ψηφιακού πολιτισμού.

Να εκτιμούν τη δυνατότητα πρόσβασης τους σε χώρους παγκόσμιου πολιτισμού που τους παρέχει η τεχνολογία.

Δ.2.2 Θεατρική Τέχνη (ΠΣ, σελ. 63-67)

- i. Θεατρική έκφραση και αλληλεπίδραση

Να συσχετίζουν την ανάπτυξη ενός ρόλου με την κατάλληλη χρήση της φωνής και της κίνησής τους.

Να προσδιορίζουν τον ρόλο ως ένα μέσο για να υποδυθούν έναν «άλλον» χαρακτήρα και να αλληλεπιδράσουν σε έναν «άλλο» χρόνο και χώρο.

Να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν τις δυνατότητες έκφρασης που τους δίνει το σώμα, το ύφος και το χρώμα της φωνής τους.

Να επιλέγουν τον ρόλο που τους ταιριάζει και να αιτιολογούν τις επιλογές τους.

Να δομούν τα στοιχεία του ρόλου τους στο πλαίσιο ενός σεναρίου.

Να υιοθετούν το θεατρικό παιχνίδι ως ένα μέσο για να εκφράσουν τη σκέψη, τη φαντασία και τα συναισθήματά τους.

Να συμμετέχουν στην ομάδα και να συντονίζουν την κίνηση και την έκφραση στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού.

3. Σκοπός

Σκοπός του σεναρίου είναι τα παιδιά να γνωρίσουν τους 12 θεούς του Ολύμπου μέσα από την κεραμική τέχνη των αρχαιοελληνικών αγγείων. Η ενασχόλησή τους με αυτό το θέμα είναι πολύ σημαντική για δύο κύριους λόγους. Πρώτον, τα παιδιά εκδηλώνουν ένα έντονο ενδιαφέρον για τους 12 θεούς, αλλά και για την ελληνική μυθολογία γενικότερα, καθώς οι θεοί παρουσιάζονται κάπως σαν σούπερ ήρωες, οι οποίοι έχουν υπερδυνάμεις και ταιριάζουν με τα διάφορα προσφιλή τους κινούμενα σχέδια. Μέσα από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του κάθε θεού, τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με στοιχεία του δικού τους χαρακτήρα, να υποδυθούν ρόλους και να αναπτύξουν θετικές στάσεις για την αυτοεικόνα και τη σχέση με τους άλλους. Και δεύτερον, η κεραμική τέχνη των αγγείων τους είναι τόσο οικεία, καθώς έχει να κάνει με αντικείμενα της καθημερινότητας, αντικείμενα απλά και χρηστικά, με τα οποία τα παιδιά έχουν άμεση επαφή. Τα αγγεία μέσα από το πέρασμα του χρόνου μπορεί να έχουν αλλάξει μορφή και υλικά, αλλά δεν έχουν αλλάξει πολύ τη χρήση τους. Ένας αμφορέας είναι τώρα πια βάζο, ένας σκύφος έχει γίνει ποτηράκι, αλλά τα παιδιά νιώθουν την ιστορική συνέχεια και την έννοια του ανήκειν, σε οποιονδήποτε πολιτισμό και σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Τέλος, η μινιμαλιστική απεικόνιση των παραστάσεων των θεών, τόσο σε χρώμα όσο και σε φόρμα, είναι πολύ ελκυστική και πρωτόγνωρη για τα παιδιά.

4. Προτεινόμενη Χρονική διάρκεια

Το σενάριο αποτελείται από δέκα πέντε διδακτικές ώρες, διάρκειας 30 λεπτών η κάθε διδακτική ώρα, για την ΕξΑΕ, και περίπου δυο εβδομάδες για τη Δια ζώσης εκπαίδευση. Βέβαια, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν και το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς και τις ανάγκες της κάθε ομάδας.

5. Περιγραφή σεναρίου και δραστηριοτήτων

Το σενάριο μας ξεκινάει με την παρουσίαση δυο αρχαιολόγων, του Μανόλη και της Ελένης, οι οποίοι συστήνονται στα παιδιά και ζητάνε τη βοήθειά τους για να βρουν τα αγγεία των 12 θεών.



Εικόνα 1: Παρουσίαση των ηρώων

5.1 Εννοιολογική χαρτογράφηση

Ρωτάμε τα παιδιά τι γνωρίζουν για τους 12 θεούς και φτιάχνουμε έναν εννοιολογικό χάρτη. Μπορούμε να το κάνουμε στην eclass με το εργαλείο Εννοιολογική χαρτογράφηση, ή με annotation πάνω στη διαφάνεια ή ακόμα και σε χαρτί. Παράδειγμα στην eclass:



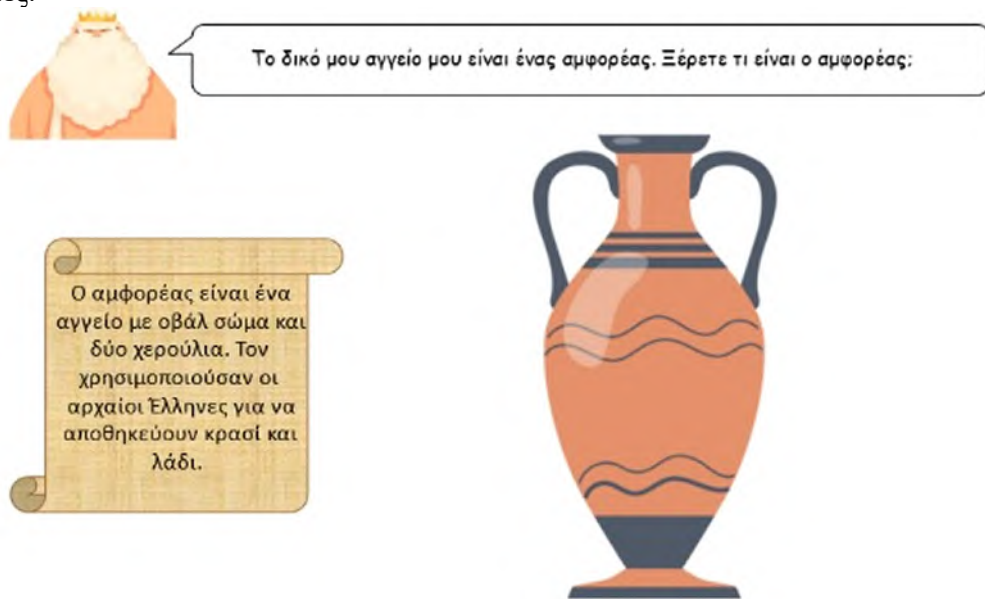
Εικόνα 2: Παράδειγμα στην eclass

Αφού έχουμε ολοκληρώσει την καταγραφή περνάμε στο δεύτερο στοιχείο της διδασκαλίας, τα αγγεία. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι τι γνωρίζουμε για τα αγγεία και τι θέλουμε να μάθουμε. Μπορούμε να συμπληρώσουμε μαζί με τα παιδιά την 1η και 2η στήλη του διαγράμματος KWLH και μετά να δείξουμε μερικά παραδείγματα.



Εικόνα 3: Πληροφορίες για τα αγγεία

Τώρα είμαστε έτοιμοι να ξεκινήσουμε την αναζήτηση μας για να ανακαλύψουμε πού κρύβεται το αγγείο του κάθε θεού. Οι θεοί μας συντροφεύουν, μας βοηθούν, μας δίνουν πληροφορίες και μας βάζουν δοκιμασίες.



Εικόνα 4: Πληροφορίες για τον αμφορέα

Έπειτα μπορεί να υπάρχει μια μικρή δοκιμασία για να καταφέρουμε να ανακαλύψουμε το αγγείο.



Εικόνα 5: Παράδειγμα δοκιμασίας

5.2 Μικρά μαθηματικά

Μέσα από μικρές δραστηριότητες μαθηματικών τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του αρχαιολόγου και ανακαλύπτουν τα αγγεία. Τα μικρά μαθηματικά διατρέχουν όλο το σενάριο. Υπάρχουν 7 δραστηριότητες, στις οποίες τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν το σωστό αγγείο μέσα από το σχήμα του.

Καθώς και δύο δραστηριότητες όπου τα παιδιά πρέπει να βρουν τόσα αγγεία όσα λέει ο αριθμός.

5.3 Αγγεία τότε και τώρα

Στη δραστηριότητα αυτή προσπαθούμε να κάνουμε μία σύνδεση από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.



Εικόνα 6: Ο αμφορέας του Δία

Τα αρχαία αγγεία τα χρησιμοποιούσαν για πολλά πράγματα, έχουμε όμως και εμείς σήμερα αγγεία που μοιάζουν με τα παλιά; Είναι για τις ίδιες χρήσεις; Τα παιδιά ανακαλύπτουν μέσα στο σπίτι τους αντικείμενα που μοιάζουν με τα αρχαία αγγεία, τα φωτογραφίζουν και στο τέλος του

προγράμματος κάνουμε μία ψηφιακή έκθεση με τα παλιά και τα νέα. Μπορεί να γίνει στην e-me με το εργαλείο Collage, για παράδειγμα:

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=893317

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=893964

5.4 Ανακαλύπτοντας τα αγγεία

Για κάθε αγγείο που ανακαλύπτουμε, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να το παρατηρήσουν και να το σχολιάσουν.

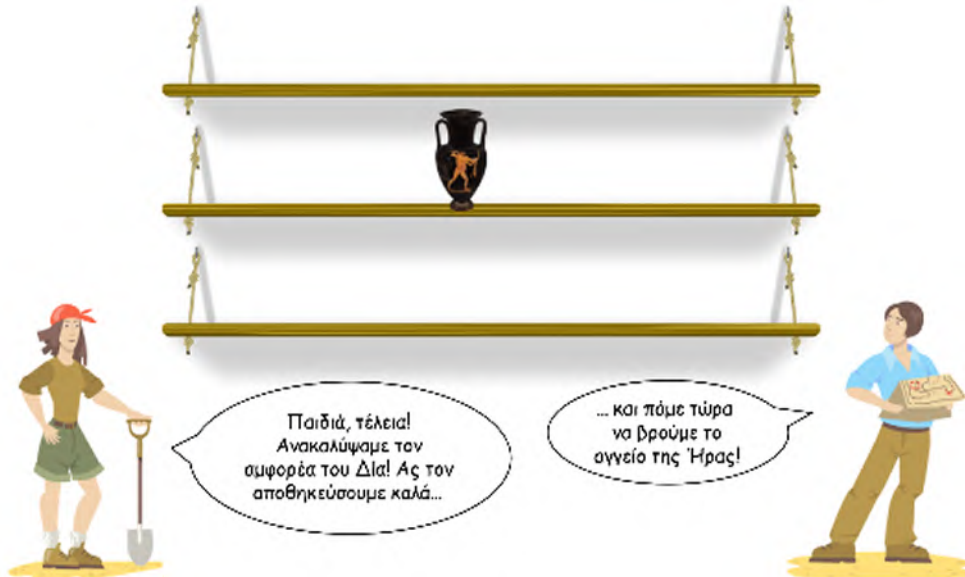
Δρ.
4

Για να δούμε, τι δείχνει;
Τι κρατάει στα χέρια του ο Δίας;
Γιατί;
Πώς είναι ζωγραφισμένος;
Τι χρώματα έχει;



Εικόνα 7: Παρατήρηση και σχολιασμός

Αφού ολοκληρώσουμε την έρευνά μας, αποθηκεύουμε κάθε αγγείο καλά και ανατρέχουμε εκεί κάθε φορά που θέλουμε να κάνουμε συγκρίσεις ή να δούμε την πρόδό μας.



Εικόνα 8: Ο αποθηκευτικός μας χώρος

Ενδεικτικά, μπορούμε να δούμε παρακάτω κάποιες από τις δραστηριότητες με τους θεούς και τα αγγεία.

«Η γέννηση της Αθηνάς»

Παρατηρούμε το αγγείο και σχολιάζουμε για τη γέννηση της Αθηνάς από το κεφάλι του Δία.

«Η διαμάχη της Αθηνάς και του Ποσειδώνα»

Παρατηρούμε το αγγείο και βλέπουμε το βίντεο και το σχολιάσουμε:

<https://youtu.be/O7U61C8gvjg>

«Η πυξίδα της Αφροδίτης»

Παρατηρούμε το αγγείο και σχολιάζουμε. Η Αφροδίτη (είναι καθιστή) με τις φίλες της την Πειθώ, την Υγεία, την Ευδαιμονία, την Εύκλεια, την Ευνομία και την Παιδεία.

Με το εργαλείο της e-me Image Slider έχουμε φτιάξει μία τρισδιάστη απεικόνιση της πυξίδας της Αφροδίτης για να μπορούν τα παιδιά να διακρίνουν όλες τις λεπτομέρειες και στις τέσσερις πλευρές του αγγείου.

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=894205

«Η ιστορία της τηλεπικοινωνίας»

Παρατηρούμε το αγγείο και βλέπουμε το βίντεο και το σχολιάζουμε:

<https://youtu.be/rDkxsNmKDGk>

«Τι ήξερα τότε και τι ξέρω τώρα»

Ολοκληρώνοντας τις ανακαλύψεις μας με έχουμε γεμίσει την αποθήκη με τα αγγεία των θεών.

Τώρα δείχνουμε στα παιδιά τον πρώτο εννοιολογικό χάρτη που είχαμε φτιάξει στην αρχή και προσπαθούμε να πούμε και να καταγράψουμε σε έναν καινούριο χάρτη τις νέες γνώσεις, ιδέες και πληροφορίες που αποκτήσαμε. Επιπλέον, μπορούμε να συμπληρώσουμε και την 4^η στήλη του διαγράμματος KWLH, στην οποία προσπαθούμε να θυμηθούμε πώς μάθαμε αυτά που μάθαμε.

«Ψηφιακή έκθεση φωτογραφίας»

Πραγματοποιούμε μία ψηφιακή έκθεση φωτογραφίας με τίτλο «Αγγεία τότε και τώρα». Έχουμε μαζέψει όλες τις φωτογραφίες με τα αντικείμενα που σπιτιού που ταιριάζουν στα αντίστοιχα αρχαία αγγεία και τα εκθέτουμε στους γονείς ή/και στα υπόλοιπα τμήματα του σχολείου.

«Πορτφόλιο»

Μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πορτφόλιο ψηφιακό όπου τα παιδιά διαλέγουν τις δραστηριότητες, τις φωτογραφίες ή/και τις ζωγραφιές τους αυτά που τους άρεσαν περισσότερο για να τις αποθηκεύσουν.

5.5 Προτεινόμενες Δραστηριότητες στην πραγματική τάξη:

- Διαβάζουμε τα βιβλία: «ΟΙ 12 ΘΕΟΙ ΤΟΥ ΟΛΥΜΠΟΥ» του Φίλιππου Μανδηλαρά, Εκδόσεις ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Χρονολογία Έκδοσης 2009, «Οι 12 θεοί του Ολύμπου» των Κατερίνα Μουρίκη, Ιωάννα Κυρίτση, Εκδόσεις Διάπλαση, Έτος Έκδοσης: 2014
- Δραματοποιούμε την διαμάχη της Αθηνάς και του Ποσειδώνα και το μύθο της Περσεφόνης.
- Φτιάχνουμε αγγεία από πλαστελίνη ή από πηλό.
- «Η διαμάχη της Αθηνάς και του Ποσειδώνα». Συζητάμε για το πώς θα ονομαζόταν η Αθήνα αν είχε κερδίσει ο Ποσειδώνας; Πώς θα ονομαζόταν αν ήθελαν και οι άλλοι θεοί να δώσουν το όνομά τους (ο Δίας, ο Απόλλωνας, η Αφροδίτη, κ.λπ.)

5.6 Δραστηριότητες επέκτασης στην Ασύγχρονη Εκπαίδευση:

- «Ζωγραφίζουμε το αγγείο του Δία»: Παρατηρούμε τον αμφορέα του Δία και προσπαθούμε να το ζωγραφίσουμε. Γράφουμε και το όνομα του θεού αν θέλουμε. Αναρτούν τη ζωγραφιά τους στην e-me ή στην e-class.
- «Όλυμπος»: Στέλνουμε στα παιδιά το βίντεο για τον Όλυμπο να το δουν: <https://youtu.be/PIaOcRIMbjI> και τους θέτουμε το ερώτημα να σκεφτούν τι θα διάλεγαν εκείνα για κατοικία των θεών (κάποιο άλλο βουνό, δάσος, θάλασσα, το κέντρο της γης, το διάστημα, ένα παλάτι κτλ.) και να το ζωγραφίσουν. Αναρτούν τη ζωγραφιά τους στην e-me ή στην e-class.
- «Ιππόκαμπος»: Στέλνουμε στα παιδιά το βίντεο για τον ιππόκαμπο να το δουν: <https://youtu.be/5RC62I1hps> Ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν το δικό τους μυθικό τέρας που θα περιλαμβάνει δύο είδη ζώων, να το ζωγραφίσουν και να το ονομάσουν. Για παράδειγμα, χταπόδι + φάλαινα = οχταφάλαινα. Αναρτούν τη ζωγραφιά τους στην e-me ή στην e-class.
- «Η γέννηση της Αθηνάς»: Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ένα χαρτί το πρόσωπό τους και μετά να ζωγραφίσουν ό,τι νομίζουν ότι γεννάει το κεφάλι μας (ιδέες, γνώση, συναισθήματα, κ.λπ.). Αναρτούν τη ζωγραφιά τους στην e-me ή στην e-class.
- «Απόλλωνας και Άρτεμη – Μέρα και Νύχτα»: Φωτογραφίζουμε ένα αντικείμενο τη μέρα και το ίδιο αντικείμενο τη νύχτα και φτιάχνουμε ένα κολλάζ εναλλαγής εικόνας μέρα νύχτα στην e-me.
- «Το δικό μας αγγείο»: Βλέπουμε το βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=u1qx5kohof0> και προσπαθούμε να φτιάξουμε το δικό μας αγγείο με πλαστελίνη ή πηλό.
- «Θεοί και γραμματόσημα»: Ένα παιχνίδι όπου τα παιδιά προσπαθούν να βρουν το αρχικό γράμμα του ονόματος των θεών βλέποντας γραμματόσημα: https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=746744

6. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας του σεναρίου έγινε μέσα από την εφαρμογή του σε τρία διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τη δια ζώσης και το lesson study. Καθώς το σενάριο αυτό δημιουργήθηκε για την ΕξΑΕ έχει ένα μεγάλο πλεονέκτημα στη χρήση των ΤΠΕ, κάτι που φαίνεται πολύ ελκυστικό στα παιδιά όπου κι αν βρίσκονται, στο σπίτι ή στο σχολείο. Τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον τόσο για τους θεούς όσο και για τα αγγεία τους, ένα ενδιαφέρον που παρέμεινε αναλλοίωτο καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου. Στη ΕξΑΕ ένα πολύ θετικό σημείο ήταν η σύνδεση των αγγείων με το σήμερα. Τα παιδιά βρίσκονταν σπίτι τους και είχαν την ευχέρεια να ψάξουν άμεσα για ένα καθημερινό αντικείμενο που μοιάζει με το αρχαίο αγγείο. Το σενάριο μετατράπηκε σε ένα «κυνήγι θησαυρού» σύνδεσης της αρχαιότητας με σήμερα. Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον έχει και το γεγονός ότι οι γονείς εμπλέκονταν άμεσα στη διαδικασία, κάτι που έκανε τα παιδιά να νιώθουν πολύ ευχάριστα. Στη δια ζώσης διδασκαλία, το σενάριο είχε όλα τα θετικά των ΤΠΕ, την παρουσίαση σε power point, τα ψηφιακά εργαλεία και παιχνίδια, αλλά λειτούργησε πολύ καλύτερα σε δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση των μύθων των θεών, και η εικαστική δημιουργία, τόσο στη ζωγραφική όσο και στη γλυπτική. Στο νηπιαγωγείο μπορούσαμε να έχουμε πηλό και να δημιουργήσει το κάθε παιδί το δικό του μελανόμορφο ή ερυθρόμορφο αγγείο. Το ενδιαφέρον των παιδιών παρέμεινε κι εδώ αναλλοίωτο, με αποτέλεσμα η καλοκαιρινή μας γιορτή να αποτελείται από μία θεατρική παράσταση για τους 12 θεούς και μία έκθεση ζωγραφική και γλυπτικής εμπνευσμένη από τα αγγεία. Τέλος, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών έβαλε νέα δεδομένα, θεωρία και νέες προκλήσεις για τη διδακτική και τη μεθοδολογία. Είναι νωρίς ακόμη για να καταλήξουμε σε ακριβή συμπεράσματα, κι αυτό γιατί χρειαζόμαστε χρόνο για να εντυπώσουμε στο Πρόγραμμα και τις αρχές του.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοχή (2^η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ).
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο- Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί.
- Συλλογικός Τόμος Ομάδας Νηπιαγωγών Δ' Αθήνας (2021). ΨΗΦΙΑΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ, Εκδότης: 4ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Αττικής.

ΔΑΓΚΩΜΑΤΑ ΣΚΥΛΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ

Γαϊτανάκης Ιωάννης

Υποψήφιος διδάκτορας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Τριχάς Νικόλαος

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Τα παιδιά αποτελούν την ηλικιακή ομάδα εκείνη που δέχεται συχνότερα επίθεση από σκυλιά και παράλληλα έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να τραυματισθούν σοβαρά. Έρευνες σε διεθνές επίπεδο δείχνουν ότι η πλειονότητα των δαγκωμάτων θα είχε αποφευχθεί εάν τα παιδιά και οι γονείς τους είχαν εκπαιδευτεί σε στοιχειώδη ζητήματα της συμπεριφοράς των σκυλιών. Ο σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να αναδείξει τη σημασία της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε νηπιαγωγεία (και ακολούθως σε σχολεία) για την πρόληψη και αντιμετώπιση των δαγκωμάτων σκυλιών σε παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό, στο άρθρο παρουσιάζεται η πιλοτική εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων ενημέρωσης από τη Δημοτική Αστυνομία του Δήμου Ιεράπετρας σε νηπιαγωγεία της πόλης. Στόχος της πρωτοβουλίας αυτής είναι τα παιδιά από μικρή ηλικία να εκπαιδευτούν με διαδραστικό τρόπο όχι μόνο στην πρόληψη μέσω της ερμηνείας της γλώσσας σώματος των σκυλιών, αλλά και σε ζητήματα ευζωίας των ζώων, περιβαλλοντικής ηθικής, ενσυναίσθησης, σεβασμού απέναντι σε κάθε μορφή ζωής.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικά προγράμματα, τραύματα, ψυχική υγεία, πρόληψη

1. Εισαγωγή

Υπολογίζεται ότι υπάρχουν 700 εκατομμύρια σκυλιά παγκοσμίως και δεκάδες εκατομμύρια άνθρωποι τραυματίζονται από σκύλους κάθε χρόνο (Jakeman et al., 2020). Οι τραυματισμοί από δάγκωμα σκύλου αποτελούν ένα συχνό και σημαντικό πρόβλημα δημόσιας υγείας, ενώ η πλειονότητα αυτών των τραυματισμών αφορά σε παιδιά. Οι αιτίες για τις οποίες τα παιδιά είναι πιο επιρρεπή σε δαγκώματα σκύλων σε σχέση με τους ενήλικες είναι πολλαπλές και συνοψίζονται στο

χαμηλό ύψος των παιδιών, τη μη εξοικείωσή τους με τη συμπεριφορά των σκυλιών, την άγνοια κινδύνου, την ελλιπή επίβλεψη από τους κηδεμόνες τους, και την απουσία σχετικών γνώσεων. Η πλειονότητα των επιθέσεων συμβαίνει κατά την καθημερινή επαφή των παιδιών με το κατοικίδιο της οικογένειας ή σκύλο φιλικού προσώπου – ο οποίος στις περισσότερες περιπτώσεις ουδέποτε είχε εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά στο παρελθόν – και όχι από κάποιον άγριο, αδέσποτο σκύλο, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη η πρόληψη να ξεκινάει από το οικογενειακό και προσχολικό περιβάλλον και κάθε παιδί να εκπαιδευτεί για την σωστή και ασφαλή συμπεριφορά και συναναστροφή με το κατοικίδιο.

Τα τραύματα από δαγκώματα σκύλων μπορεί να είναι επίπονα, τόσο σωματικά όσο και ψυχικά, και σε σπάνιες περιπτώσεις θανατηφόρα (Mathews, Lattal, 1994). Οι τραυματισμοί παιδιών από δάγκωμα σκύλου μπορεί να είναι απειλητικοί κυρίως για τα άκρα τους (άνω και κάτω), αλλά και για τη ζωή τους, λόγω τραυματισμού εσωτερικών οργάνων, ισχαιμικής προσβολής ή βακτηριακής μόλυνσης (Shields et al., 2009). Πέρα όμως από τα σωματικά τραύματα, ο ψυχολογικός αντίκτυπος από το δάγκωμα ενός σκύλου είναι ίσως το ίδιο ή και περισσότερο σημαντικό. Ιατρικές μελέτες δείχνουν ότι ένα δάγκωμα σκύλου σε ένα παιδί μπορεί να του προκαλέσει φαινόμενα ψυχολογικής διαταραχής, τα οποία μπορεί να κυμαίνονται από μία απλή αποφυγή της συναναστροφής με σκυλιά έως και διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD) (Ji et al., 2010, Peters et al., 2004). Οι Boat et al. (2012) διαπίστωσαν ότι σε πάνω από 70% των περιπτώσεων δαγκώματος σκύλου, οι γονείς ανέφεραν τουλάχιστον μία νέα ανησυχητική συμπεριφορά του παιδιού τους, όπως φοβίες και εφιάλτες κατά τον ύπνο. Οι Ji et al. (2010) αναγνώρισαν σημαντικά ποσοστά μετατραυματικού στρες (PTSD) 3 μήνες μετά τον τραυματισμό. Τα συμπτώματα PTSD μπορεί να ποικίλλουν και να κυμαίνονται από συμπεριφορές αποφυγής και μούδιασμα έως αυξημένη διέγερση, υπερ-επαγρύπνηση και εφιάλτες (De Keuster et al., 2006). Αυτά τα οδυνηρά συμπτώματα μπορεί να εμφανιστούν μεμονωμένα, με αποτέλεσμα να μην πληρούν τα κριτήρια για τη διάγνωση της οξείας διαταραχής στρες (ASD) ή του μετατραυματικού στρες (PTSD) και επομένως μπορεί να μην αξιολογηθούν καν (Ji et al., 2010).

Σχετικές έρευνες έχουν αναγνωρίσει συγκεκριμένα πρότυπα και πιθανούς παράγοντες κινδύνου από δαγκώματα σκύλων σε παιδιά (Beck, Jones, 1985, Bernardo et al., 2000, Cook et al., 2020, Loder, 2019, Mannion et al., 2015, Messam et al., 2018, Monroy et al., 2009, Reisner et al., 2007, Schalamon et al., 2006, Wei et al., 2013). Συγκεκριμένα, τα παιδιά κάτω των 2 ετών και μεταξύ 9 και 12 ετών δαγκώνονται συχνότερα, ενώ τα παιδιά κάτω των 5 ετών είναι πιο πιθανό να δαγκωθούν στο κεφάλι ή το λαιμό, αποτέλεσμα του ύψους τους και της τάσης να μπουσουλάνε ή να παίζουν στο πάτωμα. Επιπλέον, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να δαγκωθούν, ενώ τα παιδιά δαγκώνονται συχνότερα στο σπίτι, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα ο σκύλος να ανήκει στην οικογένεια στην πλειονότητα των περιπτώσεων.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα δαγκώματα μπορεί να συμβούν σε διάφορα περιβάλλοντα και σε ορισμένες περιπτώσεις συνέβησαν κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον σκύλο, ακόμη και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Arhant et al., 2016, Jakeman et al., 2020, Messam et al., 2012, Owczarczak-Garstecka et al., 2018, Oxley et al., 2018).

Αν και τα στοιχεία αυτά είναι σχετικά περιορισμένα λόγω της μη αναζήτησης ιατρικής φροντίδας σε αρκετές περιπτώσεις και της ανεπαρκούς κλινικής τεκμηρίωσης των περιστάσεων του δαγκώματος (Mannion et al., 2015), χρησιμοποιούνται για την ενημέρωση των προγραμμάτων πρόληψης.

Τα δαγκώματα από σκύλους δεν πρέπει να θεωρούνται ως ατυχήματα, αλλά ως ένα γεγονός που μπορεί να προβλεφθεί και συνεπώς να αποφευχθεί (Sleet, 2018). Δυστυχώς, η αντίληψη για τα δαγκώματα από σκύλους ότι «ήταν η κακιά στιγμή», προωθεί την άποψη ότι τίποτα δεν μπορεί να γίνει για να τα αποτρέψει (Westgarth, Watkins, 2017). Η πρόληψη των τραυματισμών από δαγκώματα σκύλου είναι δύσκολη λόγω του μεγάλου αριθμού των παραγόντων που εμπλέκονται (δηλαδή ο σκύλος, το παιδί, το περιβάλλον, η επίβλεψη των γονέων και η αλληλεπίδραση σκύλου-παιδιού). Οι περισσότερες έρευνες για την πρόληψη δαγκωμάτων σκύλων επικεντρώνονται σε

προγράμματα εκπαίδευσης για την πρόληψη και την ασφάλεια που απευθύνονται σε παιδιά και στους γονείς τους.

Στο πλαίσιο αυτό, ο σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι παρουσιάζοντας ως μελέτη περίπτωσης την Δημοτική Αστυνομία Ιεράπετρας, να αναδείξει τη σημασία της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε νηπιαγωγεία (και ακολούθως σε σχολεία) για την πρόληψη και αντιμετώπιση των δαγκωμάτων σκυλιών σε παιδιά.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μελέτη περίπτωσης: Οι εκπαιδευτικές δράσεις της Δημοτικής Αστυνομίας Ιεράπετρας

Η Δημοτική Αστυνομία Ιεράπετρας είναι από τις πιο δραστήριες Υπηρεσίες σε πανελλαδικό επίπεδο όσον αφορά την ενασχόληση με τα ζώα (Γαϊτανάκης, 2022, Πετάσης, 2023). Διαθέτει ένα πλήρες σύστημα καταγραφής καταγγελιών και υποθέσεων, από το οποίο προκύπτουν μοναδικά στατιστικά για τα ζώα συντροφιάς της περιοχής. Για τα δαγκώματα υπάρχει ένα αναλυτικό σύστημα διαχείρισης και καταγραφής, στο οποίο καταγράφονται αναλυτικά όλα τα σχετικά στοιχεία που αφορούν την κάθε υπόθεση ξεχωριστά. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνουν ακριβή περιγραφή του περιστατικού (τόπος, χρόνος), πλήρη στοιχεία του θύματος (ηλικία, φύλο, σημείο δαγκώματος), πλήρη στοιχεία του σκύλου (φυλή, ηλικία, φύλο, κατάσταση), καθώς και στοιχεία για την τύχη του σκύλου που δάγκωσε. Επίσης, υπάρχει συγκεκριμένο πρωτόκολλο ενεργειών. Αρχικά, υπάρχει ειδική πλατφόρμα στην επίσημη ιστοσελίδα του Δήμου¹⁴ στην οποία ο κάθε πολίτης μπορεί να δηλώσει ένα δάγκωμα ή μια επίθεση από δεσποζόμενο ή αδέσποτο σκύλο. Στην πλατφόρμα ζητούνται αρχικά πέντε (5) στοιχεία, ενώ αμέσως μετά τη συμπλήρωσή τους ένας εντεταλμένος υπάλληλος επικοινωνεί με τον/την καταγγέλλοντα/ουσα για τυχόν περαιτέρω ενέργειες, ακολουθώντας συγκεκριμένο πρωτόκολλο ενεργειών ανάλογα με το αν ο σκύλος είναι αδέσποτος ή δεσποζόμενος.

Αντιλαμβανόμενη την τεράστια σημασία της εκπαίδευσης για την πρόληψη από τα δαγκώματα σκύλων, η Δημοτική Αστυνομία Ιεράπετρας έχει αναπτύξει ένα ειδικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-8 ετών), το οποίο αποσκοπεί στο να εκπαιδεύσει τόσο τα παιδιά όσο και τους εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση και την αποφυγή επιθέσεων από δεσποζόμενους ή αδέσποτους σκύλους. Το πρόγραμμα διδάσκει στα παιδιά πώς να μένουν ασφαλή όταν βρίσκονται κοντά σε σκύλους και πώς να αναγνωρίζουν τα προειδοποιητικά σημάδια όταν ένας σκύλος είναι πιθανό να δαγκώσει. Παράλληλα, το πρόγραμμα στοχεύει να διδάξει τους ενήλικες (στην περίπτωση μας τους εκπαιδευτικούς) πώς να είναι υπεύθυνοι ως εποπτεύοντες και πώς μπορούν με τη σειρά τους να διδάξουν τα παιδιά.

Βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι:

- Να μάθουν τις υποχρεώσεις μας ως προς τα ζώα, καθώς τα δικαιώματα των ζώων.
- Να μάθουν τα βασικά της γλώσσας του σώματος ενός σκύλου.
- Να μάθουν τι κάνουμε και τι δεν κάνουμε σε έναν σκύλο.
- Να μάθουν τον ορθό τρόπο προσέγγισης ενός σκύλου.
- Να μάθουν να αντιδρούν σε περίπτωση επίθεσης από έναν σκύλο.

¹⁴ <https://www.ierapetra.gov.gr/dioikitiki-leitourgia/diafora/dimotikiastynomia/?fbclid=IwAR0zkyOcznO5ND-faCXsdHle5E9gaR1rDzQfHO6wVOn0wRkKJNFIPUp9dP8>

Πίνακας 1: Η δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος

Κωδικός ενότητας	Διάρκεια	Περιεχόμενο Ενότητας	Μέσα που χρησιμοποιούνται
A1	3'	Εισαγωγή	Ομιλία, Powerpoint
A2	5'	Γλώσσα του σώματος	Επίδειξη με εκπαιδευμένο σκύλο, Διαδραστικά παιχνίδια
B1	5'	Ορθός τρόπος προσέγγισης	Επίδειξη με εκπαιδευμένο σκύλο
B2	2'	Τι δεν κάνουμε	Αφίσα, Επίδειξη
Γ	10'	Αντίδραση σε περίπτωση επίθεσης	Βιωματική δράση
Δ	5'	Επίλογος	Ερωτήσεις - Απαντήσεις

Στο εισαγωγικό μέρος, ο εκπαιδευτής αλληλεπιδρά με τα παιδιά με τη μορφή ερωτήσεων-απαντήσεων. Κάνοντας ένα είδος έρευνας, με πολύ απλές ερωτήσεις, ο εκπαιδευτής ρωτάει πόσα παιδιά έχουν κατοικίδιο στην οικογένεια τους, πόσα παιδιά το έχουν μέσα στο σπίτι ή έξω από το σπίτι, αν το έχουν μόνιμα δεμένο, αν έχουν συναντήσει ποτέ κάποιο αδέσποτο σκύλο, αν έχουν ποτέ δαγκωθεί από σκύλο, τι ένοιωσαν κλπ.

Ακολούθως, η δράση εστιάζει στη γλώσσα του σώματος ενός σκύλου. Χρησιμοποιούνται δύο αφίσες (poster), μία που δείχνει μόνο τις βασικές στάσεις της γλώσσας του σώματος ενός σκύλου χωρίς επεξήγηση. Αφού εξηγηθούν στα παιδιά οι βασικές στάσεις ακολουθεί μία μορφή επίδειξης με εκπαιδευμένο σκυλάκι. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν στην αφίσα κάποια από τις βασικές στάσεις. Έπειτα παρουσιάζεται η αφίσα που δείχνει τις στάσεις των σκύλων με επεξήγηση και τα παιδιά αφήνονται να πειραματιστούν.

Στη συνέχεια, μέσω επίδειξης με εκπαιδευμένο σκύλο, παρουσιάζεται στα παιδιά ο σωστός τρόπος προσέγγισης ενός σκύλου. Έμφαση δίδεται στα ακόλουθα:

- Πάντα ρωτάμε πρώτα τον ιδιοκτήτη πριν αγγίξουμε έναν σκύλο.
- Πλησιάζουμε το σκυλί ήρεμα, βάζοντας τα χέρια στο πλάι στα πλευρά μας.
- Αποφεύγουμε την οπτική επαφή με τον σκύλο.
- Συνεχώς παρατηρούμε τη γλώσσα του σώματος του σκύλου.
- Προτείνουμε ήρεμα το χέρι μας με την παλάμη προς τα κάτω.
- Αφήνουμε το σκυλί να μυρίσει το πίσω μέρος του χεριού μας (καθώς αυτό λέει στους σκύλους για εμάς).
- Στη συνέχεια και ανάλογα την αντίδραση χαϊδεύουμε απαλά τον σκύλο κάτω από το πηγούνι.

Σημαντική είναι και η αναφορά στις **ενέργειες που πρέπει να αποφεύγονται** από τα παιδιά στην αλληλεπίδρασή τους με τα σκυλιά:

- Δεν ενοχλούμε ποτέ τον σκύλο όταν τρώει.
- Δεν του παίρνουμε ποτέ από το στόμα το φαγητό ή τα παιχνίδια του ή κάτι που έχει αρπάξει και ο ίδιος το θεωρεί πολύτιμο ή τρόπαιο (π.χ. μία κάλτσα, κάτι που μας έπεσε κλπ.).
- Δεν βάζουμε ποτέ το πρόσωπό μας κοντά στο πρόσωπο του σκύλου.
- Δεν ενοχλούμε ποτέ έναν σκύλο που κοιμάται ή ξεκουράζεται.
- Δεν του τραβάμε την ουρά ή τα αυτιά.
- Δεν ανεβαίνουμε επάνω του για να παίξουμε.

- Δεν τον αγκαλιάζουμε, δεν προσπαθούμε να τον σηκώσουμε και δεν τον σφίγγουμε επάνω μας.
- Δεν του φωνάζουμε με έντονο τρόπο.
- Δεν τον βασανίζουμε και δεν τον κακοποιούμε για κανέναν λόγο!

Στο σημαντικότερο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα παιδιά εκπαιδεύονται να αντιδρούν με συγκεκριμένο τρόπο σε **περίπτωση επίθεσης ενός σκύλου**:

(α) Γίνε «Δέντρο»:

- Μείνε ακίνητος
- Πέτα ό,τι κρατάς
- Δίπλωσε τα χέρια σου στο στήθος σου
- Μην κουνηθείς
- Μην ουρλιάζεις
- Μην τρέξεις μακριά
- Μην κουνάς τα χέρια σου
- Μην κοιτάς το σκύλο
- Δράσε περιστασιακά
- Τώρα είσαι δέντρο
- Όταν ο σκύλος απομακρύνεται, περπάτησε αργά και ήρεμα μακριά από το σκυλί απλά κρατώντας το μάτι σου πάνω του
- Αν επιστρέψει, γίνε ξανά δέντρο
- Όταν ο σκύλος φύγει, ενημέρωσε έναν υπεύθυνο ενήλικα.

(β) Γίνε «Πέτρα»:

- Μην προσπαθήσεις να σηκωθείς ή να κάνεις ξαφνικούς θορύβους
- Άσε οτιδήποτε έχεις στα χέρια σου
- Κάλυψε το πρόσωπό σου με τα χέρια σου
- Κράτησε τους σφιγμένους αγκώνες σου μέσα
- Κυλίσου στο μπροστινό μέρος σου
- Κράτα τα πόδια σου ενωμένα
- Τράβηξε τα γόνατά σου μέχρι το στήθος σου
- Κράτα το σώμα σου όσο πιο σφιχτά γίνεται (προστατεύοντας τα κύρια όργανα του σώματος)
- Μείνε ακίνητος
- Είσαι τώρα μια πέτρα
- Μην κουνηθείς μέχρι να φύγει ο σκύλος
- Αφού φύγει ο σκύλος πες το σε έναν υπεύθυνο ενήλικα.

Στο τελευταίο μέρος του προγράμματος γίνεται ανακεφαλαίωση και ο εκπαιδευτής απαντάει σε ερωτήσεις των παιδιών. Το πρόγραμμα έχει ήδη εφαρμοστεί με επιτυχία σε πέντε (5) νηπιαγωγεία του Δήμου Ιεράπετρας. Από τη συζήτηση και τις ερωτήσεις-απαντήσεις οι οποίες γινόταν στο τέλος κάθε συνεδρίας, προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα. Όσον αφορά τα σχολεία, τα 4 στα 5 είχαν ήδη προάγει το ζήτημα της φιλοζωίας, έχοντας μάλιστα και ειδική γωνία εντός της αίθουσας, αλλά με επίκεντρο γενικά τα αδέσποτα. Το σχολείο που δεν είχε πραγματοποιήσει μέχρι την ημέρα της επίσκεψης της Δημοτικής Αστυνομίας καμία δράση σχετικά με τα ζώα, ζήτησε βοήθεια και περαιτέρω υλικό έτσι ώστε να εντάξει στο άμεσο μέλλον μάθημα που να αφορά τη φιλοζωία. Κανένα από τα σχολεία δεν είχε μεριμνήσει ποτέ ξανά στο παρελθόν για μια παρουσίαση που να αφορούσε την ασφάλεια και τα σημεία προσοχής σε σχέση με τα ζώα. Ωστόσο, είχαν υλοποιηθεί δράσεις που

αφορούσαν γενικά τα αδέσποτα. Ένα από τα σχολεία είχε προετοιμάσει και εξωτερική δράση, έχοντας μαζέψει τροφές και έχοντας φτιάξει και σπιτάκια για τα αδέσποτα.

Όσον αφορά τα παιδιά, περίπου το 80% δήλωσε ότι στην οικογένεια έχουν ένα κατοικίδιο ζώο - σκύλο ή γάτα - όμως μόνο στο 40% των περιπτώσεων το κατοικίδιο ζει μέσα στο σπίτι ή το διαμέρισμα. Ένα 3% των παιδιών ανέφερε ότι κατά το παρελθόν θυμάται να το έχει δαγκώσει ή αποπειραθεί να δαγκώσει σκύλος ή γάτα. Σχεδόν το 85% των παιδιών δήλωσε ότι έχει συναντήσει ένα αδέσποτο σκύλο στην πόλη.

Σημαντικό εύρημα, τέλος, είναι ότι στη συζήτηση το 10% των παιδιών περιέγραψε μια ενέργεια των γονέων του η οποία με την ισχύουσα νομοθεσία αποτελεί σημαντική παράβαση. Χαρακτηριστικά παιδάκι ανέφερε ότι «...είχαμε ένα μικρό σκυλάκι, αλλά επειδή είχε πολλές τρίχες ο μπαμπάς μου πήγε και το άφησε τη νύχτα στο δρόμο». Άλλο παιδάκι ανέφερε ότι «...ο μπαμπάς μου χτυπάει το σκυλάκι γιατί αυτό γαυγίζει συνέχεια τη νύχτα».

3. Συμπεράσματα

Από την διαθέσιμη βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρόληψης των δαγκωμάτων σκύλων στα παιδιά, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικές δράσεις έχουν τη δυνατότητα να αυξήσουν τη γνώση για ασφαλείς συμπεριφορές απέναντι σε σκύλους και να μειώσουν τα περιστατικά δαγκωμάτων. Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται οι εκπαιδευτικές δράσεις της Δημοτικής Αστυνομίας Ιεράπετρας σε νηπιαγωγεία της πόλης. Από τις δράσεις αυτές προέκυψε ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να μιλάνε στα παιδιά για τα ζώα, αλλά περισσότερο για γενικά θέματα φιλοζωίας και λιγότερο για θέματα ασφάλειας. Τα παιδιά έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και έδειξαν να κατανοούν ότι κάποιες ενέργειες ενοχλούν τα ζώα. Μετά τη δημοσιοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης της Δημοτικής Αστυνομίας, υπήρξε ενδιαφέρον για ανάλογες δράσεις και προσέγγιση από όλα τα υπόλοιπα νηπιαγωγεία της πόλης. Ωστόσο, κανένα σχολείο δεν διέθετε επίσημο υλικό από το κράτος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαϊτανάκης, Ι. (2022). Οι συνέπειες και οι επιπτώσεις από την έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς (dog bites) δεσποζόμενων και αδέσποτων σκύλων συντροφιάς. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πετάσης, Ν. (2023). Ιεράπετρα: 12.817 έλεγχοι με μόλις δύο άτομα προσωπικό! Πλούσιος ο απολογισμός της Δημοτικής Αστυνομίας για το 2022. Ανακτήθηκε στις 17-3-2023 από: https://www.neakriti.gr/kriti/1698337_ierapetra-12817-eleghoi-me-molis-dyo-atoma-prosopiko-ploysios-o-apologismos-tis?fbclid=IwAR1KTtJrCQiei0vv2xIdYVbfVt_c2nhJJq5Y-R6QjbxT7_QW5_Ct5SEV44s

Ξενόγλωσση

- Arhant, C., Landenberger, R., Beetz, A., Troxier, J. (2016). Attitudes of caregivers to supervision of child-family dog interactions in children up to 6 years - an exploratory study. *Journal of Veterinary Behavior Clinical Applications and Research*, 14, 10-16.
- Beck, A.M., Jones, B.A. (1985). Unreported dog bites in children. *Public Health Reports*, 100(3), 315-321.
- Bernardo, L.M., Gardner, M.J., O'Connor J., Amon, N. (2000). Dog bites in children treated in a pediatric emergency department. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 5(2): 87-95.
- Boat, B.W., Dixon, C.A., Pearl, E., Thielen, L., Bucher, S.E. (2012). Pediatric Dog Bite Victims: A Need for a Continuum of Care. *Clinical Pediatrics*. 51(5), 473-477.

- Cook, J.A., Sasor, S.E., Soleimani, T., Chu, M.D., Tholpady, S.S. (2020). An epidemiological analysis of pediatric dog bite injuries over a decade. *Journal of Surgical Research*, 246, 231-235.
- De Keuster, T., Lamoureux, J., Kahn, A. (2006). Epidemiology of dog bites: a Belgian experience of canine behaviour and public health concerns. *The Veterinary Journal*, 172(3): 482-487.
- Ji, L., Xiaowei, Z., Chuanlin, W., Wei, L. (2010). Investigation of posttraumatic stress disorder in children after animal-induced injury in China. *Pediatrics*, 126(2), 320-324.
- Loder, R.T. (2019). The demographics of dog bites in the United States. *Heliyon*, 5(3), e01360.
- Mathews, J.R., Lattal, K.A. (1994). A Behavioral Analysis of Dog Bites to Children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 15(1), 44-52.
- Messam, L.L.M., Kass, P.H., Chomel, B.B., Hart, L.A. (2018). Factors associated with bites to a child from a dog living in the same home: A Bi-National comparison. *Frontiers in Veterinary Science*, 5(66).
- Monroy, A., Behar, P., Nagy, M., Poje, C., Pizzuto, M., Brodsky, L. (2009). Head and neck dog bites in children. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 140(3), 354-357.
- Owczarczak-Garstecka, S.C., Watkins, F., Christley, R., Westgarth, C. (2018). Online videos indicate human and dog behaviour preceding dog bites and the context in which bites occur. *Scientific Reports*, 8, 7147.
- Oxley, J.A., Christley, R., Westgarth, C. (2018). Contexts and consequences of dog bite incidents. *Journal of Veterinary Behavior*, 23, 33-39.
- Peters, V., Sottiaux, M., Appelboom, J., Kahn, A. (2004). Posttraumatic stress disorder after dog bites in children. *The Journal of Pediatrics*, 144(1), 121-122.
- Schalamon, J., Ainoedhofer, H., Singer, G., Petnehazy, T., Mayr, J., Kiss, K., Hollwarth, M.E. (2006). Analysis of dog bites in children who are younger than 17 years. *Pediatrics*, 117(3), 354-379.
- Sleet, D.A. (2018). The global challenge of child injury prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1921.
- Reisner, I.R., Shofer, F.S., Nance, M.L. (2007). Behavioral assessment of child-directed canine aggression. *Injury Prevention*, 13(5), 348-351.
- Shields, L.B.E., Bernstein, M.L., Hunsaker, J.C., Stewart, D.M. (2009). Dog bite-related fatalities: a 15-year review of Kentucky medical examiner cases. *The American Journal of Forensic Medicine and Pathology*, 30, 223-230.
- Wei, L.A., Chen, H.H., Hink, E.M., Durairaj, V.D. (2013). Pediatric facial fractures from dog bites. *Ophthalmic Plastic Reconstructive Surgery*, 29(3), 179-182.

"ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΘΗΣΑΥΡΟΥ: MATH YOUR WAY OUT". ΈΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Αθανασάκη Νεκταρία
Εκπαιδευτικός (ΠΕ 03)

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες διάχυσης του προγράμματος Erasmus+ ΚΑ1 με τίτλο: «Let's Lab». Η δημιουργία του παιχνιδιού: «Κυνήγι Θησαυρού: Math your way out», στηρίχθηκε σε αποκτηθείσα γνώση από τη συμμετοχή στο σεμινάριο: «How to use music, art, ICT, outdoor activities and/or games, teamwork, peer learning and project method in education in a creative way». Το παιχνίδι απευθύνεται σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϋποθέτει γνώσεις β' τάξης γυμνασίου. Μπορεί να

υλοποιηθεί εξ ολοκλήρου σε μια σχολική μονάδα με χρήση του αύλειου χώρου, των εργαστηρίων και των διδακτηρίων. Στους γρίφους ενσωματώνεται πλήθος διδακτικών αντικειμένων, χρησιμοποιείται η παιχνιδοκεντρική μάθηση και εφαρμόζονται ερευνητικές-ανακαλυπτικές διαδικασίες που καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες, που οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης χωρίς να την αποστήθισή της. Παράλληλα, η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας οδήγησε στην διάβρωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών λόγω της σταδιακής εξάρτησής τους από τα κοινωνικά δίκτυα και την εμφάνιση διαδικτυακού εκφοβισμού. Επομένως, κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία μιας δράσης που να αποτελέσει την αφορμή για επικοινωνία, αλληλεπίδραση, καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, ευγενής άμιλλας, συμπερίληψης και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό παιχνίδι, διαδικτυακός εκφοβισμός, ερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, επικοδομισμός, συμπερίληψη, μεταγνωστικές δεξιότητες.

1. Εισαγωγή

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών συστημάτων εμπεριέχονται διδακτικά αντικείμενα που θεωρούνται λαβυρινθώδη από τους μαθητές και απαιτούν απομνημόνευση, με σκοπό την εκμάθηση. Με στόχο την εξάλειψη αυτής της αντίληψης δημιουργήθηκε αυτή η εργασία, που περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι. Τα εκπαιδευτικά αντικείμενα που διδάσκονται στο γυμνάσιο πλαισιώνονται από μια παιγνιώδη διάσταση, ώστε οι μαθητές να μεταβούν σε άτυπες αναπαραστάσεις εννοιών, μοντελοποιώντας απλά καθημερινά προβλήματα. Η δράση αυτή έχει στόχο την βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, μια που η χρήση των κοινωνικών δικτύων έχει αντικαταστήσει την καθημερινή τους επαφή με την ηλεκτρονική παρουσία τους σε αυτά, αναδεικνύοντας μια νέα μορφή εκφοβισμού, αυτή του διαδικτυακού εκφοβισμού. Ένας επιπρόσθετος στόχος, είναι η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δίνοντάς τους ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικοποίησής τους, μέσω των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Οι μαθητές θα εμπλακούν σε ερευνητικές-ανακαλυπτικές διαδικασίες και κατ' επέκταση σε εποικοδομητικές μεθόδους μάθησης μέσα από μια ελκυστική διασκεδαστική προσέγγιση. Θα πρέπει να λύσουν γρίφους, να σπάσουν κωδικούς, να χειριστούν πυξίδα, να μελετήσουν χάρτες, να λύσουν μαθηματικές προκλήσεις, να αθληθούν, να ανακαλέσουν νόμους της φυσικής. Θα αποκτήσουν γνώσεις που θα ενισχύσουν την αντίληψή τους γύρω από τα μαθησιακά αντικείμενα, θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και θα οδηγηθούν στη σύνθετη λήψη αποφάσεων. Επιπροσθέτως οι μαθητές θα καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες αφού θα έχουν πλέον αντιληφθεί τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους.

Αποσαφήνιση εννοιολογικών όρων

- **Εκπαιδευτικό παιχνίδι:** Το παιχνίδι είναι μια σημαντική μορφή δραστηριότητας που παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού από την προσχολική ηλικία (Vygotsky, L.S. 1994). Αρκετοί ερευνητές επιβεβαιώνουν πως η μάθηση που βασίζεται σε ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι είναι ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο (Hutt, Tyler & Christopherson 1989, Wood & Attfield 2005). Η συγκεκριμένη προσέγγιση της μάθησης τροποποιεί το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν στρατηγικές επίλυσης, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν μέσω της εμπλοκής τους σε ερευνητικές-ανακαλυπτικές διαδικασίες και τους απομακρύνει από τη στείρα απομνημόνευση. Επιπλέον η διαδικασία είναι διασκεδαστική, οπότε προσελκύει το ενδιαφέρον τους και δημιουργεί κίνητρο για μάθηση.
- **Διαδικτυακός εκφοβισμός:** Η χρήση του διαδικτύου, οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης έχουν οδηγήσει σε μια νέα μορφή εκφοβισμού, τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Ο ρόλος του

θύτη, του θύματος και των παρατηρητών παραμένει ίδιος με τον εκφοβισμό που μέχρι τώρα εμφανιζόταν στο σχολικό χώρο, αλλά η διάχυση αυτών των συμπεριφορών είναι ταχύτερη και μεγαλύτερη. Αποτελεί μια «επιθετική, σκόπιμη πράξη, η οποία διεξάγεται επανειλημμένα και σε βάθος χρόνου από μια ομάδα ατόμων ή ένα μόνο άτομο, με τη χρήση ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας, εναντίον ενός θύματος, το οποίο δεν μπορεί να υπερασπιστεί εύκολα τον εαυτό του» (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006)

- Ερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση : Ο μάθηση ξεπερνά το παραδοσιακό μονότονο μοντέλο διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός καλείται να εξελίξει τον συλλογισμό των μαθητών του μέσα από μια διαδικασία διατύπωσης και επίλυσης ενός προβλήματος της καθημερινότητάς τους. Έτσι οι μαθητές θα οδηγηθούν στη σύνδεση του συγκεκριμένου προβλήματος με άλλα πεδία της ανθρώπινης γνώσης και δράσης, που θα τους ωθήσουν στην ανακάλυψη της γνώσης μέσω του πειραματισμού και της πρακτικής. Καθ' όλη τη διαδικασία θα έχουν τον ρόλο του ερευνητή, θα ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό ώστε να εμπλακούν σε πρακτικές διερεύνησης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους, ώστε να οδηγηθούν στην ανακάλυψη της νέας γνώσης (ΙΕΠ, Κείμενο Φιλοσοφίας Προγράμματος Σπουδών, 2021)
- Επικοδομισμός: Ο ανθρώπινος νους δεν είναι αποθήκη πληροφοριών. Η μάθηση είναι μια διαδικασία ενεργητικής δόμησης των γνώσεων. Ο Papert (1980), αναφέρει ότι ο επικοδομισμός, καθιστά τη γνώση ως μια ατομική διαδικασία κατασκευής και διαρκούς μετασχηματισμού προσωπικών εμπειριών. Οι μαθητές μελετούν και εμπλέκονται σε δραστηριότητες εξερεύνησης, αλληλεπιδρούν και στην πορεία διατηρούν ή αλλάζουν την άποψή τους.
- Συμπερίληψη: Είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες τους και τη διαφορετικότητά τους (Υφαντή & Ξενογιάννη, 2004). Οι ανισότητες εξαλείφονται και καταπολεμάται ο ρατσισμός, τα στερεότυπα και οι παγιωμένες αντιλήψεις.
- Μεταγνωστικές δεξιότητες: Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται και γενικεύονται βοηθώντας τους μαθητές να καταλάβουν πως εκτελέστηκε μια ενέργεια, δηλαδή αποτελεί τη γνώση για τη γνώση (Desoete et. al., 2001). Είναι η μέθοδος που εφαρμόζουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της σκέψης και ο τρόπος που αυτή διαμορφώνεται, ώστε να οδηγήσει στη μάθηση.

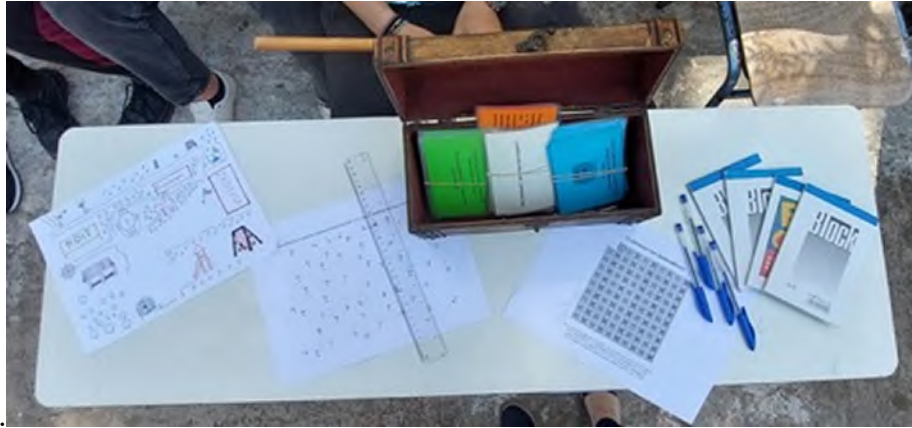
2. Κυρίως μέρος

2.1. Κεντρική ιδέα το παιχνιδιού «Κυνήγι Θησαυρού»

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές θεμελίωσης της αντίληψης για τη διαδικασία της μάθησης (Rogers, 1976), αυτή διευκολύνεται και επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από τη δράση, δηλαδή όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα σε αυτήν. Μέσω του συγκεκριμένου παιχνιδιού, οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν με άλλη οπτική τα μαθησιακά αντικείμενα, θα εξελίξουν την κριτική τους σκέψη, θα καλλιεργήσουν το ομαδικό τους πνεύμα και την ευγενή άμιλλα, ενώ παράλληλα θα αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες. Επιπροσθέτως θα οδηγηθούν στην οικοδόμηση και κατ' επέκταση στην κατάκτηση της γνώσης κάνοντας τη μάθηση πολύ πιο εύκολη και διασκεδαστική. Οι γρίφοι και γενικότερα όλες οι δράσεις που περιλαμβάνονται στο παιχνίδι, επιτρέπουν την καθολική συμμετοχή των μαθητών, δίνοντας την ευκαιρία για την άμβλυνση τυχόν ανισοτήτων.

2.2. Οι δραστηριότητες του παιχνιδιού

Οι παίκτες εφοδιάστηκαν με το απαραίτητο υποστηρικτικό υλικό για να ξεκινήσει το παιχνίδι: «Κυνήγι Θησαυρού» (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Υποστηρικτικό Υλικό

Πρώτοι Αριθμοί

Η έννοια των πρώτων αριθμών συναντάται στα Μαθηματικά της Α΄ τάξης του Γυμνασίου. Οι συμμετέχοντες στο παιχνίδι θα πρέπει να γνωρίζουν την έννοια των πρώτων αριθμών και να μπορούν να τους βρουν, χρησιμοποιώντας τον αλγόριθμο που επινόησε ο μαθηματικός Ερατοσθένης, γνωστό ως κόσκινο του Ερατοσθένη. Οι παίκτες είναι επικεντρωμένοι στην ένωση των πρώτων αριθμών που βλέπουν με τη σειρά που εμφανίζονται στην ακολουθία των πρώτων αριθμών παρακάμπτοντας όσους δεν υπάρχουν στον γρίφο που τους δόθηκε, ακολουθώντας τις οδηγίες. Η ολοκλήρωση αυτής της δράσης θα αποκαλύψει μια κούνια, οπότε οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τον χάρτη που τους δόθηκε ώστε να κατευθυνθούν στις κούνιες που βρίσκονται στην αυλή της σχολικής μονάδας.

Ζώνες ωρών

Οι ζώνες των ωρών εμπεριέχονται στο μαθησιακό αντικείμενο της Γεωγραφίας. Οι παίκτες θα πρέπει να μπορούν να διαβάσουν έναν παγκόσμιο χάρτη με τις ζώνες των ωρών και να εντοπίσουν τον Μεσημβρινό του Γκρίνουιτς. Το ρολόι που θα βρουν έχει σταματήσει στις 3 μ.μ. ώρα Νέας Υόρκης, οπότε κάνοντας τους απαραίτητους συλλογισμούς και πράξεις θα πρέπει να βρουν τι ώρα ήταν στην Ελλάδα. Επιστέφουν στον εκπαιδευτικό και έχουν άμεση ανατροφοδότηση για την απάντηση που έδωσαν. Αν η απάντηση είναι σωστή προχωράνε στον επόμενο γρίφο και αν είναι λάθος καθοδηγούνται και ενισχύονται ώστε να καταλήξουν στο σωστό αποτέλεσμα.

(Απάντηση: $5+2=7$ ώρες διαφορά. Επομένως η ώρα θα είναι: 10 μ.μ.)



Εικόνα 2: Παγκόσμιος χάρτης ζωνών ώρας

Μουσικά όργανα

Ο επόμενος γρίφος συνδέει τη Μουσική με τα Μαθηματικά και τη Νεοελληνική Γλώσσα, ενισχύοντας την αφαιρετική, κριτική σκέψη σε συνδυασμό με την κατανόηση κειμένου αλλά και την ερευνητική διάθεση των μαθητών. Ο γρίφος αναφέρει:

«Η Μαρία, η Δήμητρα η Κατερίνα και η Ελένη ασχολούνται με τη μουσική. Καθεμία παίζει ένα διαφορετικό μουσικό όργανο: κιθάρα, βιολί, φλάουτο και ακορντεόν. Η Μαρία δεν προτιμάει μουσικά όργανα με χορδές. Η Δήμητρα, παίζει ακορντεόν, και έχει τις ίδιες ώρες μάθημα στο ωδείο με την κολλητή της φίλη που παίζει κιθάρα. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή;

- i) Η Δήμητρα παίζει κιθάρα
- ii) Η Μαρία παίζει βιολί
- iii) Η Κατερίνα παίζει φλάουτο
- iv) Η Ελένη παίζει ακορντεόν
- v) Η Ελένη παίζει κιθάρα»

(Απάντηση: v)

Ελληνική σημαία

Ο επόμενος γρίφος συνδέει το μάθημα των Νέων Ελληνικών με την Ιστορία και τα Μαθηματικά. Χρησιμοποιεί την απάντηση του προηγούμενου γρίφου και δίνει την πληροφορία : «Ο αριθμός της απάντησης που βρήκατε είναι οι κυανές παράλληλες λωρίδες της. Η πιο διαδεδομένη λαϊκή θεωρία αναφέρει ότι οι συνολικά 9 λωρίδες της αντιστοιχούν στις συλλαβές της ιστορικής φράσης «Ελευθερία ή Θάνατος». Οι μαθητές μετά από αυτό πρέπει να κατευθυνθούν προς τη σημαία που βρίσκεται στη σχολική μονάδα και στον ιστό της βρίσκουν μια αλγεβρική παράσταση. Για τη λύση της ανακαλούν από τη μνήμη τους στρατηγικές επίλυσης και το αποτέλεσμα που θα βρουν θα τους οδηγήσει σε μια σχολική αίθουσα. Επιπροσθέτως, οι μαθητές σε αυτόν τον γρίφο εξασκούν τις γνώσεις τους στο μάθημα της Ιστορίας, κάνοντας μια αναδρομή στο εθνικό σύνθημα της Ελλάδας που διαδόθηκε ευρύτερα στον ελλαδικό χώρο κατά την διάρκεια της Ελληνικής Επανάστασης του 1821. Ακόμη, ενισχύουν τις γνώσεις στους στα Νέα Ελληνικά όσον αφορά τις στάσεις και τις αξίες, παραδοσιακές και σύγχρονες, αλλά και τη διαχρονικότητα φράσεων.

Jenga

Ο επόμενος γρίφος συνδέει την οξυδέρκεια των παικτών προσφέροντας μια πρόκληση ανάπτυξης της μαθηματικής τους σκέψης. Τα τουβλάκια από το παιχνίδι έχουν τοποθετηθεί κατάλληλα ώστε να δίνουν μια αριθμητική ισότητα και θα πρέπει να επανατοποθετηθούν ώστε να προκύπτει μια νέα αληθής ισότητα χωρίς να αφαιρεθούν ή να προστεθούν τουβλάκια. Οι παίκτες προβληματίζονται, επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν ισχυρισμούς, συνεργάζονται και ανακαλύπτουν τη βέλτιστη επιλογή τοποθέτησης μέσω μαθηματικών συλλογισμών.

Νερό

Εδώ αναπτύσσεται η ικανότητα σύνδεσης μιας θεματικής ενότητας της Χημείας με την καθημερινότητα. Οι παίκτες θα χρησιμοποιήσουν αποκτηθείσα γνώση από το μάθημα της Χημείας και θα συμπληρώσουν την χημική αντίδραση που το προϊόν της είναι το νερό ($2 \text{H}_2 + \text{O}_2 \rightarrow \dots\dots\dots$). Το στοιχείο αυτό, θα τους οδηγήσει στα σημεία όπου υπάρχει νερό μέσα στη σχολική μονάδα. Θα συμβουλευτούν τον χάρτη και θα οδηγηθούν στον επόμενο γρίφο.

Κανάτες

Οι παίκτες θα έρθουν αντιμέτωποι με μια αρχή της υδροστατικής και πιο συγκεκριμένα με την Αρχή του Αρχιμήδη. Θα χρειαστεί να ανατρέξουν σε βασικές γνώσεις Φυσικής, πιθανώς να

προβληματιστούν με το βάρος και το ειδικό βάρος των σωμάτων που βυθίζονται μέσα σε υγρό αλλά και με τον όγκο αυτών. Θα πρέπει να επιλέξουν μεταξύ ίδιων κανατών, ποια έχει το περισσότερο νερό, ενώ θα έχουν προστεθεί μέσα τους διαφορετικά αντικείμενα (Εικόνα 2).



Εικόνα 3: Κανάτες

Τηλέφωνο

Ο γρίφος αυτός αποτελεί την αφορμή για αλληλεπίδραση και προβληματισμό εμπεριέχοντας μια πρόκληση. Γίνεται σύνδεση του μαθησιακού αντικειμένου της Φυσικής και πιο αναλυτικά αποτελεί την αφορμή για την περεταίρω εξήγηση του ψηφιακού και αναλογικού σήματος στην τηλεφωνία και της κυματομορφής αυτού. Θα τους δοθεί ένα τηλέφωνο παλαιάς εποχής (Εικόνα 4) με καντράν και η πρόκληση είναι να τηλεφωνήσουν στον αριθμό που αναγράφεται στις οδηγίες που τους έχουν δοθεί.



Εικόνα 4

Ντόμινο

Οι παίκτες πρέπει να προσανατολιστούν μια που τους ζητείται να κατευθυνθούν στην βορινή πλευρά του σχολικού χώρου. Θα χρησιμοποιήσουν την πυξίδα που τους δόθηκε ανακαλώντας γνώσεις από το μάθημα της Γεωγραφίας ή θα χρησιμοποιήσουν γνώσεις από το μάθημα των Θρησκευτικών, μια που στο χώρο υπάρχει εκκλησία και επομένως είναι εύκολος ο προσανατολισμός με εύρεση της ανατολής από τη θέση του Ιερού της. Η δράση θα υλοποιηθεί με πλακίδια από το γνωστό παιχνίδι «Ντόμινο», που όμως έχουν μπει σε τέτοια σειρά ώστε να δημιουργείται ένα μοτίβο, συνεπώς μια ακολουθία αριθμών. Κάποια από αυτά έχουν αφαιρεθεί από τη θέση τους και είναι διάσπαρτα μπροστά στους παίκτες και θα πρέπει να τοποθετηθούν σωστά. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές ανακαλούν βασικές μαθηματικές γνωστικές διαδικασίες, αναπτύσσουν τη νοητική τους λειτουργία συσχετίζοντας αμετάβλητα και μεταβλητά στοιχεία και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Κρίσιμη είναι η συμμετοχή όλων στην ομάδα και γι αυτό δίνονται δύο διαφορετικά μοτίβα προς συμπλήρωση, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα της παράλληλης συμμετοχής και ενσωμάτωσης όλων των μαθητών.

Φίκος ο Ροδίτικος

Οι ομάδες των παιδιών κατευθύνονται προς τον αύλειο χώρο του σχολείου ψάχνοντας για ένα φυτό. Για πρόκληση έχουν δοθεί στοιχεία για ένα φυτό που ονομάζεται « Φίκος ο Ροδίτικος» που

όμως καρποφορεί μπαλόνια. Θα πρέπει να βρουν το φυτό και να σπάσουν τους καρπούς του, τα μπαλόνια, για να οδηγηθούν στο επόμενο στοιχείο. Στις οδηγίες που έχουν, έχει προστεθεί ένας συνδετήρας που με κατάλληλη χρήση μπορεί να λειτουργήσει ως το μέσο που θα σπάσει εύκολα τα μπαλόνια. Ο συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί μια ευκαιρία για συνεργασία και ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος. Εδώ οι μαθητές αναπτύσσουν τις νοητικές τους διεργασίες, ενώ απαιτείται να έχουν παρατηρητικότητα και να ανακαλέσουν στοιχεία από τη μνήμη τους. Παράλληλα, ενισχύεται η δημιουργικότητά τους, ενώ καθοδηγούνται να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Σε αυτό το σημείο γίνεται σύνδεση του μαθησιακού αντικειμένου της Γεωλογίας με το παιχνίδι.

Καιρός

Ο επόμενος γρίφος απαιτεί συγκέντρωση, οξυδέρκεια, συσχετίσεις, απλές μαθηματικές πράξεις και επιπλέον κατανόηση κειμένου. Γίνεται διασύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και των Νέων Ελληνικών. Οι συμμετέχοντες θα διερευνήσουν το ζητούμενο, θα συζητήσουν πιθανές απαντήσεις, θα προβληματιστούν και θα διαμορφώσουν την πρότασή τους. Ενθαρρύνονται για καθολική και ενεργή συμμετοχή και τους ζητείται να απαντήσουν στο ερώτημα: «Ο κος Αρναούτογλου είπε στο δελτίο καιρού ότι αύριο στις 11 π.μ. θα βρέχει! Μετά από 60 ώρες θα έχει λιακάδα; Τι λέτε;»

(Απάντηση: 11π.μ. + 24 ώρες + 24 ώρες+ 24 ώρες +12 ώρες, επομένως καταλήγουν ότι θα είναι 11 μ.μ. άρα αποκλείεται να έχει λιακάδα αφού θα είναι βράδυ)

Γήπεδο ποδοσφαίρου

Ο γρίφος: « έχει δοκάρια δεν είναι του κτιρίου», θα οδηγήσει τους παίκτες στο γήπεδο του ποδοσφαίρου. Εκεί θα έχουν την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν μια αθλητική πρόκληση, αφού θα πρέπει να ελευθερώσουν με την μπάλα τους μια κάρτα που βρίσκεται στο φιλέ του τέρματος και περιέχει χρήσιμες πληροφορίες. Αυτή η δράση συνδέει το παιχνίδι με το μαθησιακό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής και παράλληλα πραγματοποιείται εξάσκηση στην καλή αντίληψη και αναστοχασμός, στοιχεία που είναι απαραίτητα για την κατανόηση όλων των διδακτικών αντικειμένων. Οι πληροφορίες που δόθηκαν σε αυτό το σημείο θα χρειαστούν στον τελευταίο γρίφο που θα αποκαλύψει τον θησαυρό, οπότε είναι βαρύνουσας σημασίας .

Τάγκραμ

Το γνωστό παιχνίδι Τάγκραμ θα βρεθεί στο τραπέζι της επιτραπέζιας αντισφαίρισης. Θα γίνει σύνδεση των μαθησιακών αντικειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Φυσικής Αγωγής και των Μαθηματικών. Αρχικά οι παίκτες θα πρέπει να γνωρίζουν την ελληνική ορολογία για το γνωστό τους παιχνίδι πινκ-πονκ ώστε να κατευθυνθούν στο σωστό σημείο. Εκεί θα αναγνωρίσουν τα γεωμετρικά σχήματα που αποτελούν τεμάχια του παιχνιδιού και θα χρησιμοποιήσουν έμμεσα τις ιδιότητές τους, γνωστές από το μάθημα της Γεωμετρίας, για να κατασκευάσουν το ζητούμενο. Θα συνεργαστούν, θα συλλογιστούν, θα καλλιεργήσουν το ομαδικό πνεύμα και θα πειραματιστούν.

Εργαστήριο Ηλεκτρονικών Υπολογιστών

Με την οδηγία : «Με μηδέν και ένα μες στην τάξη κάνει την ιδέα πράξη!!!», οι συμμετέχοντες στο παιχνίδι αναγνωρίζουν την έκφραση που συνδέει το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής με το παιχνίδι, οπότε και θα κατευθυνθούν προς το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών. Εκεί έρχονται αντιμέτωποι με μια προβληματική κατάσταση που θα πρέπει να επιλύσουν. Δεν γνωρίζουν ποιον υπολογιστή να χρησιμοποιήσουν για να πάρουν το επόμενο στοιχείο. Θα συζητήσουν και θα ανακαλέσουν από τη μνήμη τους στοιχεία που τους δόθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά δεν έχουν χρησιμοποιηθεί, ώστε να καταλήξουν στο σωστό συμπέρασμα. Ενισχύεται η κριτική τους σκέψη και αναπτύσσουν ικανότητες συλλογισμού και λήψης αποφάσεων. Αφού επιλέξουν τον σωστό

υπολογιστή θα πρέπει να αποκρυπτογραφήσουν τον κωδικό πρόσβασης. Εμφανίζονται πέντε γράμματα από τα οποία μπορούν να δημιουργηθούν τρεις διαφορετικές λέξεις. Έχουν όμως μόνο δύο προσπάθειες και χρονικό πέναλτι αν χρειαστεί να ξαναπροσπαθήσουν. Εδώ θα πρέπει να είναι δημιουργικοί και συνεργατικοί ώστε να αποκωδικοποιήσουν τη ζητούμενη λέξη, με τις λιγότερες προσπάθειες. Αναπτύσσεται η δεξιότητα της γλωσσικής τους ικανότητας, απαιτείται ταχύτητα συνδυαστικής σκέψης και ομαδικότητα ενώ συνδέεται το σπάσιμο του κωδικού με τη Νεοελληνική Γλώσσα.

Ο θησαυρός

Μετά το άνοιγμα του ηλεκτρονικού υπολογιστή εμφανίζεται μια εικόνα στην οθόνη που δείχνει μια τοποθεσία στην αυλή της σχολικής μονάδας. Οι παίκτες χρησιμοποιούν τη μέθοδο της ανάκλησης μνήμης, αναστοχάζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιούν την παρατηρητικότητα τους ώστε να ανακαλύψουν ποιο είναι το ζητούμενο σημείο. Αφού το ανακαλύψουν, μια νέα πρόκληση τους περιμένει, να ανοίξουν τον θησαυρό. Το λουκέτο έχει τετραψήφιο κωδικό και θα πρέπει να βρουν τον συνδυασμό του (Εικόνα 5). Υπάρχουν δεδομένα που με την ανάπτυξη συγκεκριμένων μαθησιακών διεργασιών όπως συνεκτίμησης, μοντελοποίησης, συλλογισμού και συνεργασίας θα οδηγήσουν σε σωστές κατευθύνσεις.

Υπάρχουν τέσσερις κορδέλες με διαφορετικά χρώματα, σταθεροποιημένες σε εμφανές σημείο που αντιστοιχούν στη σειρά των χρωμάτων των καρτών που υπάρχουν στον ίδιο χώρο (Εικόνα 5). Το πλήθος των διαφορετικών χρωμάτων των καρτών αντιπροσωπεύει τα ψηφία του τετραψήφιου κωδικού. Η εύρεση της σειράς των καρτών απαιτεί παρατηρητικότητα. Οι πρώτες δύο κορδέλες έχουν χρώμα και θα δώσουν τους δύο πρώτους αριθμούς που ξεκλειδώνουν το λουκέτο αλλά οι επόμενες δύο είναι άχρωμες. Τα άλλα δύο ψηφία, που αποτελούν το πλήθος των καρτών, που δεν χρησιμοποιήθηκαν, θα προκύψουν από δοκιμές και οι μαθητές θα εντάξουν εμπειρικά το κεφάλαιο της συνδυαστικής από τα μαθηματικά, στο παιχνίδι!

Εν κατακλείδι, στο τελευταίο στάδιο της δοκιμασίας, οι παίκτες έρχονται αντιμέτωποι με την επίλυση προβλήματος. Θα χρησιμοποιήσουν την ικανότητά τους για εύρεση συσχετισμού μεταξύ συγκεκριμένων και αφηρημένων εννοιών, θα δομήσουν τη σκέψη τους μέσω της αφαιρετικής μεθόδου και θα οδηγηθούν στη λύση του.

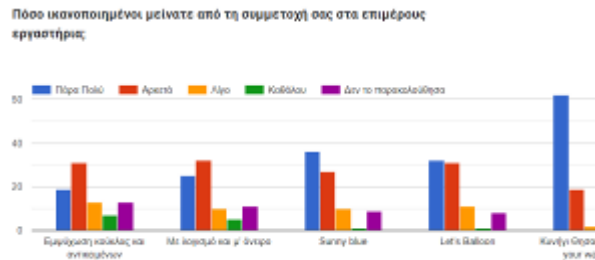


Εικόνα 5: Υλικό από το σημείο του θησαυρού

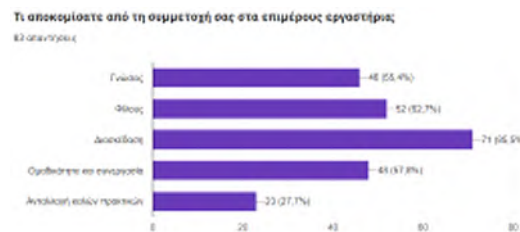
2.3. Αποτελέσματα

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει την ιδέα και τη σχεδίαση ενός διαθεματικού, διαδραστικού, εκπαιδευτικού παιχνιδιού που απευθύνεται σε μαθητές γυμνασίου. Περιλαμβάνονται δραστηριότητες με θεματολογία από τα διδακτικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Χημείας, της Πληροφορικής, της Γεωγραφίας, της Μουσικής, των Θρησκευτικών και της Φυσικής Αγωγής. Το παιχνίδι έχει υλοποιηθεί μία φορά, με 83 συμμετέχοντες μαθητές από δύο διαφορετικά σχολεία. Το σύνολο των συμμετεχόντων χωρίστηκε τυχαία σε τέσσερις διαφορετικές ομάδες. Οι μαθητές μετά το πέρας του παιχνιδιού είχαν την ευκαιρία να το αξιολογήσουν, μέσω ενός ερωτηματολογίου που τους μοιράστηκε και αφορούσε στην αξιολόγηση όλων των εργαστηρίων που έλαβαν χώρα την συγκεκριμένη μέρα συμπεριλαμβανομένου και αυτού. Η ανατροφοδότηση που πήραμε από τους συμμετέχοντες ήταν ιδιαίτερος θετική. Το 75% δήλωσε

ότι είναι «πάρα πολύ ικανοποιημένο» από τη συμμετοχή του, το 23% «αρκετά ικανοποιημένο» και μόλις 2% «λίγο ικανοποιημένο» (Εικόνα 6). Η χαρά στα πρόσωπά τους έχει μείνει χαραγμένη στη μνήμη όλων των εκπαιδευτικών που ήταν συνοδοιπόροι σε αυτό το εγχείρημα και αποτέλεσε την αφορμή για τη βελτίωση και τροποποίηση του παιχνιδιού σε σημεία που αντιμετωπιστήκαν δυσκολίες με συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα. Το παιχνίδι ενίσχυσε τη συλλογικότητα μεταξύ των μαθητών, την άμιλλα μεταξύ των ομάδων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, απομακρύνοντάς τους από τη στείρα απομνημόνευση, δίνοντας έναν παιγνιώδη χαρακτήρα στα μαθησιακά αντικείμενα που διδάσκονται. Πιο αναλυτικά, το 85,5% δήλωσε ότι «διασκέδασε», το 62,7% ότι «απέκτησε νέους φίλους», το 57,8% ότι «ενισχύθηκε η ομαδικότητα και η συνεργασία» μεταξύ τους, το 55,4% ότι απέκτησε «νέες γνώσεις» και το 27,7% ότι αποτέλεσε ευκαιρία για «ανταλλαγή καλών πρακτικών» (Εικόνα 7). Τα αποτελέσματα της δράσης, κοινοποιήθηκαν στη σχολική κοινότητα μέσω της ημέρας διάχυσης του προγράμματος Erasmus + «Let's Lab», και προκλήθηκε συζήτηση για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες μαθητές. Μέσα από αυτήν την διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με τον τρόπο σκέψης των μαθητών, διερεύνησαν τα αίτια για τους λάθος χειρισμούς τους, με στόχο την υποστήριξη αυτών σε μεταγενέστερο χρόνο και με την ελπίδα ότι θα τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν μια θετική μαθησιακή κουλτούρα.



Εικόνα 6: Αποτύπωση βαθμού ικανοποίησης συμμετεχόντων από τα εργαστήρια



Εικόνα 7: Αποτύπωση τομέων που ενισχύθηκαν από την υλοποίηση του παιχνιδιού

3. Συμπεράσματα

Η χαρά που ήταν ζωγραφισμένη στα πρόσωπα των μαθητών και η απόλαυση που τους προσέφερε το παιχνίδι, υπήρξαν η αφορμή για να εκφραστεί η επιθυμία να υλοποιηθεί ξανά. Επόμενος στόχος, είναι η βελτιστοποίησή του, με συμπερίληψη περισσότερων διδακτικών αντικείμεμων, με αναβάθμιση των γρίφων και προσθήκη κρυπτόλεξων, και σταυρόλεξων. Αξίζει να σημειωθεί πως η υλοποίηση του παιχνιδιού υπήρξε η αφορμή για αναστοχασμό του διδακτικού μοντέλου που εφαρμόζεται σήμερα στις σχολικές τάξεις και ενίσχυσε την άποψη ότι η παιγνιώδης μορφή προσέγγισης της γνώσης σε συνδυασμό με την ερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, δημιουργεί υψηλές μεταγνωστικές δεξιότητες. Η ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων μαθητών βελτίωσε τις μεταξύ τους σχέσεις και λειτούργησε θετικά στον τομέα ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Κείμενο Φιλοσοφίας Προγράμματος Σπουδών* (2021).
Υφαντή, Α.Α. & Ξενογιάννη, Δ. (2004). *Η πολιτική της ειδικής αγωγής. Το ελληνικό παράδειγμα και η εμπειρική μελέτη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τόμ. 136, σελ. 149 – 162.*
Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης, Μετ). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα : Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

- Desoete, A., Roeyers, H. & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 435-449.
Hutt, S. J., Tyler, C., & Christopherson, H. (1989). *Play, Exploration and Learning*. London: Routledge.
Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York. McGraw- Hill.
Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). An investigation into cyber bullying its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyber bullying. A report to the Anti-Bullying Alliance.
Vygotsky, L. S. (1994), Ο ρόλος του Παιχνιδιού στην ανάπτυξη, στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, τόμος β΄*: Σκέψη, Αθήνα: Gutenberg
Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (2nd ed.). London: Paul Chapman.

<https://mathslife.eled.uowm.gr/problem/ta-mousika-organa/>

<http://seed-robotics.gr/riddles-solutions/>

<https://mathslife.eled.uowm.gr/>

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ, ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ, Η ΟΠΟΙΑ ΣΥΝΔΥΑΖΕΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ, ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σαρακινιώτη Αικατερίνη

Εκπαιδύτρια Ενηλίκων

Νιφόρου Αφροδίτη

Εκπαιδύτρια Ενηλίκων

Χαμάκος Γεώργιος

Εκπαιδευτής Ενηλίκων ΠΕ-72

Περίληψη

Η επαγγελματική εκπαίδευση στη σύγχρονη δημόσια διοίκηση, όσον αφορά την ενδοϋπηρεσιακή πλευρά της σε ένα δυναμικά εξελισσόμενο περιβάλλον, αναδεικνύει τον ρόλο των εκπαιδευτών κατά την εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτές καλούνται να εκτελέσουν το έργο τους με βάση γνώσεις και δεξιότητες, τόσο στο αντικείμενο της εργασίας τους, όσο και στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών. Η βιβλιογραφία που αφορά στις εκπαιδευτικές τεχνικές περιλαμβάνει την περιγραφή της κάθε τεχνικής, όμως δεν αποτυπώνεται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτές επιλέγουν την κάθε τεχνική. Στην εργασία αυτή αποτυπώνεται η προτίμηση των εκπαιδευτών, ως προς τις τεχνικές αλλά και η γνώση που διαθέτουν ως προς αυτές. Μέσα από την μελέτη περίπτωσης μεγάλου δημόσιου φορέα, ο οποίος έχει οργανωμένες δομές εκπαίδευσης, διαπιστώνεται έλλειμμα ως προς την γνώση και επιλογή σύνθετων εκπαιδευτικών τεχνικών καθώς και μια συντηρητική προσέγγιση στην επιλογή τους, κυρίως από λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτές, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η σημασία της εκπαίδευσης εκπαιδευτών.

Λέξεις κλειδιά: τεχνικές, χιονοστιβάδα, εισήγηση, εκπαιδευτής, ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκπαίδευση σε μία σύγχρονη δημόσια διοίκηση, είναι σημαντικός συντελεστής για ποιοτικές και αποτελεσματικές υπηρεσίες. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σε στόχους ποιότητας διαδικασιών και λειτουργίας της Δημόσιας Υπηρεσίας, βασίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον σύγχρονο κοινωνικό προσανατολισμό του περιεχομένου της.

Η επιμόρφωση είναι μία βασική στρατηγική μέσω της οποίας οι Φορείς προσπαθούν να ενισχύσουν τους υπαλλήλους τους με γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες πάνω στο αντικείμενο εργασίας, ώστε να ανταπεξέλθουν σε οποιαδήποτε πρόκληση. (Goldstein and Gilliam, 1990, Rosow and Zager, 1988)

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης εκπαιδευτών και της εκπαιδευτικής επάρκειάς τους, όσον αφορά την υλοποίηση ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων, προκειμένου να τηρούνται οι στοιχειώδεις προδιαγραφές υλοποίησής τους, όπως προκύπτει από την σχετική βιβλιογραφία. Σκοπός της παρούσας είναι να αναδείξει αν και πώς ο εκπαιδευτής γνωρίζει και αξιοποιεί τα βασικά εργαλεία μάθησης, τις εκπαιδευτικές τεχνικές.

2. Κυρίως μέρος

Οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι σε θέση να προσεγγίζουν διαφορετικές πηγές γνώσης, να πραγματεύονται νέες μορφές της και να τις ενσωματώνουν στο εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον.

Επίσης, θα πρέπει να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις για τα διδακτικά μοντέλα που ακολουθούν (Joyce & Weil 1986) σε συνάφεια με τους διδακτικούς στόχους που θέτουν, το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και τις δραστηριότητες που αναθέτουν στους εκπαιδευόμενους (Δημητριάδου & Ευσταθίου 2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν τη βάση για την υλοποίηση των ανωτέρω.

2.1. Θεωρητική προσέγγιση

Η δια ζώσης εκπαίδευση ως κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από την χωροχρονική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, προωθεί την κοινωνικοποίηση και τη συγκρότηση πιο στερεών σχέσεων μεταξύ των μελών. Στα μειονεκτήματα της λογίζεται η περιορισμένη προσβασιμότητα (απόσταση, χρόνος, μέσα κλπ).

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2005), η χρήση των διαδικτυακών τεχνολογιών προσδίδει νέα διάσταση στην έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της κατάκτησης της γνώσης. Έτσι η νέες τεχνολογίες καθώς και η πρόσφατη πανδημία Covid-19, είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που επιτάχυναν την ανάπτυξη της Εξ Δημητριάδου Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατηγοριοποιείται, ανάλογα με τον τρόπο που χρησιμοποιείται κάθε φορά για τη μετάδοση της γνώσης, και τον βαθμό επικοινωνίας και διάδρασης των εμπλεκόμενων, σε 3 βασικές κατηγορίες:

Το μοντέλο της ασύγχρονης εκπαίδευσης, έχει το πλεονέκτημα της ευελιξίας, καθώς ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να μελετήσει μόνος του, ορίζοντας το μέρος και τον χρόνο και μαθαίνοντας με το δικό του ρυθμό (Algahtani, 2011). Δίνεται η δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων, με τους άλλους εκπαιδευόμενους ή με τον εκπαιδευτή, μέσω ηλεκτρονικών fora και παρέχεται ένα επίπεδο διαδραστικής αλληλεπίδρασης καθώς επιτρέπεται περισσότερη σκέψη και επεξεργασία των πληροφοριών (Ξανθοπούλου, 2016). Με αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας, δεν υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή, ούτε διαπροσωπική επαφή.

Στην σύγχρονη εκπαίδευση υπάρχει αμεσότητα καθώς επιτρέπεται διάδραση σε πραγματικό χρόνο, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές βρίσκονται σε συγκεκριμένο χρόνο, χρησιμοποιώντας τεχνολογικά μέσα. Το σύγχρονο e-learning υποστηρίζεται τεχνολογικά από συστήματα εικονικής διδασκαλίας, που περιλαμβάνουν συστήματα τηλεδιασκέψεων, ροής βίντεο και ήχου (live streaming) και web-based VoIP, που επιτρέπουν σε απομακρυσμένους χρήστες να συνεργάζονται σε πραγματικό χρόνο. Ολοκληρώνοντας την παιδαγωγική διαδικασία, τα παραπάνω συστήματα διαθέτουν και εργαλεία ασύγχρονης επικοινωνίας, όπως ανταλλαγή μηνυμάτων κειμένου.

Μετά τους περιορισμούς που τέθηκαν από την πανδημία αναδεικνύεται το μοντέλο της μικτής μάθησης (blended learning), το οποίο συνδυάζει τη διά ζώσης και την εξ αποστάσεως μάθηση, με την υποστήριξη των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνίας. Αυτό το μοντέλο ενσωματώνει τα πλεονεκτήματα των δύο μορφών εκπαίδευσης καθώς προσφέρει την αμεσότητα στην επαφή του εκπαιδευόμενου με τους εκπαιδευτές, ευνοώντας την ομαδοσυνεργατική μάθηση αλλά και την επικοινωνία και τη διάχυση της πληροφορίας, σε συνδυασμό με τη διαδικτυακή μάθηση (Macdonald, 2008).

Ο συνδυασμός των διδακτικών τεχνικών και ο σωστός χρόνος και τρόπος εφαρμογής τους από τον διδάσκοντα είναι ο παράγοντας που τις καθιστά ουσιαστικές για την επίτευξη των γνωστικών στόχων.

Τα κριτήρια (Κόκκος, 2003) με βάση τα οποία γίνεται η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό σκοπό του προγράμματος, την υφή του μαθησιακού αντικειμένου, τους μαθησιακούς τρόπους και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, τις ικανότητες του εκπαιδευτή, το μαθησιακό κλίμα, τον διαθέσιμο χρόνο ή τη χρονική στιγμή και τους διαθέσιμους πόρους.

Η χρήση των κριτηρίων επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών μπορεί να συμβάλει, ώστε αυτές να εναρμονίζονται με τις ανάγκες της πορείας του προγράμματος (Κόκκος, 1999). Ωστόσο τα κριτήρια δεν αρκούν για να οδηγήσουν τον εκπαιδευτή σε μια αποτελεσματική στρατηγική αξιοποίηση των τεχνικών και αυτό διότι:

- ο εκπαιδευτής σπάνια διαθέτει όλα τα αναγκαία στοιχεία ή το χρόνο, ώστε να προβεί σε μια ολοκληρωμένη χρήση των κριτηρίων
- απρόβλεπτες καταστάσεις ανατρέπουν τον αρχικό σχεδιασμό που έγινε βάσει των κριτηρίων και
- ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τα κριτήρια, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τις απρόβλεπτες καταστάσεις, καθορίζονται από τη φιλοσοφία που υιοθετεί, από τη βασική του στάση απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων, στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και στο δικό του ρόλο. Με αυτή τη στάση ο εκπαιδευτής διαμορφώνει την αξιωματική του θέση και κατά συνέπεια τη στρατηγική του σε ότι αφορά τη χρήση των διαφόρων τεχνικών. Αν η αξιωματική θέση του εκπαιδευτή είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να καθοδηγηθούν προς ένα προδιαγεγραμμένο στόχο, τότε ο τρόπος με τον οποίο θα ερμηνεύσει τα κριτήρια και θα επιλέξει τις τεχνικές θα καθοριστεί από αυτή τη θέση.

2.2. Μεθοδολογία της Έρευνας

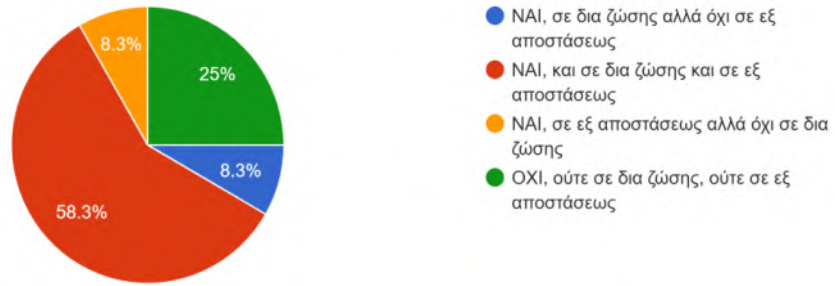
Για το σχεδιασμό και την επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου, δεν υπάρχει μία και μόνο συνταγή, αφού κάθε μεθοδολογική προσέγγιση έχει δυνατά και αδύνατα σημεία και κάθε μία επιλέγεται ως η ιδιαίτερα κατάλληλη για ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο (Bell, 1997). Η επιλογή, λοιπόν, της μεθόδου εξαρτάται από το σκοπό της έρευνας, ο οποίος αποτελεί και το βασικό οδηγό του σχεδιασμού της (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μεθοδολογία μέσω ερωτηματολογίου, ως εργαλείου για τη συγκέντρωση δεδομένων. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης η οποία επιτρέπει μια ολιστική εικόνα εφαρμογής των εκπαιδευτικών τεχνικών.

Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτές εγγεγραμμένοι στον κατάλογο εκπαιδευτών του Φορέα (ΑΔΑ: 6ΜΒ5465ΧΠΙ-9ΚΩ). Ο κατάλογος περιλαμβάνει 82 εγγεγραμμένους, με στοιχεία επικοινωνίας, από τους οποίους ανταποκρίθηκαν 12, ποσοστό 15%, το οποίο κρίνεται αποδεκτό, στην τρέχουσα φάση.

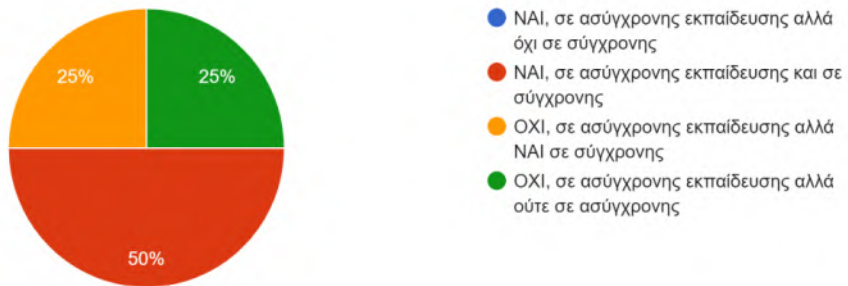
Η διαδικασία συλλογής δεδομένων αξιοποίησε τη μεθοδολογία της παρατήρησης (3/2022-4/2023) και συνεχίστηκε με την χρήση ερωτηματολογίου, δομημένου σε δύο άξονες με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ως εκπαιδευτών και ο δεύτερος στις εκπαιδευτικές τεχνικές ως προς τη γνώση και τη χρήση τους. Η πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τον Απρίλιο 2023 και το ανώνυμο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά. Για την επεξεργασία και ανάλυση των ευρημάτων αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες του google workplace.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούσαν στη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών εξαιρέθηκαν όσοι δήλωσαν ότι δεν συμμετείχαν σε κανένα πρόγραμμα, δεδομένου ότι δεν πληρούσαν το προαπαιτούμενο της ερώτησης. (Διάγραμμα 1). Επίσης οι ανωτέρω δήλωσαν ότι δεν είχαν συμμετοχή σε προγράμματα ως προς τον τρόπο υλοποίησης (Διάγραμμα 2). Το γεγονός αυτό οφείλεται στην πολιτική που ακολουθεί ο Φορέας, ως προς τον τρόπο υλοποίησης των εκπαιδύσεων, όπου τα εκπαιδευτικά προγράμματα ασύγχρονης εκπαίδευσης που αναπτύσσονται, ακολουθούν τα προγράμματα σύγχρονης εκπαίδευσης είτε στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθοδολογίας της ανεστραμμένης μάθησης (flipped learning), είτε ως αποθετήριο γνώσεων για την εξυπηρέτηση των συμμετεχόντων της σύγχρονης εκπαίδευσης, κατά την μετά την υλοποίηση μαθησιακή περίοδο.

Διάγραμμα 1: Συμμετοχή σε δια ζώσης και εξ αποστάσεως πρόγραμμα



Διάγραμμα 2: Συμμετοχή σε πρόγραμμα σύγχρονης ή/και ασύγχρονης εκπαίδευσης

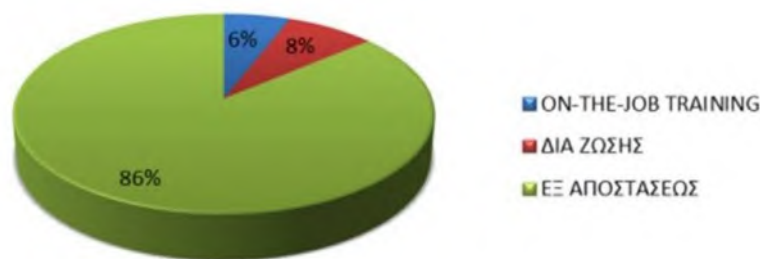


2.3 Δείγμα της έρευνας

Ο Φορέας που επελέγη για την παρούσα έρευνα είναι ο «Ηλεκτρονικός Εθνικός Φορέας Κοινωνικής Ασφάλισης» (e-ΕΦΚΑ). Η επιλογή του έγινε με τα ακόλουθα κριτήρια: (α) απασχολεί περισσότερους από 8.500 εργαζόμενους, (β) έχει οργανική μονάδα εκπαίδευσης σε επίπεδο Διεύθυνσης και (γ) έχει δημιουργήσει κατάλογο (μητρώο) εκπαιδευτών (ΑΔΑ: 6ΜΒ5465ΧΠΙ-9ΚΩ). Το 2021 υλοποίησε 389 εκπαιδευτικές δράσεις, με συμμετοχή 5.213 υπαλλήλων ενώ παράλληλα προστέθηκε και η δυνατότητα ασύγχρονης εκπαίδευσης με 29 προγράμματα και 2.112 συμμετέχοντες. Το 2022 υλοποίησε 415 εκπαιδευτικές δράσεις, με συμμετοχή 8.904 υπαλλήλων και 44 προγράμματα ασύγχρονης εκπαίδευσης με συμμετοχή 5.242 υπαλλήλων (e-ΕΦΚΑ, 2022, e-ΕΦΚΑ 2023). Χαρακτηριστικό της προσέγγισης του φορέα ως προς τις εκπαιδευτικές μεθόδους είναι ότι στην επίσημη ετήσια έκθεσή του δεν υπάρχει ξεχωριστή αναφορά ως προς τον τρόπο υλοποίησης (σύγχρονη και ασύγχρονη) παρόλο που σύμφωνα με τα στοιχεία το 86% αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Διάγραμμα 3) και τα προγράμματα της ασύγχρονης εκπαίδευσης λογίζονται παράλληλα με τα προγράμματα σύγχρονης εκπαίδευσης και δεν αθροίζονται.

Διάγραμμα 3: Ποσοστό συμμετοχής ανά εκπαιδευτική μέθοδο (Πηγή: e-ΕΦΚΑ)

Ποσοστό συμμετοχής ανά εκπαιδευτική μέθοδο

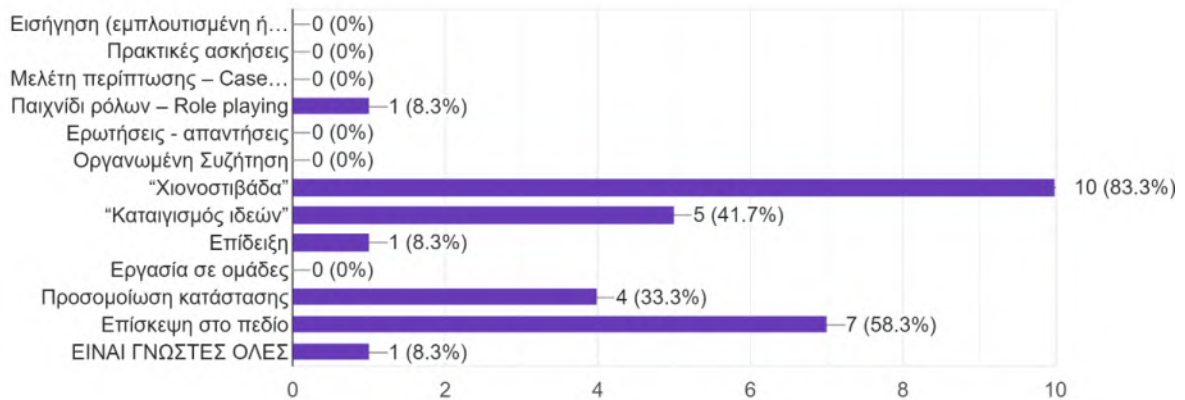


3 Αποτελέσματα της Έρευνας

Από την παρατήρηση προέκυψε ότι το 67% των εκπαιδευτών χρησιμοποίησε έως και τρεις τεχνικές, ενώ μόλις το 33% χρησιμοποίησε περισσότερες από τρεις. Από την ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτές επιλέγουν ελάχιστες εξ αυτών και κυρίως τις πιο “κλασικές”, ενώ φαίνεται να μην γνωρίζουν τις πιο σύνθετες.

Ειδικότερα, τεχνικές όπως η “χιονοστιβάδα” (83.3%), η “επίσκεψη στο πεδίο” (58,3%), ο “καταιγισμός ιδεών” (41,7%) και η “προσομοίωση” (33,3%) ήταν άγνωστες στους συμμετέχοντες (Διάγραμμα 4), ακόμα σε εκπαιδευτές με εμπειρία ή/και με εκπαιδευτική επάρκεια.

Διάγραμμα 4: Μη γνώση εκπαιδευτικών τεχνικών



Στον αντίποδα η τεχνική «ερωτήσεις - απαντήσεις» χρησιμοποιήθηκε στο σύνολο (100%) των περιπτώσεων που εξετάστηκαν, όμως, από την παρατήρηση προέκυψε ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν ακολουθήθηκαν οι προδιαγραφές εφαρμογής της τεχνικής, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις, τίθονταν από τους εκπαιδευόμενους αντί από τον εκπαιδευτή, συνήθως μετά από ενθάρρυνσή του, ως διορθωτική ενέργεια στην παθητική στάση που είχαν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εφαρμογή της προηγούμενης εκπαιδευτικής τεχνικής που ως επί το πλείστον ήταν η εισήγηση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η τεχνική διακόπηκε λόγω περιορισμένου χρόνου καθώς οι εκπαιδευτές την χρονομεταθέτουν για το τέλος της εκπαιδευτικής δράσης, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις όπου υπήρχαν ερωτήσεις που άνοιξαν κύκλο ερωτήσεων (και συζήτηση που θα δούμε παρακάτω) σε αλλότρια θέματα. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι τήρησαν επιφυλακτική-αμυντική στάση απέναντι στις ερωτήσεις, χωρίς αυτό να έχει διερευνηθεί για ποιο λόγο συνέβη. Ενδεχομένως να οφείλεται σε θέμα στάσης του εκπαιδευτή ο οποίος σύμφωνα με την ορθή εφαρμογή της πρακτικής, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία θα πρέπει στο σύνολό της να είναι ενθαρρυντική - εμπυχωτική, όχι στάση κριτικής ή ελέγχου της ορθότητας των απόψεων που διατυπώνονται. Ειδικότερα, δεδομένου ότι η εφαρμογή της τεχνικής είχε τεθεί στο τέλος της εκπαιδευτικής δράσης, πέραν από την κόπωση, ενδεχομένως οι συμμετέχοντες να αισθάνθηκαν ότι οι απαντήσεις τους αποτελούν «εξέταση» και αν δεν ήταν σίγουροι για την ορθότητά τους να απέφυγαν να απαντήσουν.

Σχετικά με την αυθόρμητη απάντηση στην ερώτηση “Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές γνωρίζετε/έχετε ακούσει ότι χρησιμοποιούνται στην σύγχρονη εκπαίδευση;”, καταγράφηκαν απαντήσεις που δεν αφορούσαν εκπαιδευτικές τεχνικές σύμφωνα με την ορολογία (πχ “περιγραφή και ανάλυση οθονών του ΟΠΣ, ...”, “διαμοιρασμός υλικού” ή “εφαρμογές ανταλλαγής μηνυμάτων” κ.α.), λόγω προφανούς άγνοιάς τους. Επίσης δημοφιλέστερη απάντηση αναδεικνύεται η ερωτήσεις/απαντήσεις (83%) ενώ στην έννοια της εισήγησης (58%) εντάχθηκαν και οι αναφορές

“παρουσίαση”, “ομιλία”. Κάθε ερωτώμενος έδωσε αυθόρμητα έως δέκα απαντήσεις και μέσος όρος ήταν τέσσερις. (Πίνακας 1)

Πίνακας 1: Αυθόρμητη γνώση εκπαιδευτικών τεχνικών

Ερωτώμενος	Εισήγηση (παρουσίαση/ομιλία)	Ερωτήσεις-Απαντήσεις	Καταγισμός ιδεών	Επίδειξη	Μελέτη περίπτωσης	Παιχνίδι ρόλων	Ασκήσεις	Ασκήσεις προσομοίωσης	Ασκήσεις σε ομάδες	Συζήτηση	Επίσκεψη	Ομαδική εργασία	Μη τεχνική	Δεν γνωρίζω	Άθροισμα αναφερόμενων τεχνικών
1	1	1	1			1									4
2													3		3
3														1	1
4	1	1										1	3		6
5		1													1
6	1	1	1	1	1	1	1								7
7		1	1	1	1	1									5
8		1	1										3		5
9	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1				10
10	1	1		1											3
11	1	1													2
12	1	1													2
	7	10	5	4	3	4	1	1	1	1	1	1	9	1	4,083333
	58%	83%	42%	33%	25%	33%	8%	8%	8%	8%	8%	8%	75%	8%	

Όσον αφορά τους λόγους μη επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών, οι περισσότερες απαντήσεις περιελάμβαναν τη μη γνώση της τεχνικής, ενώ σε δύο περιπτώσεις αναφέρθηκε το “ταίριασμα με το αντικείμενο της εκπαίδευσης” και σε δύο μόνο περιπτώσεις αναφέρθηκε ο χρονικός περιορισμός (Πίνακας 2). Επισημαίνεται ότι σε συνδυασμό με την απάντηση της εκπαιδευτικής επάρκειας και του αυξημένου αριθμού διδακτικής εμπειρίας (μεγαλύτερο από 150 ώρες), επίσης αναφέρθηκε η μη γνώση της τεχνικής ως λόγος μη χρήσης της (και ειδικότερα της τεχνικής χιονοστιβάδα).

Πίνακας 2: Λόγοι μη χρήσης εκπαιδευτικής τεχνικής

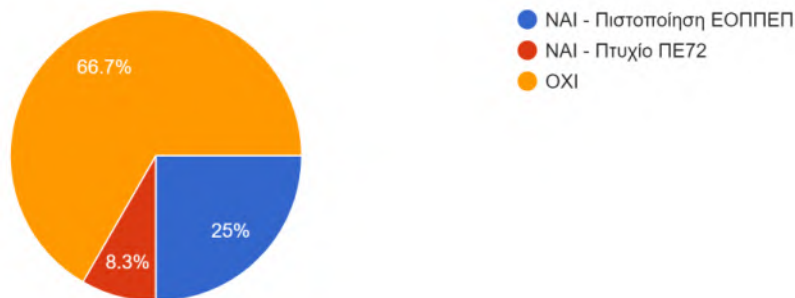
Ερωτώμενος	Χρόνος	Δεν γνωρίζω την τεχνική	Δεν ταίριαζε με το αντικείμενο της εκπαίδευσης	Σύνολο απαντήσεων
1	X		X	2
2		X		1
3		X		1
4		X		1
5	X			1
6		X		1
7			X	1
8		X		1
9			X	1
10		X	X	2
	2	6	4	
	20%	60%	40%	

3 Ερμηνεία – Γενικά συμπεράσματα

Όπως αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία, (Jarvis, Demunter, Willis και Κόκκος) το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυσύνθετο καθώς πρέπει να συνδυάσει γνώσεις, ικανότητες/δεξιότητες και στάσεις. Στην παρούσα εργασία, η έρευνα περιορίζεται μόνο στη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών, χωρίς να εξετάζεται ή να αξιολογείται η εφαρμογή τους, για την οποία απαιτείται περαιτέρω έρευνα. Παρά ταύτα διαφαίνεται ότι η ορθή χρήση τους σχετίζεται κυρίως με τις στάσεις και τις συμπεριφορές του εκπαιδευτή απέναντι στην εκπαιδευτική δράση που αναλαμβάνει και υπάρχουν μια σειρά από παραμέτρους που δύνανται να αποτελέσουν πεδίο έρευνας, όπως το πεδίο της ενσυναίσθησης (Giotopoulos & Pavlakis, 2018). Στην παρούσα εργασία βλέπουμε ότι οι απόψεις των υπαλλήλων που αναλαμβάνουν ρόλο ενδοϋπηρεσιακού εκπαιδευτή αποτυπώνονται μέσα από την προτίμηση, την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και την εφαρμογή τους.

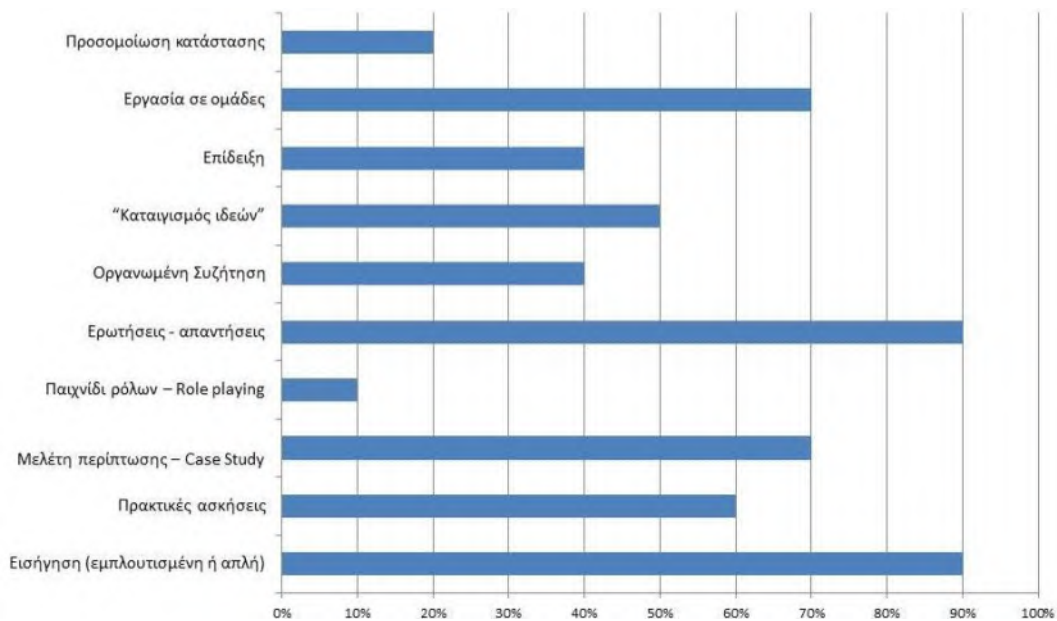
Από τα στοιχεία διαφαίνεται ότι οι κλασικές εκπαιδευτικές τεχνικές (εισήγηση, ερωταπαντήσεις) είναι προτιμητέες από τους εκπαιδευτές. Οι τεχνικές αυτές όμως δεν συνάδουν με την προσέγγιση της ανάπτυξης ομαδικότητας και της κουλτούρας της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η οποία επιδρά στους επιμορφωμένους ακόμα και μετά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής δράσης, κατά τη διάρκεια της εργασίας και της εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι τεχνικές που προτείνονται για την εκπαίδευση ενηλίκων και έχουν βιωματικό και συμμετοχικό χαρακτήρα (μελέτες περίπτωσης, ασκήσεις κλπ) δεν εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτές, γεγονός το οποίο όταν προσεγγίζεται με βάση τις απαντήσεις στο ερώτημα “Τι πιστεύετε ότι χρειάζεστε προκειμένου να γίνεται καλύτερος/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων;”, αναδεικνύεται έλλειμμα ως προς την εκπαίδευσή τους. Επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν είχαν ως επί το πλείστον (66%) πιστοποιημένη επάρκεια στην εκπαίδευση ενηλίκων (ΕΟΠΠΕΠ ή ΠΕ-72), παρόλο που αρκετοί είχαν τουλάχιστον 150 ώρες διδακτικής εμπειρίας (58%) (Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5: Πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια



Κορυφαία στις προτιμήσεις εφαρμογής εκπαιδευτική τεχνική είναι η “εισήγηση” και η “ερωτήσεις-απαντήσεις” σε ποσοστό 90% (Διάγραμμα 6) ενώ μηδενική ήταν η επιλογή της τεχνικής “χιονοστιβάδα” και “επίσκεψη πεδίου”. Ο χαμηλός βαθμός σε ορισμένες τεχνικές, όπως η “παιχνίδι ρόλων - role playing” σε σχέση με άλλες (πχ επίδειξη) ενδεχομένως σχετίζεται με την φύση των αντικειμένων που εκπαιδεύονται, όπου στην παρούσα φάση - λόγω του ψηφιακού μετασχηματισμού του φορέα - τα μαθησιακά αποτελέσματα εστιάζονται στην χρήση νέων εφαρμογών / λογισμικού, το οποίο μπορεί να αναλυθεί με περαιτέρω έρευνα.

Διάγραμμα 6: Προτιμήσεις εφαρμογής εκπαιδευτικών τεχνικών

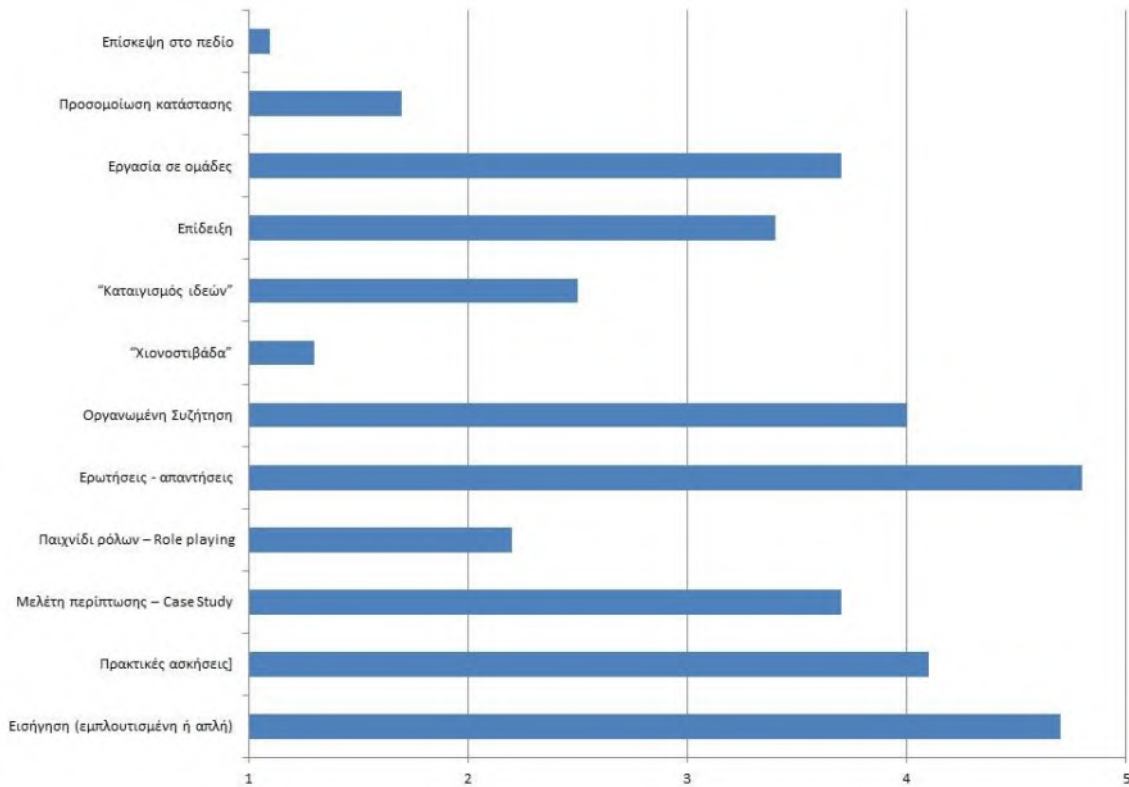


Πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτές που συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, λειτουργούν πολλές φορές υπό συνθήκες πίεσης καθώς παράλληλα, καλούνται να συνεχίσουν την εργασία τους προκειμένου να επιτευχούν οι στόχοι που τους έχουν τεθεί. Αυτό συνεπάγεται ότι ακόμα και εκπαιδευτές με πιστοποιημένη επάρκεια, ενδεχομένως να μην καλύπτουν το ευρύ φάσμα εφαρμογής εκπαιδευτικών τεχνικών και «διευκολύνονται» με τις βασικές ώστε να επιτευχθούν τα απολύτως αναγκαία μαθησιακά αποτελέσματα έτσι ώστε, σε ελάχιστο χρόνο, να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι είτε να μάθουν το γνωστικό αντικείμενο, είτε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προχωρήσουν στην εργασία τους.

Οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, την εισήγηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης και τις ερωτήσεις απαντήσεις. Όσον αφορά τις υπόλοιπες τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα ακολουθεί η επίδειξη (όταν αφορούσε πρακτικό θέμα δηλαδή χρήση εφαρμογής). Ελάχιστα χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές: Πρακτικές ασκήσεις, Μελέτη περίπτωσης – Case Study, Παιχνίδι ρόλων – Role playing, Οργανωμένη Συζήτηση, “Χιονοστιβάδα” και “Καταιγισμός ιδεών”. Ειδικότερα, όσον αφορά την οργανωμένη συζήτηση, παρόλο που επελέγη από ορισμένους εκπαιδευτές, κατέλιξε περισσότερο να έχει τα χαρακτηριστικά ερωταπαντήσεων παρά συζήτησης. Η εργασία σε ομάδες εκτιμάται ότι δεν επελέγη λόγω της φύσης των εκπαιδευτικών δράσεων. Παρόλο που στις εξ αποστάσεως εκπαιδεύσεις παρέχεται τεχνικά η δυνατότητα (breakout sessions) οι εκπαιδευτές, λόγω έλλειψης ψηφιακού γραμματισμού, δεν μπορούν να την υλοποιήσουν.

Η ποσοτική έρευνα, όσον αφορά τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών τεχνικών, αναδεικνύει (Διάγραμμα 7) τις πρώτες σε προτίμηση από τους εκπαιδευτές: (α) την τεχνική “ερωτήσεις-απαντήσεις” και (β) την εισήγηση. Ακολουθούν οι πρακτικές ασκήσεις, ενώ οι τεχνικές που υποστηρίζουν ενεργά την ομαδοσυνεργατική μάθηση ακολουθούν στη συνέχεια (οργανωμένη συζήτηση, εργασία σε ομάδες, η μελέτες περιπτώσεων). Στον αντίποδα οι τεχνικές “χιονοστιβάδα” και “επίσκεψη στο πεδίο” είναι οι λιγότερο προτιμητέες.

Διάγραμμα 7: Προτιμήσεις εκπαιδευτικών τεχνικών



Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζεται άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τους στόχους του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, τα οποία αποτελούν και τη βάση ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής δράσης. Προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή εφαρμογή, θα πρέπει όσοι αναλαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτή, ειδικά αν δεν έχουν επαρκή διδακτική εμπειρία (πχ λιγότερο από 150 ώρες συνολικά) ή δεν έχουν εκπαιδευτική επάρκεια (πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ ή πτυχίο ΠΕ-72): (α) να γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές, (β) να επιλέγουν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που αφορούν στην ομάδα που εκπαιδύεται την κατά περίπτωση κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνική, (γ) να μεριμνούν ώστε να διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την εφαρμογή τους, είτε μέσω της εκπαίδευσής τους σε αυτές, είτε με την εμπειρική εφαρμογή τους, (δ) να έχουν στη διάθεσή τους τα απαιτούμενα εργαλεία ή συνθήκες για την εφαρμογή τους και (ε) να έχουν εναλλακτικές τεχνικές διαθέσιμες, για άμεση εφαρμογή κατά περίπτωση.

Η εκπαίδευση εκπαιδευτών αναδεικνύεται απόλυτη προτεραιότητα για την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση δεδομένου ότι στην ερώτηση “Τι πιστεύετε ότι χρειάζεστε προκειμένου να γίνεται καλύτερος/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων;”, όλες οι απαντήσεις περιελάμβαναν την έννοια της εκπαίδευσης (100%). Σημειώνεται ότι η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια ήταν σε πολύ μικρό ποσοστό (25%) εκπαιδευτών.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και ειδικότερα με την ποιοτική προσέγγιση, προκειμένου να αποτυπωθούν σε βάθος όλοι οι λόγοι για τους οποίους οι ενδοϋπηρεσιακοί εκπαιδευτές δεν χρησιμοποιούν ορισμένες τεχνικές αλλά και πως τις επιλέγουν και τις χρησιμοποιούν.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του «Ψηφιακού Δυισμού». Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.). Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου ΑεξΕ, ΕΑΠ, Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Πάτρα, 11-13 Νοέμβρη.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Υπ.Ε.Π.Θ, 67-85.
- Κόκκος, Α., (1999) Οι εκπαιδευτικές Τεχνικές στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι Ομάδες Εκπαιδευομένων, Τόμ. Δ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2003). Κεφάλαιο 4: Η εναρκτήρια συνάντηση. Εκπαιδευτικό Υλικό Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών ΣΕΚ. Τόμος Ι. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Ξανθοπούλου, Π. (2016). Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας μέσω e-learning σε Σχολές Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Εμπειρική μελέτη και σχεδιασμός πλατφόρμας ΕΞΑΕ στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Demunter, P., (2001) (μτφ. Α. Γαλανοπούλου) στο Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου Γ. Μπαγάκης (επιμ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη κατάρτιση και εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Algahtani, A. F. (2011). Evaluating the Effectiveness of the E-Learning Experience in Some Universities in Saudi Arabia from Male Students' Perceptions. Durham: Durham University.
- Giotopoulos, G., & Pavlakis, M. (2018). Enhancing empathy in transformative learning contexts. Ανακτήθηκε από: <https://drive.google.com/file/d/1cLA8mBbB3iuAWJymU3XNZILDrhWHJIXo/view?usp=sharing>
- Goldstein, I. L., & Gilliam, P. (1990). Training system issues in the year 2000. American Psychologist, 45(2), 134–143, Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.134>
- Joyce, B. & Weil, M. (1986)3. Models of Teaching. London: Prentice-Hall.
- Macdonald, J. (2008). Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design (pp. 123–52). England: Gower publishing limited – second edition.
- Rosow, J. M., & Zager, R. (1988). Training—the competitive edge: Introducing new technology into the workplace. Jossey-Bass.
- Willis, P. (2002) “Inviting learning: an exhibition of risk and enrichment in adult education practice”, England and Wales, NIACE.

Άλλες πηγές

- e-ΕΦΚΑ, (2022) Εκπαιδευτικά Προγράμματα έτους 2021 Στατιστικά Στοιχεία Συμμετοχής (ετήσια έκδοση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του e-ΕΦΚΑ). Ανακτήθηκε από: <http://intranet.efka.gov.gr/>.
- e-ΕΦΚΑ, (2023) Εκπαιδευτικά Προγράμματα έτους 2022 Στατιστικά Στοιχεία Συμμετοχής (ετήσια έκδοση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του e-ΕΦΚΑ). Ανακτήθηκε από: <http://intranet.efka.gov.gr/>.

B10. ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΓΟΔΟΤΗΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Γεωργίου Ιωάννα

Υποψήφια Διδάκτωρ στην Κοινωνική Εργασία Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

Χριστοδούλου Ανδρέας

Υποψήφιος Διδάκτωρ στην Κοινωνική Εργασία Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

Πάρλαλης Κ. Σταύρος

Δρ., Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνικής Εργασίας
Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζονται εις βάθος τα σχέδια στην Κυπριακή Δημοκρατία για την προώθηση του δικαιώματος εργασίας ατόμων με αναπηρίες και κατά πόσο τηρούνται οι κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Οργανισμού Ενωμένων Εθνών και των εγχώριων οργανισμών.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, η εκτενής περιγραφή των προγραμμάτων που τίθενται σε σχεδιασμό και λειτουργία από την Κυπριακή Δημοκρατία, στοχεύοντας στην ενίσχυση της εργοδότησης των ατόμων με αναπηρίες με ταυτόχρονη την παράθεση εισηγήσεων σε σχέση με την εφαρμογή τους.

Τέλος αναφέρονται εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα με βάση τα συμπεράσματα όπου εξάγονται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση .

Λέξεις κλειδιά: Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, εργοδότηση, άτομα με αναπηρίες, Κύπρος

1.Εισαγωγή: Εργασία και Απασχόληση ως Δικαίωμα

Στην σύγχρονη εποχή, καλούμαστε όλο και περισσότερο να διαχειριστούμε τις διάφορες προκλήσεις, ως μέρος της καθημερινότητάς μας. Μία από τις προκλήσεις αυτές, είναι ο τομέας της απασχόλησης όπου χαρακτηρίζεται ως μια βασική παράμετρος, για την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων (Οικονόμου, 2001). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, όλοι οι πολίτες μίας χώρας, θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης, ένταξης και συμπερίληψής τους στην κοινωνία και ως εκ τούτου στους διάφορους τομείς εργασίας και απασχόλησης. Τι γίνεται όμως, στις περιπτώσεις των

ατόμων, που λόγω κάποιας μειονεξίας, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες πρόσβασης στον τομέα της απασχόλησης;

Στο Προοίμιο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο, το Άρθρο 8 «*Αφύπνιση της Κοινωνίας*», σημείο (iii), το Άρθρο 9 «*Προσβασιμότητα*» σημείο (α) και το Άρθρο 27 «*Εργασία και Απασχόληση*» το οποίο αναφέρεται αποκλειστικά στον τομέα αυτό, τονίζουν την σημασία τους και την ευθύνη των Κρατών Μελών για την διασφάλισή τους (ΟΗΕ, 2023). Στο άρθρο της Lecerf (LECERF, 2020), αναφέρεται ότι, 1:6 άτομα που διαμένει σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), και διανύει το 15^ο έτος της ηλικίας του και άνω, αντιμετωπίζει κάποια μορφή αναπηρία.

Η έννοια της αναπηρίας στην Κύπρο, όπως αυτή περιγράφεται από τον «*Ο Περί Ατόμων με Αναπηρίες Νόμος του 2000 (127(I)/2000)*», «σε σχέση με άτομο σημαίνει οποιασδήποτε μορφής ανεπάρκεια ή μειονεξία η οποία προκαλεί μόνιμο ή απροσδιόριστης διάρκειας σωματικό, διανοητικό ή ψυχικό περιορισμό στο άτομο που λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό και άλλα προσωπικά στοιχεία του εν λόγω ατόμου μειώνει ουσιωδώς ή αποκλείει τη δυνατότητα εκτέλεσης μιας ή περισσότερων δραστηριοτήτων ή λειτουργιών που θεωρούνται φυσιολογικές και ουσιώδεις για την ποιότητα ζωής κάθε ατόμου της ίδιας ηλικίας που δεν έχει τέτοια ανεπάρκεια ή μειονεξία» (Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος, 2020). Τονίζεται ότι, παρόλες τις προσπάθειες που γίνονται προς όφελος και υποστήριξη της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας σε τομείς απασχόλησης, εξακολουθούν ακόμη να αποτελούν μέρος των ευάλωτων και μειονεκτούντων ομάδων για τον τομέα αυτό. Στην ΕΕ, το ποσοστό που καταγράφεται για την απασχολησιμότητα των ατόμων με αναπηρία, ανέρχονται σε 50,6 %, συγκριτικά με το ποσοστό 74,8 % των ατόμων που δεν αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας. Η ανεργία στην πρώτη περίπτωση βρίσκεται στο 17,1 % (για άτομα με αναπηρία μεταξύ ηλικιών 20-64), ενώ στην δεύτερη περίπτωση το ποσοστό ανέρχεται σε ένα 10,2 %. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, τα άτομα με αναπηρίες του γυναικείου πληθυσμού οι νέοι και γενικά εκείνα τα άτομα που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη στην καθημερινότητά τους, ενδέχεται να βιώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την διάκριση. Στην Κύπρο, τα ποσοστά που αφορούν την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία συγκριτικά με τα άτομα χωρίς αναπηρία για το εύρος ηλικιών 20-64 ετών, στην πρώτη περίπτωση ανέρχεται σε 49,7% και στην δεύτερη σε 75,2% (Grammenos, 2020).

Η αναπηρία ιστορικά, αποτελεί κύριο θέμα συζήτησης για τις δεκαετίες 80' και 90', κατά τις οποίες η επιστημονική κοινότητα εστιάζει σε δύο διαφορετικές θεωρήσεις: **α)** του βιοϊατρικού μοντέλου και **β)** του κοινωνικού μοντέλου (Κασσέρη, 2014).

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες εξασφαλίζει την μετάβαση στο κοινωνικό από το βιοϊατρικό μοντέλο, προωθώντας τη διασφάλιση της μη διάκρισης, της ίσης μεταχείρισης περιλαμβανομένου της εφαρμογής των αναγκαίων εύλογων προσαρμογών υποστηρίζοντας την κάθε περίπτωση (Δικαιωμάτων, 2023).

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές εστιάζουν την προσοχή τους στην διερεύνηση του χαμηλού ποσοστού απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία με ιδιαίτερη έμφαση στις περιορισμένες δεξιότητες, στα αντικίνητρα απασχόλησης σε σχέση με τον μισθό, τα ζητήματα προσαρμογής, την στάση των εργοδοτών και τις πιο "απόμακρες" εταιρικές κουλτούρες. Τα άτομα με αναπηρίες επιθυμούν την ένταξή τους σε κάποιο πλαίσιο εργασίας όπως αυτό συμβαίνει και για τα άτομα χωρίς αναπηρίες, ωστόσο στην πρώτη περίπτωση η διαφορά έγκειται στην δράση και την προσπάθεια, για την εξεύρεσής της (Ali, 2011). Η Αμερικάνικη νομοθεσία του 1973, "Rehabilitation Act of 1973", που σχετίζεται με την αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρίες αναφέρεται στη σημασία που έχει η συνεργασία μεταξύ των σχεδίων επαγγελματικής αποκατάστασης και εκπαιδευτικών πλαισίων, προς την ανάπτυξη μιας γέφυρας υποστήριξης των ατόμων αυτών κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας (Porpen, 2017).

Τα αποτελέσματα των Müller et al, (Müller, 2007), επιβεβαιώνουν πως τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής και οικονομικής ένταξης για τα άτομα αυτά, έχουν μεγάλη σημασία, καθώς ενισχύουν ή εμποδίζουν ανάλογα, την πρόσβαση στην κοινωνική συμμετοχή τους. Τονίζεται ότι, η

κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία από τον περίγυρό τους είναι μεγίστης σημασίας, καθώς αυτό σχετίζεται με τον στιγματισμό που υφίστανται και την ένταξη στην αγορά εργασίας. Οι σύγχρονες κοινωνίες στοχεύουν στην δημιουργία ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρίες, καθώς αντιλαμβάνονται την σημασία της απασχόλησης και της ένταξής τους στην αγορά εργασίας, σε σχέση με την ποιότητα ζωής τους (Τρικαλοπούλου, 2022). Σχετικές μελέτες επιβεβαιώνουν τον αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών σε τομείς που αφορούν τον γάμο, την μόρφωση, την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση περιλαμβανομένου και την δυνατότητα απασχόλησης τους (Hosain, 2002). Η ψυχική υγεία αποδεδειγμένα έχει συσχετιστεί με χαμηλότερη υποκειμενική ποιότητα ζωής σε άτομα με νευροαναπτυξιακή διαταραχή, γεγονός που συνδέεται με την επίτευξη στόχων ζωής όπως π.χ. η απασχόληση (Mason, 2019). Η πλειοψηφία των ατόμων με ψυχικές διαταραχές, επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, ωστόσο μόνο ένα μικρό ποσοστό το επιτυγχάνει. Ο τομέας της απασχόλησης, σε αρκετές περιπτώσεις προσδιορίζεται ως ένας βασικός και πρωταρχικός στόχος ζωής. Αυτό, οφείλεται στα πλαίσια της εξέλιξής τους, ως μια αναμενόμενη φυσιολογική ανάγκη ενηλίκων, η οποία θα δώσει ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, νόημα, θα βελτιώσει την αυτοεκτίμηση, θα παρέχει τη δυνατότητα ένταξης στην κοινότητα, θα διασφαλίσει ένα καλό εισόδημα και ως εκ τούτου θα συμβάλει στην ποιότητα ζωής τους (Bond, 2022). Οι Margin, Marlini & Nicolotti (Magrin, 2019), τονίζουν πως η απασχόληση αποτελεί βασικό θέμα για τους νέους οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποιου είδους αναπηρία. Αυτό, οφείλεται στο γεγονός ότι, κατά την φάση της μετάβασής τους στον κόσμο των ενηλίκων η απασχόληση αποτελεί έναν τρόπο πιο ίσης μεταχείρισης, προωθώντας την αυτονομία τους. Ακόμη, θεωρείται πως η εξασφάλιση ενός πτυχίου, ενισχύει σημαντικά τις ευκαιρίες πρόσβασης και μετάβασής τους στην αγορά εργασίας (Margin et al., 2019). Ως εκ τούτου, αναμφισβήτητα οι ευκαιρίες εκπαίδευσης, κατάρτισης και ανάπτυξης δεξιοτήτων μπορούν να υποστηρίξουν τον κάθε πολίτη στην εξεύρεση κατάλληλων για τον ίδιο, θέσεων εργασίας.

Η παρούσα εργασία στο κεφάλαιο δύο (2), παρουσιάζει τα δεδομένα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση των τριών σχεδίων του ειδικού ταμείου του κέντρου επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με αναπηρία, όπως και των δύο ανεξάρτητων προγραμμάτων, για παροχή κινήτρων για την πρόσληψη των ατόμων με αναπηρία, στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα αντίστοιχα. Τέλος στο κεφάλαιο τρία (3) αναφέρονται σε ανάλυση εισηγήσεις και προτάσεις με βάση των ελλείψεων που αναγνωρίζονται στην κυπριακή πραγματικότητα, σε σύγκριση με την διεθνή βιβλιογραφία.

2. Σχέδια και Προγράμματα στην Κύπρο για την Προώθηση του Δικαιώματος Απασχόληση και Εργασία για τα Άτομα με Αναπηρίες

Η Κύπρος ως Κράτος Μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προσπαθεί να υποστηρίξει τα άτομα με αναπηρίες στον τομέα της απασχόλησης και ως εκ τούτου την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και στα κοινά. Ας μην ξεχνάμε ότι, η εργοδότηση των ατόμων με αναπηρίες, αποτελεί πρόκληση τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για την Πολιτεία κάθε κράτους μέλους της ΕΕ. Η Πολιτεία, αναγνωρίζοντας την ανάγκη υποστήριξης της πληθυσμιακής αυτής ομάδας και στα πλαίσια μιας οργανωμένης προσπάθειας, προβαίνει στην προώθηση και την εφαρμογή σχετικών σχεδίων και προγραμμάτων απασχόλησης. Τα προγράμματα αυτά, επιδιώκουν την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στον τομέα της απασχόλησης, με απώτερο σκοπό την κοινωνική ένταξη και την ευρεία ενσωμάτωσή τους.

Η Κυπριακή Δημοκρατία κινητοποιείται σε προγράμματα βασισμένα στον «*Ο περί του Ειδικού Ταμείου του Κέντρου Επαγγελματικής Αποκατάστασης Ατόμων με Αναπηρία Νόμος του 2000 και Τροποποιητικός Νόμος 102 (I) 2010*», ο οποίος στοχεύει στην προώθηση των ευκαιριών επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία, στα πλαίσια της εφαρμογής εστιασμένων στην ανάγκη αυτή προγραμμάτων. Ο εν λόγω νόμος υιοθετεί την πολιτική που ακολουθεί το αρμόδιο Υπουργείο Εργασίας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και επιδιώκει την προαγωγή της ένταξης των ατόμων αυτών (Ν.103 (I)/2000).

Συγκεκριμένα, τα τρία προγράμματα που λειτουργούν στη βάση του Ειδικού Ταμείου είναι το **πρώτο 1)** Σχέδιο για Δημιουργία και Λειτουργία Μικρών Μονάδων για Σκοπούς Αυτοεργοδότησης Ατόμων με Αναπηρίες, το **δεύτερο 2)** Σχέδιο Παροχής Χορηγίας σε Οργανώσεις για Προγράμματα Κατάρτισης Ατόμων με Αναπηρίες και το **τρίτο 3)** Σχέδιο Παροχής Χορηγίας σε Οργανώσεις για Προγράμματα Κατάρτισης Επαγγελματιών για την Αναπηρία.

Στα πλαίσια των δράσεων της Πολιτείας για την προώθηση και διασφάλιση του Άρθρου 27 «Εργασία και Απασχόληση» της Σύμβασης, διατίθενται επίσης το **τέταρτο 4)** Σχέδιο στην Παροχή Κινήτρων για την Πρόσληψη των Ατόμων με Αναπηρία, από το Υπουργείο Εργασίας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (ΥΕΠΚΑ) και το **πέμπτο 5)** ο Περί Πρόσληψης Ατόμων με Αναπηρίες στον Ευρύτερο Δημόσιο Τομέα (Ειδικές Διατάξεις) Νόμος.

Αναλυτικότερα, το **πρώτο (1^ο) Σχέδιο** παρέχει οικονομική στήριξη για την ανάπτυξη μικρών μονάδων αυτοεργοδότησης σε άτομα με περιορισμένη δυνατότητα ένταξής τους σε επαγγέλματα και γενικά στην αγορά εργασίας. Το εν λόγω σχέδιο παρέχει οικονομικά κίνητρα στους ενδιαφερόμενους ως προς την λειτουργία των μονάδων αυτών, όπου παρέχεται η δυνατότητα χορηγίας ή «δανείου» για τη λειτουργία τους. Ακόμη, δίνεται η δυνατότητα στις περιπτώσεις όπου κρίνεται αναγκαίο, η κατάρτιση των ατόμων αυτών ή ακόμη και η ανάλογη υποστήριξη για απόκτηση σχετικής εμπειρίας στην εργασία. Βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής του σχεδίου από τους ενδιαφερόμενους είναι να ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 18-64, να είναι κύπριοι πολίτες ή μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή να διαβιούν για συνεχόμενο διάστημα 1^{ος} έτους σε γεωγραφική εμβέλεια που εποπτεύεται από την Κυπριακή Δημοκρατία με σχετική πιστοποίηση αναπηρίας/ανικανότητας. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα τηρείται σειρά προτεραιότητας βάση κριτηρίων (Αναπηρίες, 2023).

Το **δεύτερο (2^ο) Σχέδιο** παρέχει τη δυνατότητα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες, ενισχύοντάς τα στην ανάπτυξη χρήσιμων δεξιοτήτων. Η εκπαίδευση προϋποθέτει ομάδες απαρτιζόμενες των 10 συμμετεχόντων με διάρκεια 6 μηνών. Έτσι, μέσω αυτής της προσπάθειας, το πρόγραμμα παρέχει τη δυνατότητα της ανάπτυξης ευκαιριών επαγγελματικής αποκατάστασής τους. Η ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων κατάρτισης προϋποθέτει, η εισήγηση και η εφαρμογή της λειτουργίας τους, να πραγματοποιείται από τις ίδιες τις Οργανώσεις (μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα), που εξυπηρετούν την κάθε πληθυσμιακή ομάδα των ατόμων με σωματική, αισθητηριακή, νοητική ή ψυχική αναπηρία (Αναπηρίες, 2023).

Το **τρίτο (3^ο) Σχέδιο** που εμπίπτει στο Ειδικό Ταμείο, αφορά επαγγελματίες οι οποίοι παρέχουν υποστήριξη στα άτομα με αναπηρίες, ενισχύοντάς τους στην βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχουν σε αυτά. Το Σχέδιο δίνει τη δυνατότητα σε Μη Κερδοσκοπικούς Οργανισμούς να αξιοποιήσουν το μέτρο αυτό, για προώθηση των ευκαιριών ένταξης των ατόμων στην απασχόληση (Αναπηρίες, 2023). Το γεγονός ότι, στην Κύπρο μεγάλο μέρος των υπηρεσιών και των προγραμμάτων υποστήριξης των ευπαθών ομάδων του πληθυσμού, αναλαμβάνουν Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις ως μέλη του Παγκύπριου Συμβουλίου Ευημερίας (ΠΣΕ), (Εθελοντισμού, 2023), παρέχει τη δυνατότητα «προσέγγισης» του εν λόγω Σχεδίου προς υλοποίησή του, από σημαντικό αριθμό φορέων. Βασική επιδίωξη του Σχεδίου, είναι η παροχή ουσιαστικής υποστήριξης των ομάδων που εξυπηρετούν, προσαρμόζοντας τα προγράμματα και τις υπηρεσίες τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των εξυπηρετούμενων τους.

Ακόμη, στα πλαίσια των δράσεων της Πολιτείας για την προώθηση και διασφάλιση του Άρθρου 27 «Εργασία και Απασχόληση» της Σύμβασης, διατίθεται και ένα **τέταρτο (4^ο) Σχέδιο** αναφερόμενο στην Παροχή Κινήτρων για την Πρόσληψη των Ατόμων με Αναπηρία, από το Υπουργείο Εργασίας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (ΥΕΠΚΑ). Η παροχή αυτή, επιδιώκει στην ενθάρρυνση των εργοδοτών, ιδιωτικών εταιριών και οργανισμών να προσλάβουν και να εντάξουν στην ομάδα του εργατικού δυναμικού τους, άτομα με αναπηρίες. Επιπλέον, αποσκοπεί στην αντιμετώπιση της μη πρόθεσής τους να εργοδοτήσουν άτομα της ευάλωτης αυτής ομάδας, αφού πολλές φορές εμπόδια όπως η αμοιβή και η άποψη ότι, ενδέχεται να μην αποδίδουν αποτελεσματικά στον χώρο εργασίας τους αποθαρρύνει να συνεργαστούν μαζί τους. Η πρόσληψη των ατόμων μέσω

αυτού του προγράμματος προϋποθέτει αρχικά, την εγγραφή τους, στην Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης πριν προχωρήσουν στο σχετικό συμφωνητικό συνεργασίας. Το Τμήμα Εργασίας του ΥΕΠΚΑ, αναλαμβάνει τη διαχείριση του Σχεδίου ως αρμόδια αρχή. Οι διεκδίκηση της εν λόγω παροχής αφορά άτομα τα οποία είναι άνεργοι με αναπηρία, δίνοντάς τους, την δυνατότητα για μερική ή πλήρη απασχόληση. Η εκάστοτε επιχείρηση ή εργοδότης, μπορεί να εντάξει στην ομάδα του μόνο μέχρι 5 άτομα.

Η **πέμπτη (5^η) παροχή** εμπίπτει στον Περί Πρόσληψης Ατόμων με Αναπηρίες στον Ευρύτερο Δημόσιο Τομέα (Ειδικές Διατάξεις). Ο Νόμος ψηφίζεται από την Βουλή των Αντιπροσώπων ως «ειδική νομοθετική ρύθμιση» για την ευάλωτη ομάδα των ατόμων με αναπηρίες με σκοπό την συμπερίληψή τους στον δημόσιο τομέα. Βασική προϋπόθεση της εν λόγω ρύθμισης είναι ότι, το 10% των υπό πλήρωση δημόσιων θέσεων του ευρύτερου τομέα θα καλύπτονται με προσλήψεις των ατόμων με αναπηρίες, βάση των σχετικών κριτηρίων. Συγκεκριμένα, κριτήρια όπως τα προσόντα, αναγκαιότητα γραπτών ή άλλων εξετάσεων και η δυνατότητα/αναγκαιότητα εκτέλεσης του καθηκοντολόγιου ανά δημόσιο πλαίσιο απασχόλησης θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν. Η εφαρμογή της νομικής ρύθμισης προϋποθέτει την συμμετοχή ειδικής πολυθεματική επιτροπή η οποία παρεμβαίνει για σκοπούς αξιολόγησης και ως εκ τούτου διαπίστωσης της κατάστασης για κάθε περίπτωση. Η διοίκηση της εκάστοτε Υπηρεσίας, θα πρέπει να μεριμνά για την πλήρωση της κενής θέσης με άτομο το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί ανάλογα. Βασική επιδίωξη είναι η ανταπόκριση από πλευράς ατόμου στις υπηρεσιακές ανάγκες του πλαισίου και ταυτόχρονα την ανταπόκριση της θέσης στις ιδιαίτερες ανάγκες του υποψήφιου εργαζομένου (Παγκύπριος Δικηγορικός, Ο περί Πρόσληψης Ατόμων με Αναπηρίες στον Ευρύτερο Δημόσιο, 2023). Ο Νόμος έδωσε την ευκαιρία, για να ενταχθούν σε θέσεις του δημόσιου τομέα 125 άτομα, που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους αναπηρία. Η στελέχωση των θέσεων αφορούσε την δημόσια και εκπαιδευτική υπηρεσία, καθώς και νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου (Αναπηρίες, 2023).

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή της προσπάθειας και των δράσεων από πλευράς Πολιτείας για την διασφάλιση του δικαιώματος της «Εργασίας και την Απασχόλησης», η Βουλή των Αντιπροσώπων της Κυπριακής Δημοκρατίας ψηφίζει τον «περί Κοινωνικών Επιχειρήσεων Νόμος του 2020, σύμφωνα με το Άρθρο 52 του Συντάγματος». Ο νόμος επιδιώκει την προώθηση του Τομέα των Κοινωνικών Επιχειρήσεων στην Κύπρο με σκοπό την ένταξη των συνανθρώπων μας, στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, δίνει την δυνατότητα εγγραφής των ήδη εγγεγραμμένων επιχειρήσεων της Κυπριακής Δημοκρατίας εκτός των κρατικών για καταχώρησή τους στο μητρώο Κοινωνικών Επιχειρήσεων, όπου μόνο αυτές έχουν τη δικαιοδοσία χρήσης του όρου «Κοινωνική Επιχείρηση». Τα άτομα με αναπηρίες ή άλλες ευπαθείς ομάδες (π.χ. οροθετικά άτομα, αποφυλακισθέντες, πρόσφυγες κλπ), έχουν την δυνατότητα ένταξης ή ακόμη και ίδρυσης μιας Κοινωνικής Επιχείρησης (Παγκύπριος Δικηγορικός, Ο περί Κοινωνικών Επιχειρήσεων Νόμος, του 2020, 2023).

Το Τμήμα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης ως αρμόδια υπηρεσία για τα άτομα με αναπηρία στην Κύπρο, ανέθεσε σχετική μελέτη με τίτλο «*Παροχή Συμβουλευτικών Υπηρεσιών και Σχεδιασμός Εργαλείων Υποστήριξης Ατόμων με Αναπηρίες που θα ενταχθούν ή θα ιδρύσουν Κοινωνικές Επιχειρήσεις*», για τη μελέτη ζητημάτων βιωσιμότητας, ανάπτυξης εγχειριδίων εργασίας, προγραμμάτων κατάρτισης κλπ. Η μελέτη αναμένεται να ολοκληρωθεί τον Ιούνιο του 2023 με βασική επιδίωξη τη συνεχή προσπάθεια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των πολιτών, των οργανώσεων, των προγραμμάτων συμβουλευτικής και κατάρτισης για τη δράση. Στα πλαίσια αυτής της κινητοποίησης αναμένεται το 2024, να αποτελέσει την αφετηρία για την ίδρυση και λειτουργία Κοινωνικών Επιχειρήσεων στην χώρα, επιτυγχάνοντας την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στην «Εργασία και την Απασχόληση» (Κακουρή – Φλουρέντζου, 2023).

3. Συμπέρασμα και Εισηγήσεις

Ως συμπέρασμα, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι, τα άτομα με αναπηρία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ενήλικες οι οποίοι έχουν λόγο και άποψη για το πλαίσιο, τις συνθήκες, το

περιβάλλον, τους συναδέλφους και το κλίμα απασχόλησής τους. Γι' αυτό τον λόγο, πέραν της «ένταξης» τους στην αγορά εργασίας, η Πολιτεία θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψιν παραμέτρους που συμβάλλουν ή αποτρέπουν εν τέλει την «συμπερίληψή τους» στα κοινά. Ας μην ξεχνάμε ότι, η απασχόληση, αποτελεί μέρος της κοινωνικής ζωής, της οικονομικής ανεξαρτησίας του ατόμου, η οποία λειτουργεί ως μέσο για την συμπερίληψή του στην κοινωνία βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής (Cocks, 2015).

Επιπρόσθετα άξιο αναφοράς, διαφαίνεται συμπερασματικά από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, ότι η Κυπριακή Δημοκρατία, ενώ υλοποιεί τρία σχέδια ειδικού ταμείου του κέντρου επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με αναπηρία, όπως και δύο ανεξάρτητα προγράμματα, για παροχή κινήτρων για την πρόσληψη των ατόμων με αναπηρία, στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα αντίστοιχα, δεν ολοκληρώνει πλήρως τις υποχρεώσεις της, στις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και των Διεθνών Συμβάσεων.

Με βάση τα προαναφερθέντα προτείνονται ως εισηγήσεις:

- Τα πιο πάνω σχέδια, θα πρέπει να κοινοποιούνται κατ' επανάληψιν, με σκοπό την προβολή και ως εκ τούτου την ενημέρωση των υποψήφιων ενδιαφερόμενων ατόμων με αναπηρίες, τους επαγγελματίες, τις οργανώσεις και τους εργοδότες.
- Εφαρμογή Πρωτογενούς Πρόληψης, στα πρότυπα του DuoDay (ημέρα εργασιακής συμπερίληψης ατόμων με νοητική αναπηρία ως ακόλουθοι και παρατηρητές) με σκοπό την ενημέρωση, πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, με απώτερο σκοπό την καταπολέμηση παραγόντων που λειτουργούν ως αντικίνητρα συμμετοχής στα Σχέδια - Προγράμματα αυτά.
- Δράσεις ευαισθητοποίησης σε Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, για τους διαφορετικούς τύπους απασχόλησης περιλαμβανομένου και τις μειωμένες ώρες, ή τα συγκεκριμένα καθήκοντα, εστιάζοντας στην σημασία της ένταξης.
- Δράσεις κατανόησης της έννοιας των «εύλογων προσαρμογών» όπως αυτές αναφέρονται στην Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και ως εκ τούτου την εξατομικευμένη υποστήριξη των ατόμων με αναπηρίες για ένταξή τους στα διάφορα πλαίσια απασχόλησης. «*Σύμφωνα με την οδηγία της ΕΕ για ισότητα στην απασχόληση, οι εργοδότες πρέπει να προβλέπουν εύλογες προσαρμογές για τα άτομα με αναπηρία, με τρόπο ο οποίος δεν θα επιβαρύνει ίδιους στην προσπάθειά τους αυτή, περιλαμβανομένου το καθηκοντολόγιο, διαθέσιμο εξοπλισμό κλπ*» (Εκστρατεία EUvsDISCRIMINATION, 2023).
- Ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των αρμόδιων Υπουργείου Παιδείας και Υπουργείου Εργασίας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, με σκοπό τον καλύτερο συντονισμό στην ανάπτυξη κατάλληλων θέσεων εργασίας για τα άτομα με αναπηρίες. Η εξατομικευμένη εκπαίδευση, η κατάλληλη υποστήριξη για ενίσχυση των υφιστάμενων ή ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων των ατόμων αυτών, συμβάλλει άμεσα στις ευκαιρίες ένταξή τους στην αγορά εργασίας και έμμεσα στην ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.
- Να δοθεί έμφαση στην υποστηριζόμενη απασχόληση των ατόμων με αναπηρίες, επιδιώκοντας την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Σκοπός η πρόληψη σε τυχόν αρνητικά ζητήματα που εντοπίζονται στην απασχόληση π.χ. κακή απόδοση στην εργασία, προβλήματα παρουσίας, τυχόν συγκρούσεις με μέλη του προσωπικού, κοινωνικά ή συμπεριφορικά ζητήματα (West, 2015).
- Διεξαγωγή εκτενέστερης μελέτης στην Κύπρο, σε μαθητές με αναπηρία στην Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό τον εντοπισμό των εντονότερων ανησυχιών τους σε σχέση με τον τομέα της απασχόλησης και ως εκ τούτου, την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων υποστήριξής τους.

Βιβλιογραφία

- Ali, M. S. (2011). What types of jobs do people with disabilities want? *Journal of occupational rehabilitation*, 199-210.
- Bond, G. R. (2022). Supported employment. In *Textbook of Community Psychiatry: . American Association for Community Psychiatry*, 513-524.
- Cocks, E. T. (2015). Pathways to employment and quality of life for apprenticeship and traineeship graduates with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 422-437.
- Grammenos, S. (2020). European Comparative Data on Europe 2020 and Persons with Disabilities,: Labour Market, Education, Poverty and Health Analysis and Trends. *Publications Office of the European Union*.
- Hosain, G. M. (2002). Impact of disability on quality of life of rural disabled people in Bangladesh. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 297-305.
- LECERF, M. (2020). Employment and disability in the European Union.
- Magrin, M. E. (2019). Employability of disabled graduates: Resources for a sustainable employment. *Sustainability*, 1542.
- Mason, D. M. (2019). Quality of life for older autistic people: The impact of mental health difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 13-22.
- Müller, B. N. (2007). Changes in social network diversity and perceived social support after psychiatric hospitalization: results from a longitudinal study. *International Journal of Social Psychiatry*, 564-575.
- Poppen, M. e. (2017). Preparing youth with disabilities for employment: An analysis of vocational rehabilitation case services data. *Journal of Vocational Rehabilitation* , 209-224.
- Αναπηρίες, Τ. Κ. (2023, 3 24). Retrieved from http://www.dmsw.gov.cy/dmsw/dsid/dsid.nsf/index_gr/index_gr?opendocument
- Δικαιωμάτων, Ε. Δ. (2023, 3 24). *OBUDSMAN*. Retrieved from http://www.ombudsman.gov.cy/ombudsman/ombudsman.nsf/page09_gr/page09_gr?opendocument
- Εθελοντισμού, Π. Σ. (2023, 3 24). Retrieved from http://www.volunteerism-cc.org.cy/contact_us
- Εκστρατεία EUvsDISCRIMINATION*. (2023, 3 26). Retrieved from Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης: [ile:///C:/Users/Toshiba%20SatellitePro/Downloads/KE-02-20-390-EL-N.pdf](file:///C:/Users/Toshiba%20SatellitePro/Downloads/KE-02-20-390-EL-N.pdf)
- Κακουρή – Φλουρέντζου, Χ. (2023). Κατάρτιση Ατόμων με Αναπηρίες για το Δικαίωμα στην Εργασία και την Απασχόληση. Λευκωσία: Κυπριακής Συνομοσπονδίας Οργανώσεων Αναπήρων.
- Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση*. Αθηνά : Τόπος.
- ΟΗΕ, Π. Κ. (2023, 3 24). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*. Retrieved from [unhcr.org](http://www.unhcr.org)
- Οικονόμου, Μ. Κ. (2001). Ποιότητα ζωής και ψυχική υγεία: Εννοιολογικές προσεγγίσεις, κλινικές εφαρμογές και αξιολόγηση. *Αρχεία ελληνικής ιατρικής*, 239-253.
- Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος. (2020, 3 26). *Ο Περί Ατόμων με Αναπηρίες Νόμος του 2000*,. Retrieved from Cy law: http://www.cylaw.org/nomoi/arith/2000_1_127.pdf
- Παγκύπριος Δικηγορικός, Σ. (2023, 3 26). *Ο περί Κοινωνικών Επιχειρήσεων Νόμος, του 2020*. Retrieved from CYlaw: http://www.cylaw.org/nomoi/arith/2020_1_207.pdf
- Παγκύπριος Δικηγορικός, Σ. (2023, 3 26). *Ο περί Πρόσληψης Ατόμων με Αναπηρίες στον Ευρύτερο Δημόσιο*. Retrieved from Νόμος του 2009: [cylaw.org](http://www.cylaw.org)
- Τρικαλοπούλου, Σ. (2022). Μετάβαση των ατόμων με αναπηρία από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΝΕΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΙΕΚ

Κομσέλη Φωτεινή (Φανή)

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ / ΕΚΕ53, Επιστημονικό προσωπικό ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ

Περίληψη

Η διαβούλευση είναι συνάθροιση ατόμων για την παραγωγή νέων ιδεών μετά από σκέψη και ανταλλαγή απόψεων και μπορεί να χαρακτηριστεί εμπειρία μάθησης, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες/χουσες έχουν την ευκαιρία να γνωρίζουν και συν-διαμορφώνουν νέες πτυχές της συλλογικής τους πραγματικότητας. Στόχος της εργασίας είναι να καταδειχτεί η χρησιμότητα της διαβούλευσης και η δυνατότητα αξιοποίησής της για την εκπόνηση επιχειρησιακού σχεδιασμού στις εκπαιδευτικές μονάδες ενηλίκων. Από την ανάλυση και την ανάδειξη στοιχείων του νέου κανονιστικού πλαισίου των Πειραματικών ΙΕΚ, η εργασία συμβάλλει στην αξιοποίηση της διαβούλευσης για την ενίσχυση του δημοκρατικού διαλόγου και τη δυνατότητα χρησιμοποίησής της ως εργαλείου για την αξιοποίηση της συλλογικής ευφυΐας, δηλαδή της εμπειρίας, της γνώσης, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μελών ενός οργανισμού. Η αξιοποίηση της διαβούλευσης διευκολύνει τη χάραξη ρεαλιστικού στρατηγικού και επιχειρησιακού σχεδιασμού και ενισχύει την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης για την ανάπτυξη του οργανισμού.

Λέξεις κλειδιά: διαβούλευση, επιχειρησιακός σχεδιασμός, Πειραματικά ΙΕΚ

1. Εισαγωγή

Η διαβούλευση ως εμπειρία μάθησης είναι δυσπρόστατη, αποτελεί το μέσο/εργαλείο για την παραγωγή ιδεών και ταυτόχρονα είναι το παραγόμενο από αυτήν αποτέλεσμα. Στο βαθμό που η διαβούλευση είναι εμπειρία μάθησης, είναι εξαιρετικά σημαντικό εργαλείο για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ενηλίκων (ΕΟΕ), επειδή ενισχύεται ο δημοκρατικός διάλογος με στόχο την ανάπτυξη της δέσμευσης των εμπλεκομένων μερών, την ενίσχυση της διαφάνειας, τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Επιπρόσθετα, ως διαδικασία η διαβούλευση έχει μαθησιακά αποτελέσματα και αποτελεί παράδειγμα για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.

Δημόσια διαβούλευση είναι η διαδικασία κατά την οποία ζητείται η συμβολή των πολιτών σε θέματα που τους αφορούν, υποστηρίζεται από τις πρωτοβουλίες για ανοικτή και συνεργατική διακυβέρνηση και κύριοι στόχοι της είναι η διαφάνεια και η αποτελεσματικότητα στη διαμόρφωση πολιτικών (<https://el.wikipedia.org>).

Στην Έκθεση Πολιτικής του Καινοτόμου εργαστηρίου με τίτλο «Καινοτομίες στη Διαβούλευση. Η συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων» (Κομσέλη, 2011), η δημόσια διαβούλευση αναφέρεται «ως απαραίτητο στοιχείο μιας συμμετοχικής δημοκρατίας, που αφουγκράζεται και ενσωματώνει τις απόψεις και τα αιτήματα πολιτών και κοινωνικών φορέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων».

Είναι χρήσιμη για την «αξιοποίηση της συλλογικής ευφυΐας (εμπειρίας, γνώσης και δημιουργικότητας) που υπάρχει στις κοινωνίες & διευκολύνει τη χάραξη ρεαλιστικής αναπτυξιακής στρατηγικής και την άσκηση καλύτερης διακυβέρνησης (ΕΕΤΑΑ, 2020). Η έννοια της διαβούλευσης δεν συνάδει με τον αποκλεισμό συμμετοχής ή της έκφρασης άποψης κάποιας πλευράς ή/και με την επιβολή της άποψης κάποιας πλευράς που μπορεί να έχει ισχύ έναντι των άλλων συμμετεχόντων μερών στην επίσημη αυτή συζήτηση.

Η εργασία στοχεύει στην ανάδειξη στοιχείων για την αξιοποίηση της διαβούλευσης στον επιχειρησιακό σχεδιασμό των ΕΟΕ –κυρίως των ΙΕΚ- με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Περιλαμβάνει τρεις ενότητες:

- εννοιολογικό πλαίσιο
- ανάδειξη στοιχείων αξιοποίησης της διαβούλευσης με βάση το νέο κανονιστικό πλαίσιο για τα Πειραματικά ΙΕΚ και
- τι μάθαμε από τη μελέτη της αξιολόγησης σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος (ΕΠ) του ΙΝΕΠ (Ινστιτούτο Επιμόρφωσης) και των παρατηρήσεων των συμμετεχόντων/χουσών σε αυτό και
- τα συμπεράσματα που βασίζονται στα δεδομένα της ανάλυσης που έχει προηγηθεί.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εννοιολογικό πλαίσιο

Η διαβούλευση προϋποθέτει ενεργή συμμετοχή και αφορά τις οργανωμένες δημόσιες παρεμβάσεις, που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων και επικοινωνίας μεταξύ της κυβέρνησης, των πολιτών, των εμπλεκόμενων φορέων, των μη κυβερνητικών οργανώσεων –και επαγγελματιών, των επιχειρήσεων και των επιστημόνων-εμπειρογνομών, σχετικά με μία συγκεκριμένη απόφαση ή ένα ζήτημα περιφερειακής πολιτικής. Η τεχνική της υποστηρίζει την προσέγγιση που αντιστρέφει την παραδοσιακή δημόσια πολιτική που κατευθύνεται «από την κορυφή προς τη βάση» και το ανθρώπινο δυναμικό αναλαμβάνει να αντιμετωπίσει την τοπική πραγματικότητα και τις ανάγκες της. Η συμμετοχή του στη συμπαραγωγή της δημόσιας πολιτικής αποφέρει σειρά σημαντικών οφελών όπως:

- Τα τοπικά προβλήματα εκλαμβάνονται ως προβλήματα των εργαζομένων στις υπηρεσίες της περιοχής.
- Συμβάλλει στην προσαρμογή των πολιτικών στις πραγματικές ανάγκες λόγω της άμεσης εμπειρίας τους – σε συνδυασμό με τις απόψεις άλλων ενδιαφερόμενων μερών.
- Αυξάνεται η ικανότητά τους για δράση και ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Καλλιεργείται αίσθημα τοπικής ταυτότητας και αίσθηση ευθύνης για τα τοπικά προβλήματα.
- Οικοδομούνται γέφυρες και αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εργαζομένων, των εκπροσώπων των τοπικών επιχειρήσεων και των τομεακών ομάδων συμφερόντων.

Η τεχνική της δημόσιας διαβούλευσης αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο μιας πρακτικής, διαμέσου της οποίας εξευρίσκονται τρόποι διατήρησης και μετατροπής της δημόσιας πολιτικής σε πλεονέκτημα προάγοντας τις αρχές της δημοκρατίας και της διαφάνειας, την ουσιαστική διεύρυνση των δυνατοτήτων συμμετοχής των πολιτών στη λήψη των αποφάσεων και το άνοιγμα των διοικητικών δομών στην τοπική κοινωνία.

Στη Λευκή Βίβλο (Ένωση των Περιφερειών, ΕτΠ, 2010^α) «διακυβέρνηση» σημαίνει κανόνες, διαδικασίες και συμμετοχικές πρακτικές που επηρεάζουν τον τρόπο άσκησης των εξουσιών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το κείμενο δημιούργησε πολιτική ώθηση και αλληλεξάρτηση της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης με την αρχή της επικουρικότητας (ΕτΠ, 2010^α στο Οικονόμου, 2020) και υποστηρίζει τη συγκρότηση της κοινωνίας των πολιτών σε πέντε βασικές αρχές, διαφάνεια, συμμετοχή, ευθύνη, αποτελεσματικότητα, συνοχή (Καρκατσούλης, 2003).

Διαβούλευση στον επιχειρησιακό σχεδιασμό είναι διαδικασία σχεδιασμού που επικεντρώνεται στη λήψη αποφάσεων μέσω του διαλόγου, στη διατύπωση τεκμηριωμένων επιχειρημάτων και σε βάθος συζητήσεις για τη λήψη αποφάσεων για την πορεία δράσης ενός οργανισμού. Έτσι, ο συμμετοχικός σχεδιασμός (ΣΣ) αφορά το προσωπικό του οργανισμού που σχεδιάζει τις δράσεις του οργανισμού, τα μέλη του πληθυσμού-στόχου, τους υπεύθυνους της κοινότητας, τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες και άλλους φορείς. Ορισμένες βασικές αρχές είναι οι εξής:

- Συμπερίληψη – αντιπροσωπευτικότητα

- Ίση συμμετοχή
- Διαφάνεια
- Πρόσβαση σε πληροφορία
- Κατανομή αρμοδιοτήτων
- Ανάλυση ευθύνης
- Συνεργασία (συναίνεση και κλίμα ομάδας)
- Ιδιοκτησία αποτελεσμάτων
- Σχεδιασμός διαδικασίας συμμετοχής
- Άμεση σύνδεση συμμετοχής με διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Βαθάκου, 2022).

Τα πλεονεκτήματα του συμμετοχικού σχεδιασμού με σημαντικό αποτύπωμα και στη διαδικασία μάθησης για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες είναι:

Περισσότερες ιδέες, διαφορετικές οπτικές	Συμβάλλουν στον καλύτερο σχεδιασμό επειδή βασίζεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων ομάδων ή/και ατόμων
Αίσθημα ιδιοκτησίας	Συμβάλλει στην αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδιασμού
Αμοιβαία μάθηση – ενδυνάμωση (γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων)	Βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/χουσες να μαθαίνουν και να αποκτούν πιο εξελιγμένες νοηματικές θεωρήσεις (Mezirow, 2022)
Ενεργή διαχείριση συγκρούσεων και διαφωνιών	Ενισχύει την ικανότητα στάθμισης αποδεικτικών στοιχείων και αξιολόγησης επιχειρημάτων. Διευκόλυνση ανάδειξης και επίλυσης προβλημάτων με την αναγνώριση σχέσης μεταξύ προσωπικών προβλημάτων και δημόσιων ζητημάτων (Mezirow, 2022)
Ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών	Εκπαιδευτική πρακτική που ενισχύει τις προϋποθέσεις συμμετοχής όλων στην εκπαίδευση ενηλίκων (Mezirow, 2022)
Αύξηση της συνοχής της ομάδας και σύνδεση με τους εμπλεκόμενους φορείς.	Διευκόλυνση της ομαδικής διεργασίας μέσω του κριτικού διαλόγου και αποκτώνται πιο περιεκτικές, ολοκληρωμένες, διαφοροποιημένες και ανοικτές εναλλακτικές απόψεις (Mezirow, 2022).

Πίνακας 1. Πλεονεκτήματα συμμετοχικού σχεδιασμού

Η διαβούλευση για ΣΣ απαιτεί κατάλληλο σχέδιο λαμβάνοντας υπόψη και προκλήσεις όπως έλλειψη συμμετοχικής κουλτούρας σχεδιασμού, πολυπλοκότητα του θέματος που συζητάται, διασφάλιση ίσης δυνατότητας συμμετοχής, διερεύνηση «κοινής γλώσσας» στην επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων, σαφή και κατανοητή πληροφορία, διαχείριση των προσδοκιών των εμπλεκόμενων, ενσωμάτωση επιμέρους απόψεων στον τελικό σχεδιασμό, επεξεργασία – κωδικοποίηση συμπερασμάτων του διαλόγου, κόστος της διαδικασίας.

Η συζήτηση για την υιοθέτηση της διαβούλευσης ως μέσο για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών –κυρίως των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων- τη δεκαετία του '90 επικεντρώνεται στην ανάπτυξη τους, στη διεύρυνση των ακαδημαϊκών ρόλων και στην αύξηση της ποικιλομορφίας των τύπων ιδρυμάτων με βάση τη πιο σκόπιμη επιλογή ακαδημαϊκών προτεραιοτήτων. Ο Zlotkowski (1995) αναφέρει ότι “αν θέλουμε πραγματικά να επιτύχουμε το οργανωτικό περιβάλλον της

«δημιουργικής έντασης» του Senge, όπου το όραμα και η πραγματικότητα συνεργάζονται για να καθοδηγήσουν τις θεσμικές δράσεις, τότε πρέπει να αναπτύξουμε συστηματικές προσεγγίσεις για τον καθορισμό στόχων και την παρακολούθηση της προόδου μας». Ο Boyer (1990) υποστηρίζει ότι απαιτείται αναπροσανατολισμός της σύγχρονης δημοκρατικής πρακτικής προς τις διαβουλευτικές πρακτικές, μια κατεύθυνση όπου ο δημόσιος λόγος επανέρχεται ως πρωταρχική αιτιολόγηση για αποφάσεις και πολιτικές. Η ύπαρξη αυτού του δημόσιου χώρου, που κυριαρχεί ο δημόσιος λόγος, θα μπορούσε να χρησιμεύσει ανάμεσα στα άλλα και στη βελτίωση των ικανοτήτων εμπλοκής του «άλλου», στην παροχή ευκαιριών συνεργασίας, στη μείωση της απόστασης μεταξύ των κοινοτήτων, στην επιδίωξη κοινών στόχων.

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης οι Kahane, et al. (2010) υποστήριζαν ότι τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν για την ιδιότητα του πολίτη που είναι σταθερά δεσμευμένη σε μια ατζέντα για τη μετάδοση μιας σειράς αξιών. Σε αυτήν θα πρέπει να περιλαμβάνονται τα εξής:

- Κατανόηση ότι κάθε θέση απαιτεί λογική αιτιολόγηση.
- Σεβασμό στη διαδικασία λήψης διαβουλευτικών αποφάσεων με βάση τη δημόσια ανταλλαγή επιχειρημάτων.
- Τήρηση της αρχής της αμοιβαιότητας, με την οποία διδάσκονται τη σημασία και την ηθική της ανοιχτότητας, όταν εξετάζεται η επιχειρηματολογία απόψεων διαφορετικών από τις δικές τους.
- Αναγνώριση ότι, όταν το επιχειρήμά τους είναι ασθενέστερο από άλλα, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε επιζήμιες επιπτώσεις στο προσωπικό τους συμφέρον.
- Μαθαίνουν να αποστασιοποιούν τον αντίκτυπο των αρνητικών αποτελεσμάτων και να συνεχίζουν να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στην πολιτική διαδικασία παρά το γεγονός ότι τέτοια περιστατικά μπορεί να επαναληφθούν.
- Όταν προκύπτει τέτοιο αρνητικό αποτέλεσμα, πρέπει να εξετάζουν τους λόγους στους οποίους βασίζεται. (Kahane, et al., 2010)

Ο Karai υποστηρίζει ότι «η συμμετοχή σε αυτο-αντανακλαστική άσκηση μέσω μιας προοπτικής που είναι προσωρινά αποκομμένη από το προσωπικό τους συμφέρον θα πρέπει να ενσταλαχθεί ως μια επιθυμητή και ενάρετη προσπάθεια στο βαθμό που στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση της απόστασης μεταξύ του δημόσιου λόγου και του ιδιωτικού τους λόγου.» Μαθαίνουν έτσι να αναγνωρίζουν την ηθική μιας συνεχούς κριτικής των αποφάσεων του παρελθόντος και των λόγων που προτάθηκαν με σκοπό τη δυνατότητα επίτευξης ακόμη καλύτερων αποφάσεων που υποστηρίζονται από ισχυρούς λόγους αλλαγής. «Αυτό χτίζει τον αναστοχασμό σε όλες τις αποφάσεις προωθώντας μια διαδικασία που εμπλουτίζεται συνεχώς μέσω της εσωτερικής της ματιάς» (Karai, 2012).

Η διαδικασία αυτή προτείνεται να λειτουργήσει στα σχολεία με ένα δυναμικό πρόγραμμα σπουδών που αναγνωρίζει την ανάγκη για αλληλεξάρτηση και διευρύνει τους στόχους της εκπαίδευσης ώστε να συμπεριλάβουν την «εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη». Αυτή η εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών, τις διαφορετικές προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και διαφορετικές στάσεις και αξίες και, ως εκ τούτου, μπορεί να μάθει διαφορετικά. (OECD, 2019).

Η αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί βασικό στοιχείο, επειδή ως ενήλικα άτομα «ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας, και κατά προέκταση κατανοούμε την πραγματικότητα και τον εαυτό μας, σύμφωνα με αξίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και ερμηνευτικούς κανόνες που έχουμε αφομοιώσει στο παρελθόν, στην πορεία της κοινωνικοποίησής μας, μέσα από επιδράσεις που δεχτήκαμε από την οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα, τους φίλους και, ευρύτερα, από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο» (Mezirow, 2022). Ως εκ τούτου, η διαβουλευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει για τους/τις συμμετέχοντες/χουσες σε αυτήν μία

εμπειρία κριτικού στοχασμού που εμπλέκεται στην επίλυση προβλημάτων, στην ανάδειξη προβλημάτων και στο μετασχηματισμό των νοηματικών σχημάτων και θεωρήσεων (Mezirow, 2022).

2.2. Ισχύον θεσμικό πλαίσιο στα ΙΕΚ και δυνατότητες εφαρμογής διαβουλευτικής διαδικασίας

Η λειτουργία των ΙΕΚ και των Πειραματικών και Θεματικών ΙΕΚ διέπεται από νέο θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο, (Ν. 4763/20 - ΦΕΚ254/Τ.Α./21.12.2020, απόφαση Κ5/160259/ΦΕΚ 5837/Τ.Β./15.12.21, απόφαση 974/22, ΦΕΚ 20/Τ.Β./7.1.2022) που καθορίζει το πλαίσιο της λειτουργίας τους.

Τα Πειραματικά ΙΕΚ χαρακτηρίζονται από καινοτομίες με βάση τη διδακτική μεθοδολογία, το εκπαιδευτικό προσωπικό συγκεκριμένων ειδικοτήτων, το εποπτικό υλικό, την υλικοτεχνική υποδομή και τη διαχείριση ποιότητας. Τα Θεματικά ΙΕΚ από την άλλη, αποσκοπούν στη διαμόρφωση ειδικοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης που σχετίζονται με συγκεκριμένους και στοχευμένους τομείς της οικονομίας με βάση καινοτόμες μεθόδους εφαρμογής και καλών πρακτικών. Η διάρθρωση και λειτουργία τους εμπεριέχει στοιχεία που επιχειρούν να καλύψουν τις ανάγκες των εν δυνάμει εργαζομένων, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες και συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Εντοπίζονται σημαντικές αλλαγές σε δύο κυρίως επίπεδα, στο επίπεδο της λειτουργίας τους, ως οργανώσεων σε σχέση με το ευρύτερο οργανωσιακό πλαίσιο, και στο επίπεδο των σχέσεων των εκπαιδευτικών αυτών μονάδων ενηλίκων με άλλους φορείς αλλά και με την τοπική κοινωνία.

Ως προς την λειτουργία τους εντοπίζονται ενδεικτικά τα εξής στοιχεία:

- Δυνατότητα τροποποίησης, προσαρμογής ή κατάρτησης, μερικής ή ολικής, των οδηγών κατάρτισης με ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας και πρόταση προς τη Διεύθυνση Σχεδιασμού και Ανάπτυξης της Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ. και Ν..
- Επιλογή των καταρτιζομένων για κινητικότητα μεταξύ Πειραματικών ή Θεματικών ΙΕΚ και πειραματικών ειδικοτήτων από επιτροπή, που συστήνεται από τον/την Διευθυντή/ντρια.
- Δυνατότητα δημιουργίας πειραματικών τμημάτων ειδικοτήτων μετά από εισήγηση του/της Διευθυντή/ντριας.
- Ενθάρρυνση και υποστήριξη στην εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών μεθόδων και ψηφιακών τεχνολογιών από τους/τις εκπαιδευτές/τριες.
- Ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων των ΙΕΚ που συνεισφέρουν στην περιφερειακή ανάπτυξη και στην καινοτομία και είναι υπεύθυνα να διοργανώνουν και να υλοποιούν ενημερωτικές δράσεις γενικού ή ειδικού ενδιαφέροντος.
- Σύνδεση της αξιολόγησης με τον τρόπο λειτουργίας και με ποσοτικούς δείκτες που αφορούν στο ποσοστό των απασχολούμενων αποφοίτων, των νέων πτυχιούχων από την ΕΕΚ και το ποσοστό των εκπαιδευόμενων στην ΕΕΚ, που επωφελείται από τη μαθησιακή κινητικότητα στο εξωτερικό.

Παρατηρείται μία σχετική αυτονομία όσον αφορά στο ρόλο της Διεύθυνσης, ωστόσο, εξακολουθούν να αναφέρονται σε ανώτερα διοικητικά όργανα και ακολουθούν οδηγίες που κατευθύνονται από την κεντρική διοίκηση του αρμόδιου υπουργείου που διασφαλίζει και την ύπαρξη και τη λειτουργία τους. Οι αλλαγές εμπεριέχουν στοιχεία που διευρύνουν το πλαίσιο του ρόλου της Διεύθυνσης στο βαθμό που γίνεται μερική εκχώρηση αρμοδιοτήτων, άρα εξουσίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012), καθώς στις περισσότερες των περιπτώσεων πρόκειται για τεκμηριωμένη εισήγηση του Διευθυντή προς την αρμόδια Γενική Γραμματεία που έχει την εποπτεία των εκπαιδευτικών αυτών οργανισμών.

Ως προς την ανάπτυξη των σχέσεων των ΙΕΚ αυτού του τύπου με την αγορά και την τοπική κοινωνία παρατηρείται ότι:

- Είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία δικτύου συνεργαζόμενων εταιρών.

- Ενισχύεται η σύνδεση εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και με την αγορά α. με τη σύνταξη του οδηγού σπουδών ιδιαίτερα για τις πειραματικές ειδικότητες, που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και εξαρτώνται από τις γενικότερες συνθήκες αγοράς, β. με την επιλογή για τις πειραματικές ειδικότητες βάσει κριτηρίων που θα διαμορφωθούν από τους συνεργαζόμενους φορείς, ενώ η διενέργεια συνέντευξης για επιλογή των σπουδαστών/στριών θα γίνεται παρουσία και εκπροσώπων των φορέων που εμπλέκονται στη διαμόρφωση των σχετικών τμημάτων.
- Επιδιώκεται συνεργασία με άλλους φορείς, όπως ανώτατες σχολές, επιμελητήρια, ερευνητικά κέντρα για καλύτερη οργάνωση των σπουδών.
- Ενισχύεται η συμμετοχή και συνεργασία σε καινοτόμα κέντρα και επιχειρήσεις.
- Προβλέπεται η επαφή και αξιοποίηση εξωτερικών συνεργατών με την πραγματοποίηση δράσεων επιμόρφωσης/ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικού περιεχομένου, σύνταξη πρωτοκόλλων συνεργασίας με άλλους φορείς για τη μεταφορά τεχνογνωσίας.

Διαμορφώνονται έτσι συνθήκες που δίνουν μεγαλύτερη ευελιξία στην αξιοποίηση φορέων και εξωτερικών συνεργατών για την ανάπτυξη προγραμμάτων που αφενός, θα ανταποκρίνονται στις γρήγορες και συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, αφετέρου, θα βοηθήσει στην εκπαίδευση των ατόμων ώστε να αναπτύξουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Βάσει της σχετικής απόφασης άλλωστε, «αποστολή των Θεματικών ΙΕΚ είναι η πιλοτική ανάπτυξη και προώθηση ειδικοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν σε στοχευμένο, κατά περίπτωση, αναπτυξιακό τομέα της οικονομίας, εφαρμόζοντας καινοτόμες μεθόδους λειτουργίας και υιοθετώντας καλές διεθνείς πρακτικές» (ΦΕΚ 974/τεύχ.Β' /7-1-2022). Οι προβλέψεις αυτές αποτελούν ένδειξη προσαρμογής των εκπαιδευτικών αυτών οργανισμών, ως ζωντανών οργανισμών (Πασιαρδής, 2004, Κουτούζης, 2008), με τα δεδομένα του περιβάλλοντος, αλλά και αποτέλεσμα από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον, εσωτερικό και εξωτερικό, που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοπροστασίας και αυτορρύθμισης, ώστε να διασφαλίσουν τη βιωσιμότητά τους (Πασιαρδής, 2004).

Βάσει των προαναφερομένων η διαβουλευτική διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί ενδεικτικά ως εξής:

Ενέργειες Πειραματικών ΙΕΚ	Εμπλεκόμενοι
Επιχειρησιακός Σχεδιασμός	Προσωπικό ΙΕΚ, Εκπαιδευτές/τριες, Εκπρόσωποι: τοπικής κοινωνίας, επιμελητηρίων, καινοτόμων επιχειρήσεων, ανώτατων σχολών/τμημάτων.
Εισαγωγή πειραματικών ειδικοτήτων και διαμόρφωση σχετικών τμημάτων	Προσωπικό, Εξωτερικοί συνεργάτες, Εκπρόσωποι επιμελητηρίων, ανώτατων σχολών/τμημάτων με σχετική ειδίκευση.
Διοργάνωση εκδηλώσεων, ημερίδων και καινοτόμων δράσεων	Προσωπικό, Εκπρόσωποι σπουδαστών/στριών, της τοπικής κοινωνίας, επιχειρήσεων και σχετικών ανώτατων σχολών.
Εισαγωγή καινοτόμου εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων	Προσωπικό, Εξωτερικοί συνεργάστες, Εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων ή/και εκπρόσωποι αντίστοιχων τμημάτων Σχολών ή Ενώσεων

Πίνακας 2. Εμπλεκόμενοι φορείς ανά δράση ΙΕΚ στη διαδικασία διαβούλευσης.

Η αποτελεσματική εφαρμογή της απαιτεί επιμόρφωση/ενημέρωση του προσωπικού, καλό σχεδιασμό, οργάνωση της διαδικασίας, εξεύρεση πόρων, επικοινωνιακή διαχείριση, ισότιμη παρουσία όλων των εμπλεκόμενων χωρίς αποκλεισμούς.

2.3 Τι μάθαμε από την επιμόρφωση για τη διαβούλευση στο ΙΝΕΠ.

2.3.1 Θεματολογία του ΕΠ

Αφόρμηση για το σχεδιασμό του ΕΠ έδωσε η προώθηση των αλλαγών στους κανόνες, τις διαδικασίες και συμπεριφορές που αναφέρονταν στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ε.Ε) και συμβάλλουν στην ενίσχυση της διαφάνειας, της συμμετοχής, της λογοδοσίας, της αποτελεσματικότητας και της συνοχής των εταίρων/μετόχων της κοινωνίας των πολιτών. Εκτιμήθηκε επίσης ότι ο σχεδιασμός ενός ΕΠ με αντίστοιχο περιεχόμενο ενισχύει την διοικητική ικανότητα των ΔΥ στο βαθμό που «η υιοθέτηση και η εφαρμογή της τεχνικής της δημόσιας διαβούλευσης αναπληρώνει την έλλειψη συντονισμού, τεκμηριώνει τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τα περιφερειακά χαρακτηριστικά με στοχευμένες προτάσεις, με τους εμπλεκόμενους φορείς (Φ1, ΕΠ, 2019). Η χρησιμότητα του ΕΠ τεκμηριώθηκε στο ότι «θα δώσει την δυνατότητα περαιτέρω εκπαίδευσης των στελεχών των φορέων, αλλά και των υπαλλήλων στην διαδικασία της διαβούλευσης, για την καλύτερη αξιοποίησή της στην λήψη αποφάσεων» (Φ1, ΕΠ, 2019) μέσω της εμπέδωσης ή/και ενίσχυσης των ηγετικών, διοικητικών, οργανωτικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων/χουσών. Ο σχεδιασμός έγινε με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Rogers, 1999, Κόκκος, 2005, Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Σκοπός του ΕΠ είναι η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των στελεχών και υπαλλήλων των δημόσιων φορέων, προκειμένου να ανταποκρίνονται στην άσκηση των καθηκόντων τους εφαρμόζοντας τις αρχές της διαβούλευσης. Ομάδα-στόχος είναι στελέχη όλων των φορέων του δημόσιου τομέα και των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) με καθήκοντα κυρίως α. στοχοθεσίας στρατηγικού και επιχειρησιακού σχεδιασμού για την υλοποίηση των στόχων, β. οργάνωσης της λειτουργίας, προγραμματισμού, συντονισμού δράσεων των οργανικών μονάδων τις οποίες διευθύνουν και γ. επικοινωνίας και συνεργασίας στο εσωτερικό των Διευθύνσεων και με τις άλλες οργανικές μονάδες φορέων του Δημοσίου.

Προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη από το ΕΠ (Φ1, 2019) είναι:

- Βελτίωση της ικανότητας των διοικήσεων των φορέων του δημοσίου να «αισθάνονται» την άποψη των στελεχών του, αλλά και της κοινωνίας, όπως αυτή εκφράζεται ελεύθερα και χωρίς κανένα ενδοιασμό στο διαδίκτυο, ώστε να βοηθηθούν στην λήψη αποφάσεων.
- Δυνατότητα περαιτέρω εκπαίδευσης των στελεχών των φορέων, αλλά και των υπαλλήλων στην διαδικασία της διαβούλευσης, για την καλύτερη αξιοποίησή της στην λήψη αποφάσεων.

Το ΕΠ «Ο ρόλος και η σημασία της διαβούλευσης στη Δημόσια Διοίκηση» είναι διάρκειας 21 ωρών και περιλαμβάνει τρεις Θεματικές Ενότητες (ΘΕ):

- Έννοια και βασικές αρχές της διαβούλευσης
- Μεθοδολογία εφαρμογής / Εργαλεία της διαβούλευσης
- Εμπόδια στην διαβούλευση / Καλές πρακτικές.

Υλοποιήθηκαν συνολικά 3 προγράμματα στην Αθήνα (1/1/2020 – 13/4/2023) με εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση. Συμμετείχαν 48 άτομα από τα οποία 48 έλαβαν πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Το πλήθος των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων αξιολόγησης, που αφορά η μελέτη, ανέρχεται σε 40 επί συνόλου 48 συμμετεχόντων/χουσών που ολοκλήρωσαν επιτυχώς τη συμμετοχή τους λαμβάνοντας την σχετική πιστοποίηση.

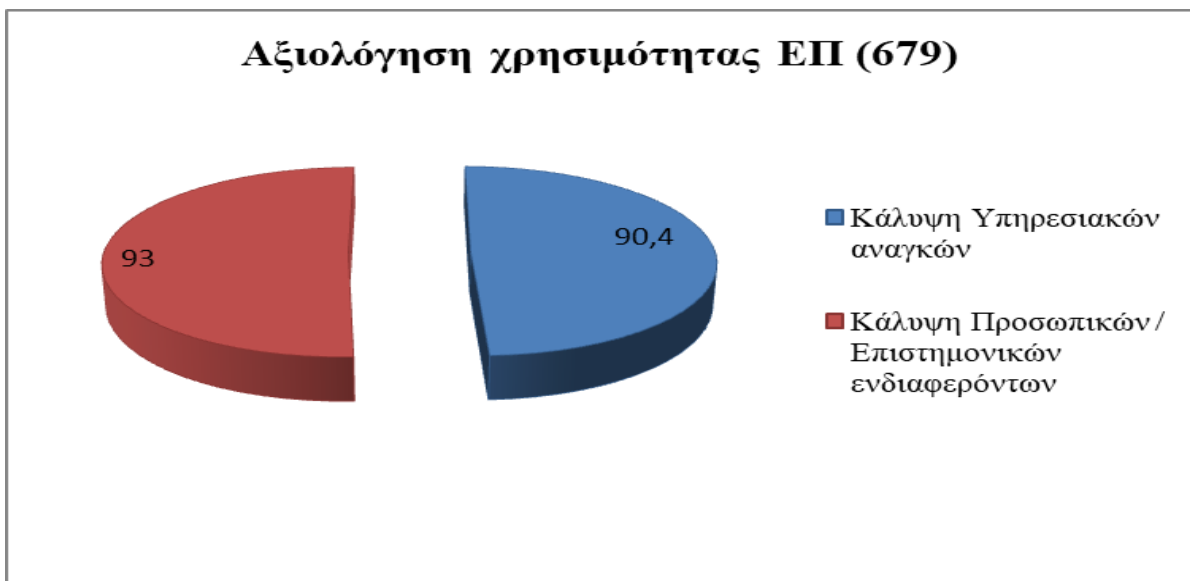
Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των συμμετεχόντων/χουσών στο ΕΠ προέρχονται από δευτερογενή ανάλυση ποσοτικών δεδομένων που θεωρείται ότι μπορεί να προσφέρει χρήσιμες

πληροφορίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων (Creswell, 2018, Robson, 1993, Bryman, 1989) και έχει οφέλη και περιορισμούς (Καλογεράκη, 2011). Το ηλεκτρονικό εργαλείο αξιολόγησης βασίζεται στη μεθοδολογία που έχει εκπονηθεί (ΕΚΔΔΑ, 2009). Δεν αξιοποιήθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα αλλά το σύνολο των αξιολογήσεων και το ποσοστό ανταπόκρισης από όσους/όσες συμπλήρωσαν το εργαλείο της έρευνας (ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης) ήταν υψηλό (83,3%). Δεν αξιοποιήθηκαν προσωπικά δεδομένα, δεν γίνεται αναφορά σε ονόματα και προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων/χουσών και των αξιολογούμενων και για την εργασία αυτή μελετήθηκαν τα αποτελέσματα και τα στατιστικά δεδομένα σε τρεις δείκτες, ωστόσο στη εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον γενικό δείκτη 1. Χρησιμότητα της θεματολογίας του ΕΠ.

Η αποτύπωση των αποκρίσεων των συμμετεχόντων/χουσών έγινε στη βάση επιλογής σε ενδεκαβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου 0 = απόλυτα ανεπαρκής / καθόλου χρήσιμη και 10 = εξαιρετικά επαρκής / απόλυτα χρήσιμη. Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευομένων στο ανοικτό πεδίο που εκφράζουν παρατηρήσεις και σχόλια.

2.3.2 Αποτελέσματα της μελέτης αξιολογήσεων

Οι ΘΕ του ΕΠ (Γράφημα 2.), εκτιμώνται ως χρήσιμες για την κάλυψη τόσο των υπηρεσιακών, όσο και των προσωπικών/επιστημονικών ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων/χουσών. Όλες οι ΘΕ έχουν αξιολογηθεί με 9/10 στην κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών αλλά η αξιολόγηση για την κάλυψη προσωπικών/επιστημονικών ενδιαφερόντων ήταν υψηλότερη. Η ΘΕ «Έννοια και βασικές αρχές της διαβούλευσης» αξιολογήθηκε με 9,5, η ΘΕ «Εμπόδια στη διαβούλευση / Καλές πρακτικές» αξιολογήθηκε με 9,3, ενώ η τρίτη ΘΕ «Μεθοδολογία εφαρμογής / Εργαλεία της διαβούλευσης» αξιολογήθηκε με 9,4/10 για την κάλυψη προσωπικών αναγκών.



Γράφημα 2. Αξιολόγηση χρησιμότητας Ε.Π.

Για πιο ασφαλή συμπεράσματα από την υλοποίηση του ΕΠ μελετήθηκαν και παρατηρήσεις των συμμετεχόντων/χουσών στα τρία ΕΠ προς εντοπισμό στοιχείων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην βελτίωση του ΕΠ. Από τις συνολικά 17 παρατηρήσεις και σχόλια που υποβλήθηκαν οι 15 ήταν σχόλια θετικά για το ΕΠ, για την θεματολογία του και την ποιότητα των εισηγήσεων και την ανταπόκριση των εκπαιδευτών/τριών σε ερωτήσεις. Υπάρχουν δύο σχόλια για βελτίωση του ΕΠ, εμπλουτισμό του με περισσότερα παραδείγματα και την εφαρμογή του στην εργασία.

Συνοψίζοντας, αναδεικνύεται η χρησιμότητα της επιμόρφωσης για τη διαδικασία της διαβούλευσης στον εργασιακό χώρο αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, διαπίστωση που μπορεί να συμβάλει α. στην υιοθέτηση της συνεργατικής διαμόρφωσης επιχειρησιακού σχεδιασμού στους οργανισμούς γενικά αλλά και στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων, β. στην ανάπτυξη των οργανισμών και των εργαζομένων τους λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους και γ. στην ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών.

3. Συμπεράσματα

Η διαβουλευτική διαδικασία, όπως αναδείχθηκε, μπορεί να αξιοποιηθεί στους ΕΟΕ με βάση το νέο θεσμικό πλαίσιο για την κατάρτιση επιχειρησιακού σχεδιασμού και την υλοποίηση δράσεων βάσει των αναγκών του ΕΟΕ, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και προσδοκίες του προσωπικού, των εκπαιδευτών/τριών, των σπουδαστών/στριών και φορέων της τοπικής κοινωνίας ιδιαίτερα στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Ο Schwab (2013) πρότεινε μία μεθοδολογία για τα προγράμματα σπουδών που αξιοποιεί τις τέχνες της αντίληψης, της προβληματικής, της καταγραφής και της δέσμευσης για την εκτέλεση ορισμένων καθηκόντων που χαρακτηρίστηκε πολύπλοκη (Pereira, 1984), ωστόσο μπορεί να αξιοποιηθεί. Στο σχεδιασμό της η διαβουλευτική διαδικασία πρέπει να λάβει υπόψη της ορισμένες προκλήσεις και δυσκολίες, «ορισμένες είναι εγγενείς στον πολύπλοκο χαρακτήρα της διαβουλευτικής διαδικασίας, ορισμένες λόγω των συνηθειών και των παρορμήσεων των εμπλεκόμενων και ορισμένες προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά των διαφόρων ομάδων στις οποίες πρέπει να διεξάγονται οι διαβουλεύσεις» (Pereira (1984).

Οι προκλήσεις και δυσκολίες ωστόσο, δεν θα πρέπει να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της διαβουλευτικής διαδικασίας στους ΕΟΕ σε διάφορα επίπεδα και δράσεις τους στο βαθμό που μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία τους συμπεριλαμβάνοντας ιδέες, θέσεις και απόψεις και από τους φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βαθάκου Ε., (2022). Παρουσίαση «Συμμετοχικός Σχεδιασμός για την επίτευξη των ΣΒΑ». Εκπαίδευση στο πλαίσιο του έργου «Δημιουργία Δικτύου Οργανώσεων και Ομάδων της Κοινωνίας Πολιτών στο πλαίσιο των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης.» ΕΛΙΑΜΕΠ, Ιούλιος 2022.
- Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (Οκτώβριος 2020). «Οδηγός Διαβούλευσης για ΟΤΑ. Μεθοδολογία και τεχνικές». Συντάκτης Μιχιώτης Σ. Διαθέσιμος στον σύνδεσμο: https://www.eetaa.gr/odhgoi/22102020_odhgos_diavoulefshs_gia_OTA.pdf
- Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, Λευκή Βίβλος για τη Διακυβέρνηση Λευκή Βίβλος – Περιεχόμενα (opengov.gr)
- Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καρκατσούλης Π. (2003). «Η διακυβέρνηση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: το ευρωπαϊκό παράδειγμα». Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας. Τόμος 10 (Άνοιξη 2003), Εκδόσεις Σάκκουλα, e-publishing, doi: 10.12681/sas.697.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαιδευτικές Μέθοδοι. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κομσέλη Φ. (2011). «Καινοτομίες στη Διαβούλευση. Η συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων. Συμπεράσματα και Προτάσεις», Έκθεση Πολιτικής Καινοτόμου Εργαστηρίου ΕΚΔΔΑ, Σχόλια-Παρατηρήσεις Περιστεράς Β., Τσέκος Θ., Αθήνα, 2011. Διαθέσιμο στον σύνδεσμο: https://www.ekdd.gr/images/ektheseis_politikis/Policy_paper_Innovation_in_Deliberation_new.pdf

- Κουτούζης, Ε. (2008). Ο Σχεδιασμός- Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τομ. Α΄, εκδ. Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mezirow J. (2022). Θεωρία Μετασχηματισμού. Επιστημονική επιμέλεια Κόκκος Α., Μετάφραση Κουλαουζίδης Γ. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ), ISBN 978-618-86329-0-5. Αθήνα, 2022.
- Οικονόμου Γ. (2020). «Πολυεπίπεδη Διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελλάδα», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), 2020. Διατίθεται online στην διεύθυνση; <http://ebooks.epublishing.ekt.gr/> ISBN: 978-960-6834-30-1 (pdf).
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία- Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης- Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Boyer E. (1990). Scholarship Reconsidered. Priorities of the Proffessoriate. The Carnegie Foundation dor the advancement of teaching. 5 IVY Lane, PRLNCETON, NEW JERSEY 08640. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326149.pdf>
- Bryman A. (1989). Research Methods and Organizations studies. Routledge, London. eBook ISBN9780203359648. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203359648>
- Cahane D.J., Wenistock D., Leydet D., Williams M.. (2010). Delibearative Democracy in Practice. UBCPress, Vancouver, Toronto 2010. ISBN 978-0-7748-1677-9.
- Creswell J.W., Poth Ch. (2018). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches. Fourth Edition, Sage Los Angeles, ISBN 978-1506330204.
- Creswell J.W and Creswell, J.D. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approoaches. Fifth edition. Sage, Los Angeles. ISBN 978-1506386706.
- Kapai P. (2012). Developing Capacities for Inclusive Citizenship in Multicultural Societies: The Role of Deliberative Theory and Citizenship Education. Published online: 11 August 2012. Public Organiz Rev (2012) 12:277–298 DOI 10.1007/s11115-012-0182-y
- OECD (2019). Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- Pereira, P. (1984) Deliberation and the Arts of Perception. Journal of Curriculum Studies 16.4 (October-December 1984): 347-366.
- Robson C. (1993). Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practioner-Researchers. Blackwell Publishing, 1993. ISBN 0631176896, 9780631176893
- Schwab J. (2013). The Practical: a language for curriculum. Journal of Curriculum Studies, Volume 45, 2013-Issue 5. p.p. 591-621. Taylor & Francis Online, <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>
- Zlotkowski E. (1995). Does Service Learning Have a Future? New England Resource Center for Higher Education Publications. 16. https://scholarworks.umb.edu/nerche_pubs/16/

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Τζαβάρας Παναγιώτης
Διδάκτορ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καραμανώλη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Ο στόχος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) για εργασιακή αποκατάσταση των αποφοίτων της δεν έχει ακόμα επιτευχθεί, σύμφωνα με τα τελευταία ελληνικά δεδομένα, ενώ και το ποσοστό συμβολής της στην οικονομική ανάπτυξη είναι χαμηλότερο από το προσδοκώμενο. Η επικρατούσα πεποίθηση πως η γενική και η τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρουν μεγαλύτερη εργασιακή αποκατάσταση, σε συνδυασμό με τη συνεχή υποβάθμισή της, την καθιστούν ως έσχατη επιλογή. Η Ελλάδα στοχεύει σε αυξημένη ελκυστικότητα και βελτιωμένες κοινωνικές αντιλήψεις για την ΕΕΚ μέσω μεταρρυθμίσεων, η εξυγίανση της οποίας μπορεί να συμβάλλει στην εξάλειψη της ανεργίας. Η αγορά εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αναμένεται να επαναπροσδιοριστεί τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά έως το 2030, λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων. Η προσπάθεια χάραξης πολιτικής απαιτεί σαφή επίγνωση του ποιου στοχεύει να ωφελήσει και συγκριτική μελέτη πριν την υιοθέτηση «βέλτιστων πρακτικών» άλλων χωρών, σεβόμενη τις ποικίλες φυσιογνωμίες και κουλτούρες των διάφορων τόπων.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Αποκατάσταση, Ανεργία

1. Εισαγωγή

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) στην Ελλάδα αποτελεί παραδοσιακά σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, καθώς στοχεύει να παρέχει στους μαθητές πρακτικές δεξιότητες και κατάρτιση που μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στο εργατικό δυναμικό. Ωστόσο, η χώρα έχει αντιμετωπίσει σημαντικές προκλήσεις τα τελευταία χρόνια, συμπεριλαμβανομένου του υψηλού ποσοστού ανεργίας και μιας προβληματικής οικονομίας, που είχε αντίκτυπο στην επαγγελματική εκπαίδευση και τις προοπτικές απασχόλησης. Λόγω αυτού του γεγονότος, οι απόφοιτοι της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης δεν έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην αγορά εργασίας και να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη, σύμφωνα με ένα άρθρο της εφημερίδας "Το Βήμα" του 2020.

Μετά από έτη πτωτικής πορείας ως προς την ποιότητα και την ποσότητα, καθώς και κοινωνικής υποβάθμισης, η ΕΕΚ αντιπροσωπεύει μια δευτερεύουσα επιλογή για τους μαθητές. Παρόλο που υπάρχει υψηλή ζήτηση για εργαζόμενους με μεσαίου επιπέδου προσόντα, η ΕΕΚ δεν είναι ελκυστική επιλογή για τους νέους, καθώς οι γονείς τους και οι ίδιοι θεωρούν πως η γενική και τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο ασφαλείς διαδρομές για την απασχόληση. Σύμφωνα με έκθεση που πραγματοποιήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, ο αριθμός των φοιτητών της ΕΕΚ στην Ελλάδα αυξήθηκε από 87.000 το 2015 σε 103.000 το 2019 (CEDEPOF, 2020). Παρόλα αυτά, η έκθεση επισημαίνει την αναγκαιότητα περαιτέρω βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ΕΕΚ στην Ελλάδα, προκειμένου να συνάδουν με τις ανάγκες που υπάρχουν στην αγορά εργασίας.

2. Συνοπτική καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης στην Ελλάδα

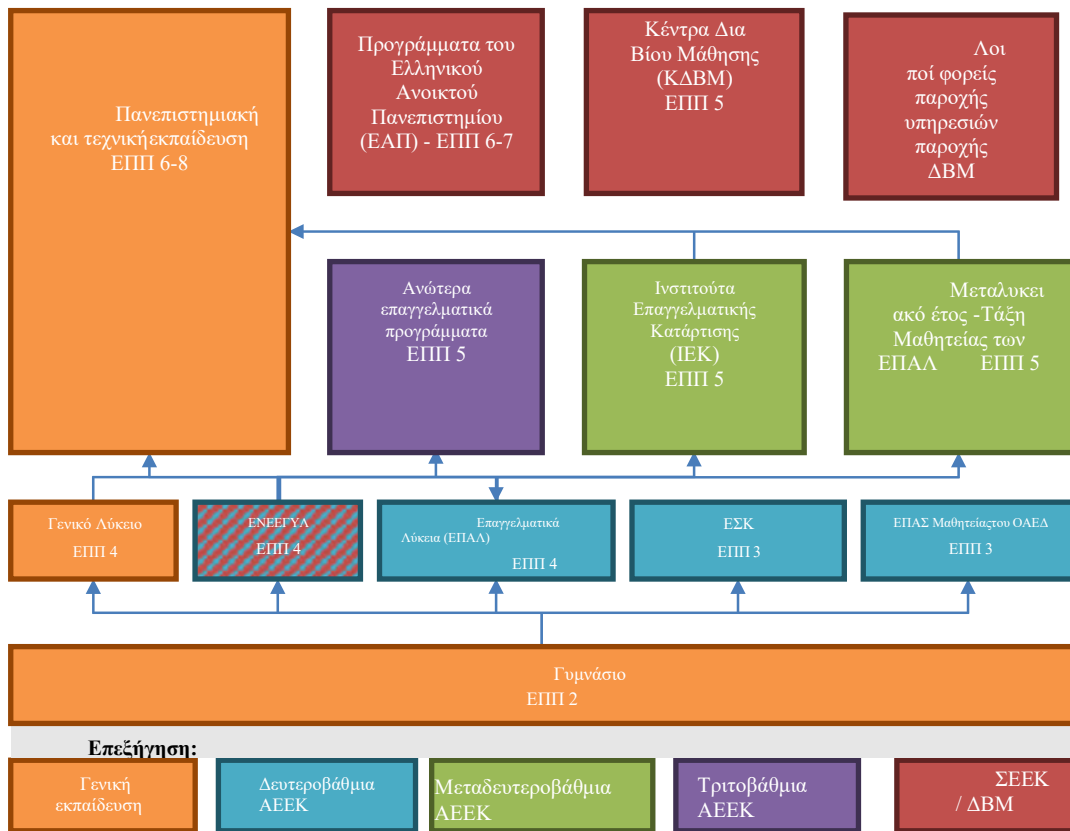
2.1. Ιστορική Αναδρομή της ΕΕΚ στην Ελλάδα

Η ιστορία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα μετά το 1900 μπορεί να χωριστεί σε διάφορα ορόσημα:

- 1929: Πρώτη καταγραφή σε νόμο της εκπαίδευσης ενηλίκων.
- 1943: Ίδρυση της Διεύθυνσης Λαϊκής Επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας .
- 1979: Ίδρυση του Οργανισμού Ανάπτυξης Εργασίας (ΟΑΕΔ).
- 1982: Εγκαθίδρυση του Ιδρύματος Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) του ΟΑΕΔ.
- 1984: Θέσπιση του νόμου περί Επαγγελματικής Κατάρτισης, που διέπει την επαγγελματική κατάρτιση στη χώρα και ίδρυση των ΚΕΚ (Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης)
- 1985: Ίδρυση των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ).
- 1992: Καθιέρωση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και ιδρύεται ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) με τον νόμο 2009/1992.
- 1995: Ίδρυση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΕ) στο οποίο υπάγονται τα ΚΕΚ.
- 1997: Ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Δια Βίου Μάθησης (ΕΚΕΠΙΣ) και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).
- 2010: Ίδρυση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ-νόμος 3879/2010).
- 2011: Συγχώνευση του ΕΚΕΠΙΣ με τον ΕΟΠΠ και μετονομασία σε Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).
- 2020: Καθιέρωση του Εθνικού Συστήματος ΕΕΚ (ΕΣΕΕΚ).

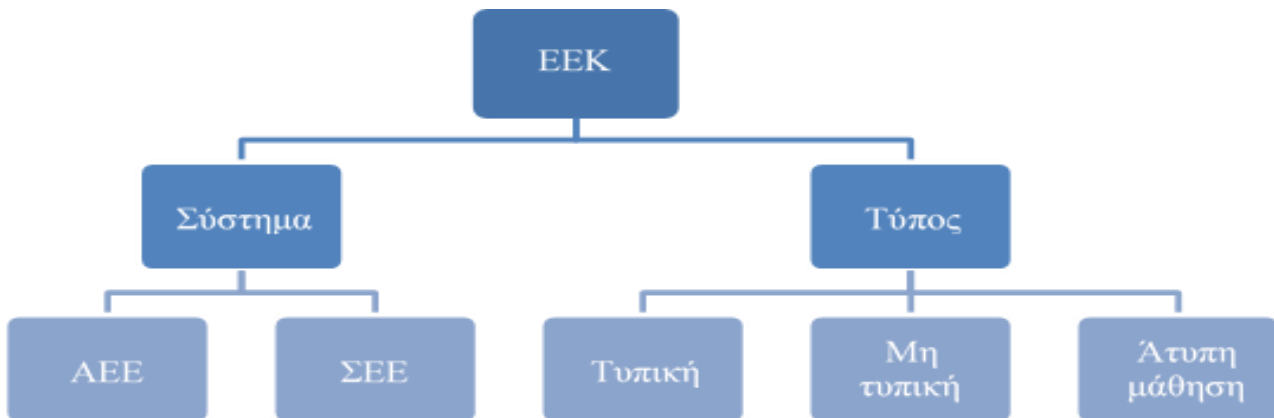
Οι πρόσφατες αλλαγές στην ΕΕΚ στοχεύουν να διορθώσουν παρελθοντικές αδυναμίες, με σκοπό την ανασύσταση της δομής και της λειτουργίας της για την επαναφορά της αξιοπιστίας της. Παρ' όλα αυτά, η τρέχουσα κατάσταση αντικατοπτρίζει τα προβλήματα που απορρέουν από τη διοικητική της δομή, τις πολλές αποφάσεις των επιτροπών και των θεσμών που την επηρέασαν, καθώς και το χαμηλό επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας. Σύμφωνα με έκθεση των CEDEFOP & EOPPEP (2019), αυτό έχει οδηγήσει σε έλλειψη ακεραιότητας, αμεσότητας και συνοχής στη διαχείριση του ελληνικού συστήματος ΕΕΚ.

Στην Ελλάδα, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1, η δομή της ΕΕΚ είναι χωρισμένη σε οχτώ επίπεδα, με πρώτο εξ αυτών τη βασική γενική γνώση (ΕΠΠ 1) και τελευταίο τη γνώση στο μέγιστο επίπεδο ενός πεδίου.



Διάγραμμα 1: Η δομή της ΕΕΚ στην Ελλάδα
 Πηγή: Νόμος 4763/2020

Ουσιαστικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων ΕΕΚ είναι η διασφάλιση της πρόσβασης του πληθυσμού σε αντίστοιχους γνωστικούς τομείς και η ανάπτυξη κατάλληλων επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπως φαίνεται στο Οργανόγραμμα 1.



Οργανόγραμμα 1: Διάρθρωση Προγραμμάτων ΕΕΚ
 Πηγή: ΙΟΒΕ

Αναφορικά με το σύστημά τους, τα προγράμματα ΕΕΚ διακρίνονται σε:

- Προγράμματα Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΑΕΕΚ), τα οποία διενεργούνται πριν την είσοδο των φοιτητών στην αγορά εργασίας και είναι διαθέσιμα για αποφοίτους της δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) ή μέσω επιχειρήσεων.
- Προγράμματα ΣΕΕΚ (Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) τα οποία αποτελούν συνέχεια της ΑΕΕΚ και προσφέρουν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στους εργαζόμενους σε επιχειρήσεις και εργασιακά περιβάλλοντα. Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) παρέχουν τα προγράμματα αυτά στους εργαζόμενους.

Αναφορικά με τον τύπο εκπαίδευσης, τα προγράμματα ΕΕΚ χωρίζονται σε:

- Προγράμματα τυπικής ΕΕΚ, τα οποία είναι προγράμματα κατάρτισης που συμπεριλαμβάνονται στην δομή του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και έχουν τη δυνατότητα παροχής εθνικά αναγνωρισμένων πιστοποιητικών. Η εκπαίδευση σε αυτά τα προγράμματα στοχεύει στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και γνώσεων που απαιτούνται για την άσκηση συγκεκριμένων επαγγελμάτων ή για την πρόοδο σε συγκεκριμένους τομείς της αγοράς εργασίας.
- Προγράμματα μη τυπικής ΕΕΚ που περιλαμβάνουν προγράμματα ΑΕΕΚ, ΣΕΕΚ και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία διοργανώνονται στοχευμένα, χωρίς όμως να είναι εντεταγμένα στην τυπική εκπαίδευση. Αυτά τα προγράμματα δύνανται να οδηγήσουν στη λήψη εθνικά αναγνωρισμένων πιστοποιητικών, ενώ παρέχουν μια οργανωμένη δομή για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων.
- Άτυπη μάθηση που αφορά τις μη επίσημες μορφές μάθησης που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, χωρίς συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και είναι αποτέλεσμα διαφόρων καταστάσεων και εμπειριών στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή του ατόμου.

Σύμφωνα με έρευνα που εκπόνησε το Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών για την ΕΕΚ στην Ελλάδα, φαίνεται ότι τα οφέλη της επαγγελματικής κατάρτισης στην αύξηση της απασχολησιμότητας και τα υψηλά μισθολογικά έσοδα ποικίλλουν ανάλογα με τη χώρα και το χρόνο και εξαρτώνται από τη δομή και την οργάνωση της ΕΕΚ ανά περιοχή (IOBE, 2021). Η έρευνα αυτή αναδεικνύει μία μισθολογική υπεροχή και υψηλότερη απασχολησιμότητα των αποφοίτων ΕΕΚ σε σχέση με αποφοίτους γενικής εκπαίδευσης, αλλά δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με αυτό το θέμα σε όλες τις αντίστοιχες έρευνες. Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι παράγοντες όπως το φύλο, η χώρα, τα τοπικά χαρακτηριστικά, οι θεσμοί και η δομή της ΕΕΚ επηρεάζουν σημαντικά την αποδοτικότητα της επαγγελματικής κατάρτισης.

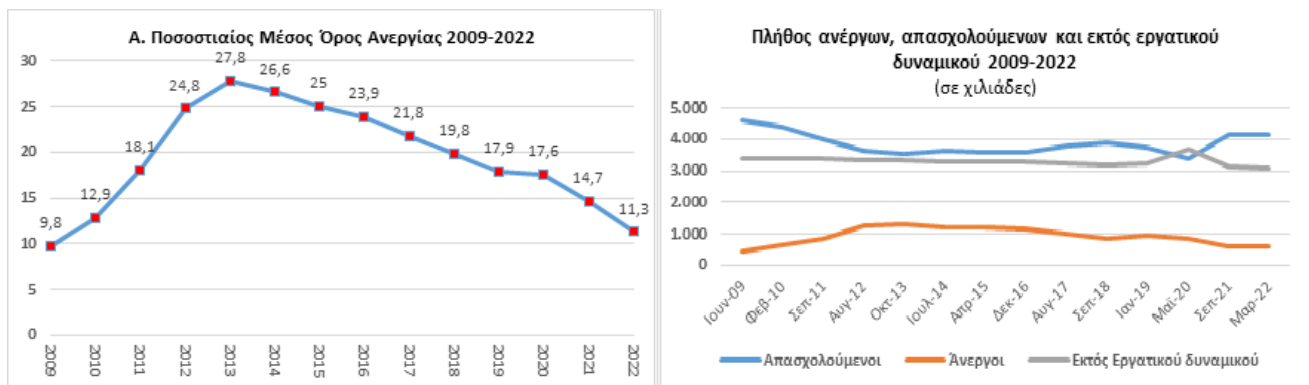
Η παροχή της ΑΕΕΚ μπορεί να μειώνεται μακροπρόθεσμα, ενώ η ακαδημαϊκή και γενική εκπαίδευση αποκτάει όλο και περισσότερη σημασία. Αν και οι απόφοιτοι ΕΕΚ επωφελούνται στα πρώτα στάδια της καριέρας τους, οι δεξιότητές τους δεν είναι μακροπρόθεσμα αποτελεσματικές. Σύμφωνα με μελέτες, αυτό οφείλεται στην μεγάλη προσαρμοστικότητα των αποφοίτων ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και στις γενικές δεξιότητες που αποκτούν, σε αντίθεση με τις περιορισμένες δεξιότητες και προσαρμοστικότητα των αποφοίτων ΕΕΚ. Αυτό επισημαίνει τη σημασία της συνεχούς κατάρτισης των εργαζομένων από τη ΣΕΕΚ, ώστε να είναι ικανοί να προσαρμόζονται στα νέα επαγγελματικά δεδομένα και την ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας (Τζαβάρας, 2022).

2.2. ΕΕΚ και ανεργία στην Ελλάδα

Η εξάλειψη της ανεργίας στην Ελλάδα, μπορεί να ωφεληθεί μόνο επικουρικά από την εξυγίανση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), επειδή το πρόβλημα είναι πιο βαθύ, πολυδιάστατο και προέρχεται από χρόνιες παθολογίες του ελληνικού κράτους. Μια αναδιοργάνωση είναι δυνατόν να βοηθήσει τους εργαζόμενους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μαγική λύση για την μείωση των επιπέδων

ανεργίας. Η κατάρτιση του πληθυσμού μπορεί να βελτιώσει τη περίοδο της επανένταξης στην αγορά εργασίας, αλλά δεν μπορεί να επιταχύνει τη λήξη της περιόδου ανεργίας (Crépon et al., 2012).

Κατά τη διάρκεια της περιόδου 2009-2022, το ποσοστό ανεργίας στη χώρα αρχικά αυξήθηκε και φτάσε στο υψηλότερο επίπεδο του 27,8% το 2013. Έκτοτε, με μικρές διακυμάνσεις, αρχίζει να μειώνεται και επί του παρόντος βρίσκεται στο 11,3%. Παρόλο που υπήρξε αυτή η μείωση, το ποσοστό ανεργίας παραμένει σημαντικά υψηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ, ο οποίος ήταν 6,5% τον Νοέμβριο του 2022. Στο γράφημα 1B παρατηρείται ότι ο αριθμός των ατόμων που δεν συμμετέχουν στο εργατικό δυναμικό δείχνει μια γενική στασιμότητα. Επιπλέον, παρατηρείται ότι ο αριθμός των απασχολούμενων ακόμη δεν έχει φτάσει τις υψηλές τιμές του 2009, ενώ το ποσοστό των ανέργων δεν έχει επανέλθει στο χαμηλό επίπεδό του πριν από την κρίση. Η χρονιά 2013 αναδεικνύεται ως η δυσκολότερη χρονιά της ελληνικής οικονομικής κρίσης και μέχρι σήμερα δεν έχει παρατηρηθεί σημαντική βελτίωση στα αποτελέσματα.



Γράφημα 1: Δείκτες Ανεργίας και Απασχόλησης 2009-2022

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

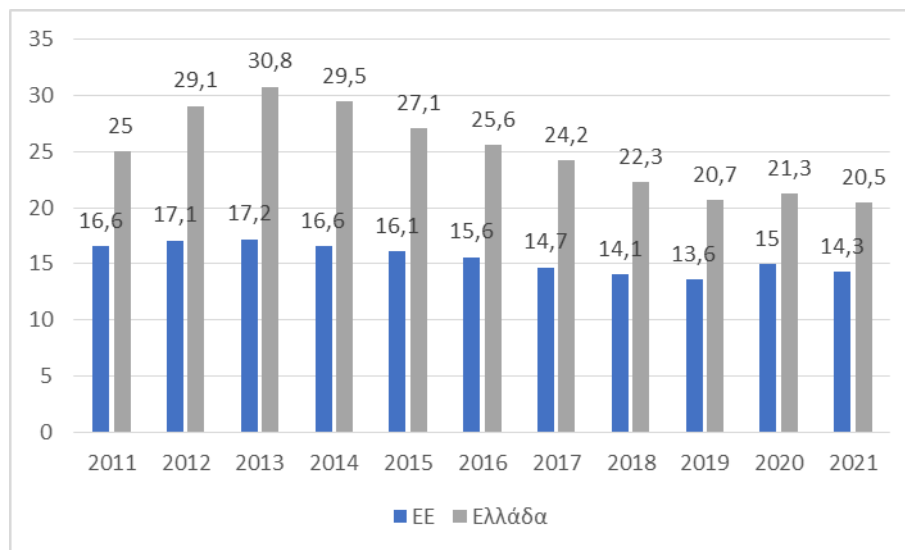
Σύμφωνα με το Σύνδεσμο Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών, σε έκθεση που παρουσίασε το Μάιο του 2021, η πρόοδος της τεχνητής νοημοσύνης και ο αυξανόμενος αυτοματισμός αναμένεται να επηρεάσουν σημαντικά σχεδόν 40% από τις θέσεις εργασίας στην ΕΕ. Εκτιμάται ότι έως το 2025, περίπου 85 εκατομμύρια θέσεις εργασίας θα μεταβληθούν λόγω της αναδιανομής των εργασιών μεταξύ ανθρώπων, αλγορίθμων και τεχνολογικών επιτευγμάτων. Παράλληλα, προβλέπεται ότι θα δημιουργηθούν 97 εκατομμύρια καινούριες εργασιακές θέσεις νέου τύπου έως το 2030, ενώ το υψηλό ποσοστό τους, δηλαδή το 85%, ακόμη δεν έχει διαμορφωθεί.

Τα προγράμματα της ΕΕΚ δύνανται να συμβάλουν στην ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εργαζομένων, εμπλουτίζοντας την γνώση και τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στη ταχέως μεταβαλλόμενη ψηφιακή πραγματικότητα της κοινωνίας. Επιπλέον, η ΕΕΚ αναμένεται να συντελέσει σημαντικά στην πρόοδο προς μια κοινωνία της γνώσης, στη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης/απασχόλησης και στην αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή. Η αποτελεσματική λειτουργία της μπορεί να συμβάλει στην ενσωμάτωση κοινωνικά ευαίσθητων ομάδων πληθυσμού στον επαγγελματικό βίο, που διαφορετικά θα αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας (CEDEFOP, 2011, 2012). Τα προγράμματα ΕΕΚ μπορούν επίσης να βοηθήσουν στη βελτίωση των προσόντων των εργαζομένων και να αυξήσουν την παραγωγικότητα, υπό την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει δυνατότητα ομαλής ενσωμάτωσης των πολιτών στην αγορά εργασίας.

Είναι αναγκαίο η ΕΕΚ να ακούει συνεχώς τις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής οικονομίας, ώστε οι φορείς που την εφαρμόζουν να μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους με συνέπεια στην πραγματικότητα. Ωστόσο, στην ελληνική οικονομία σήμερα, όπου ο τουρισμός κυριαρχεί ως βιομηχανία, ενώ δεν υπάρχει επαρκής βαριά βιομηχανία και πολλές επιχειρήσεις μετακινούν την παραγωγή τους σε άλλες χώρες για φθηνότερη εργασία, υπάρχει ο κίνδυνος ότι η επαγγελματική

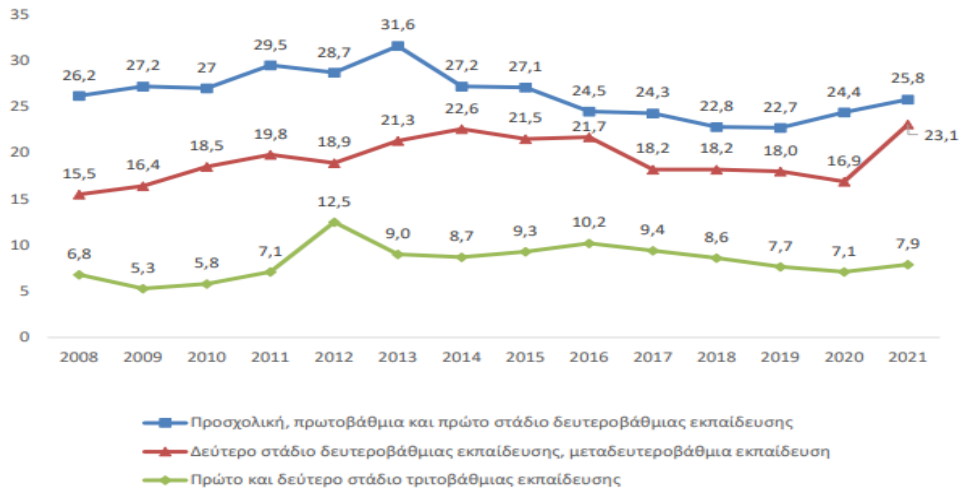
εκπαίδευση θα χρησιμοποιηθεί ως ταχεία αναπροσαρμογή εργατικού δυναμικού για να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις των επιχειρήσεων για φθηνή εργασία.

Στο επίπεδο της παροχής της ΕΕΚ σε αποφοίτους γυμνασίου, υπάρχει αυξημένη επικινδυνότητα οι νέοι να εισαχθούν στην αγορά εργασίας πριν προλάβουν να ενηλικιωθούν. Στην Ελλάδα, τα άτομα από 15 έως 34 ετών που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας έχει διακυμάνσεις και σε σχέση με τον μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που σε μία σχετική σταθερότητα, λίγο υψηλότερα από 15%. Τα ελληνικά ποσοστά αυξήθηκαν από το 2011 μέχρι το 2013, κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, ενώ μεταξύ 2013 και 2019 παρουσίασαν μια πτωτική πορεία, με μια άνοδο το 2020 που όμως δεν διατηρήθηκε καθώς το 2021 το ποσοστό έπεσε κάτω από τα επίπεδα του 2019 (Γράφημα 2).



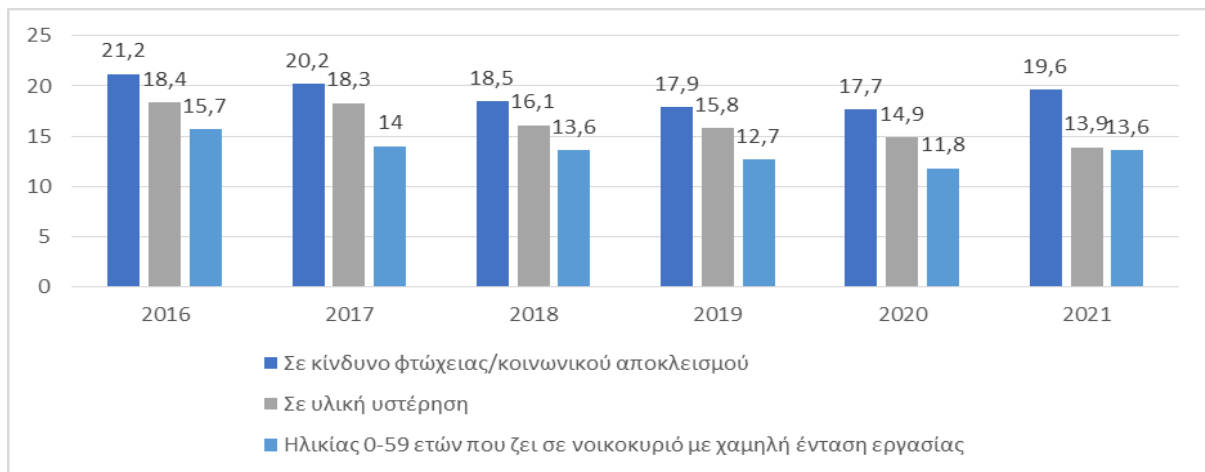
Γράφημα 2: Ποσοστό (%) του πληθυσμού ηλικίας 15-34 ετών που δεν ανήκει ούτε στην απασχόληση, ούτε στην εκπαίδευση/κατάρτιση (μη μισθωτοί) για τα έτη 2011-2021
Πηγή: EUROSTAT

Υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος για το βιοτικό επίπεδο του πληθυσμού που βρίσκεται στα όρια της φτώχειας εάν το άτομο έχει ολοκληρωμένη προσχολική ή πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και το 1^ο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ένα ποσοστό που ανέρχεται στο 31,6% για το 2013. Αυτό το ποσοστό έχει εμφανίσει μια πτωτική τάση από τότε και μέχρι σήμερα. Σε σύγκριση με το προαναφερθέν επίπεδο εκπαίδευσης, υπάρχει υψηλότερος κίνδυνος για την εξάπλωση της φτώχειας στα άτομα που έχουν ολοκληρώσει το 2^ο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ένα ποσοστό που έχει φθάσει στο 23,1% για το έτος 2021, το οποίο αποτελεί το υψηλότερο σημείο από το 2000. Τα χαμηλότερα επίπεδα κινδύνου φτώχειας παρατηρούνται για τους αποφοίτους 1^{ου} και 2^{ου} σταδίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το έτος 2020, με μέγιστο ποσοστό 12,5% τη χρονιά 2012. Από το έτος 2016 έως το 2020 παρατηρείται μια μείωση του κινδύνου φτώχειας, ενώ το 2021 υπάρχει μια μικρή αύξηση του ποσοστού σε σχέση με το προηγούμενο έτος, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 3.



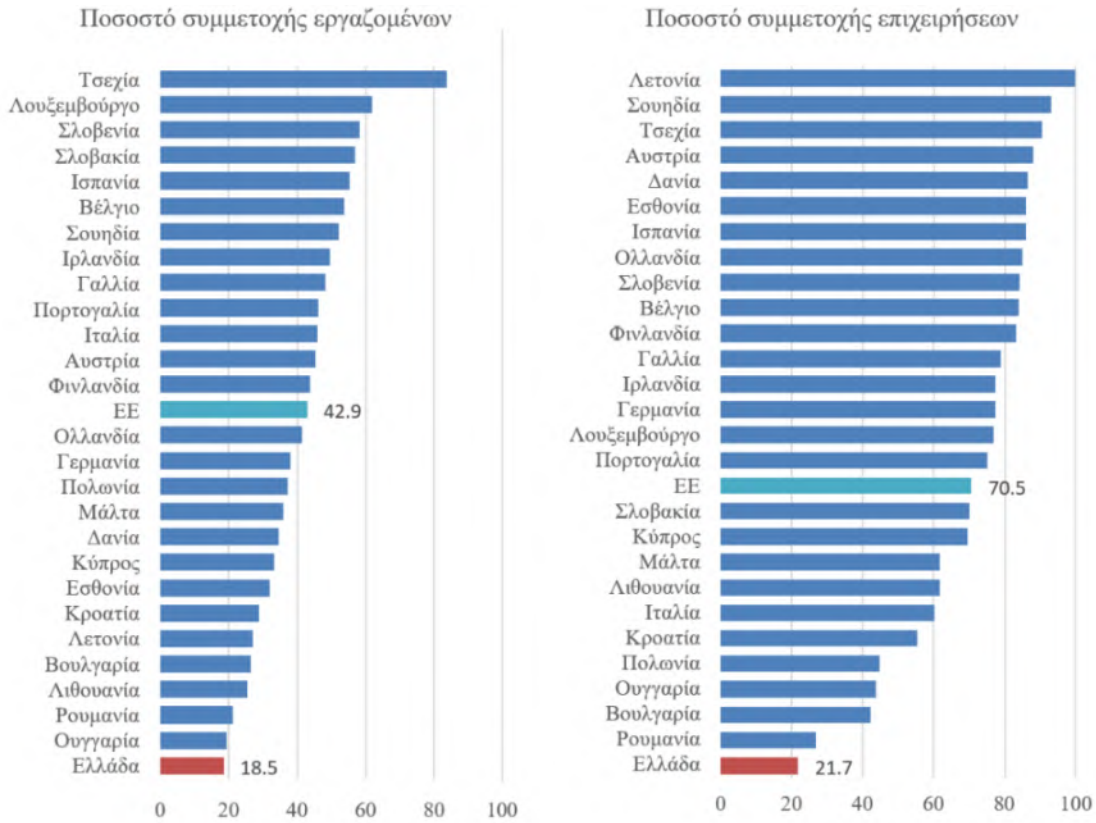
Γράφημα 3: Κίνδυνος φτώχειας σε ποσοστό (%), αναφορικά με τα επίπεδα εκπαίδευσης, πληθυσμού 16 ετών και άνω (2008-2021)
 Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Στα έτη 2016-2020, παρατηρείται μείωση των κινδύνων φτώχειας/κοινωνικού αποκλεισμού και υλικής υστέρησης, όμως το 2021 υπάρχει μια μικρή αύξηση στο ποσοστό αυτών των κινδύνων. Επίσης, ο κίνδυνος διαβίωσης σε νοικοκυριά με χαμηλή ένταση εργασίας αυξήθηκε το 2021.



Γράφημα 4: Ποσοστό (%) πληθυσμού σε κίνδυνο φτώχειας/κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα για τα έτη 2016-2021
 Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

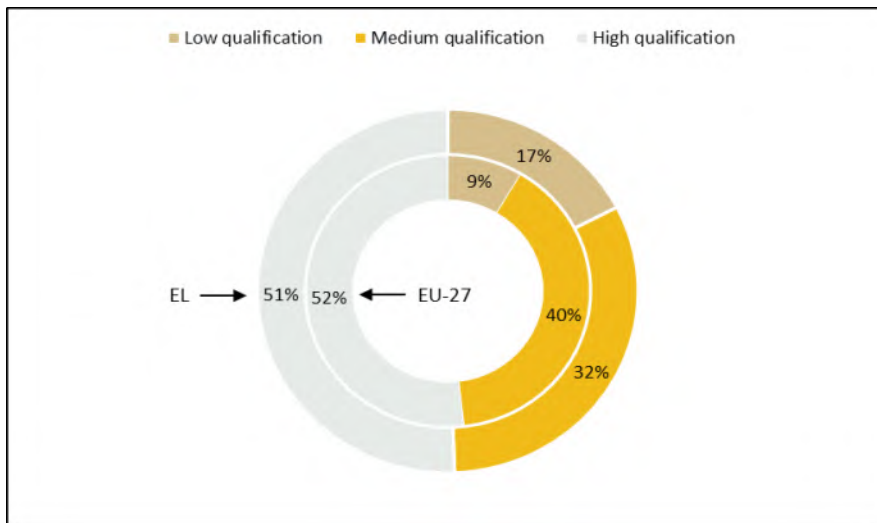
Η ΕΕ εισήγαγε την ΕΕΚ ως απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό σε νέες συνθήκες παραγωγής που αλλάζουν ραγδαία. Παρόλο που υπάρχει ένα ενιαίο ευρωπαϊκό πλάνο της προόδου και της ανάπτυξης της ΕΕΚ, κάθε χώρα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά σχετικά με την αποδοτικότητα των προγραμμάτων που εφαρμόζονται. Σύμφωνα με μελέτη για την Ευρωπαϊκή Ένωση των Κοινωνικών και Οικονομικών Επιτροπών στην Ελλάδα, οι τιμές της ΕΕΚ στη χώρα μας είναι χαμηλότερες σε σχέση με τη συναφή κατάρτιση και τα χαρακτηριστικά της εργασιακής πραγματικότητας, καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εργαζομένων, σε σύγκριση με την ΕΕ γενικά, τόσο στην ΑΕΕΚ όσο και στη ΣΕΕΚ. Επιπλέον, η συμμετοχή των εργαζομένων και των επιχειρήσεων σε προγράμματα κατάρτισης είναι επίσης πολύ χαμηλή στην Ελλάδα, με ποσοστά μόλις 18,5% και 21,7% αντίστοιχα.



Γράφημα 5: Ποσοστό συμμετοχής εργαζομένων και επιχειρήσεων σε προγράμματα και δράσεις κατάρτισης, 2015
 Πηγή: EUROSTAT

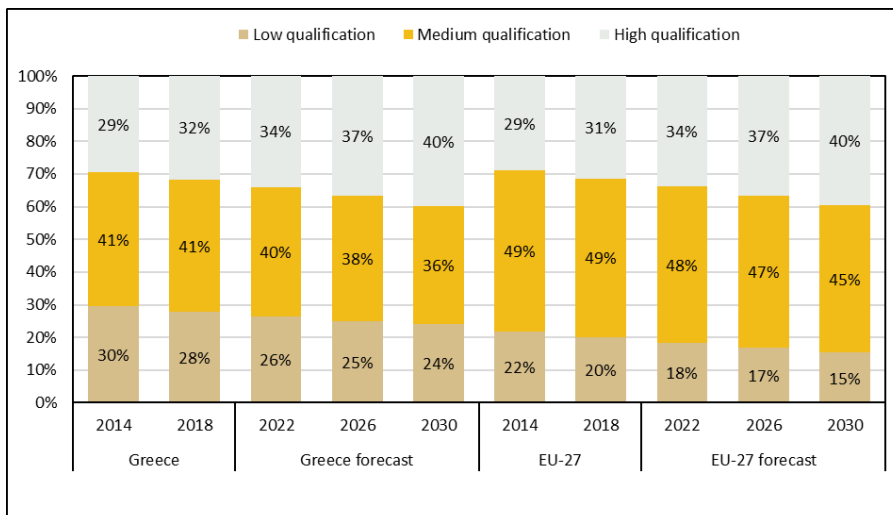
Η Ελλάδα κατατάσσεται τρεις θέσεις πριν από το τέλος όσον αφορά τις δαπάνες των προγραμμάτων ΣΕΕΚ, που αντιστοιχούν σε ποσοστό του εργατικού κόστους, με το 1,1% (ό.π.). Ωστόσο, σε σύγκριση με άλλες χώρες με υψηλά επίπεδα ανεργίας, οι δαπάνες της Ελλάδας είναι ακόμα χαμηλότερες για την κατάρτιση των ανέργων. Η αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών ΣΕΕΚ στην Ελλάδα είναι αποθαρρυντική σε ό,τι αφορά την ανταγωνιστικότητα, την ομαλή ένταξη ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων και την ανεργία των νέων και των μακροχρόνια ανέργων. Επιπλέον, η χώρα βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο σχετικά με την αντιστοιχία δεξιοτήτων των εργαζομένων και των αναγκών της αγοράς εργασίας, με μόλις το 16,6% των εργαζομένων να έχουν κατάλληλες δεξιότητες. Στον ευρωπαϊκό δείκτη δεξιοτήτων ESI του CEDEFOP, η Ελλάδα βρίσκεται στη δεύτερη χαμηλότερη θέση με ποσοστό 29,8%, ενώ σύμφωνα με τον ΣΕΒ (Μάιος 2021), το 40% των εργαζομένων όλων των επιπέδων προσόντων απαιτείται να επανακαταρτιστεί σε γνωστικές/σύνθετες δεξιότητες, για περισσότερο από έξι μήνες.

Η έκθεση πρόβλεψης εργασιακών δεξιοτήτων του CEDEFOP για το 2020 αναλύει τη ζήτηση και προσφορά σε τρία επίπεδα. Κάθε ένας από τους επαγγελματικούς τομείς έχει ένα ορισμένο επίπεδο απαιτούμενων δεξιοτήτων. Στην Ελλάδα και στην ΕΕ, το ήμισυ περίπου των θέσεων εργασίας αναμένεται να απαιτούν υψηλό επίπεδο προσόντων (IOBE, 2021). Ωστόσο, στην Ελλάδα προβλέπεται χαμηλότερο ποσοστό θέσεων μεσαίων απαιτήσεων προσόντων σε σχέση με την ΕΕ, και υψηλότερα ποσοστά θέσεων με μικρές απαιτήσεις προσόντων. Αυτές οι προβλέψεις έχουν ισχύ από το 2018 έως το 2030.



Γράφημα 6: Πρόβλεψη κατανομής συνολικών θέσεων εργασίας ανά επίπεδο προσόντων για τα έτη 2018-2030
 Πηγή: CEDEFOP, 2020

Σύμφωνα με μια πρόβλεψη του CEDEFOP (2020) για τα το μέλλον, ανά τετραετία, η κατανομή του εργατικού δυναμικού ανά επίπεδο προσόντων αποκαλύπτει τις αναμενόμενες επίπεδα απασχόλησης για υψηλά, μεσαία και χαμηλά προσόντα στο μέλλον. Η πρόβλεψη βασίζεται στα αντίστοιχα ποσοστά απασχόλησης της Ελλάδας και της ΕΕ στο παρελθόν, κατά τα έτη 2004 και 2018. Παρατηρείται μια συνεχής αύξηση στα επαγγέλματα υψηλού επιπέδου προσόντων και μια μείωση στα επαγγέλματα μεσαίου επιπέδου προσόντων στην Ελλάδα και στην ΕΕ. Ταυτόχρονα, υπάρχει μια πτωτική τάση στα επαγγέλματα χαμηλού επιπέδου προσόντων. Αναμένεται ότι αυτή η τάση θα συνεχιστεί μέχρι το 2030.



Γράφημα 7: Πρόβλεψη κατανομής εργατικού δυναμικού ανά επίπεδο προσόντων για τα έτη 2014-2030
 Πηγή: CEDEFOP, 2020

Σχετικά με τα επίπεδα απόδοσης της ΕΕΚ σε οικονομικό πλαίσιο, οι έρευνες που έχουν γίνει δεν είναι ικανοποιητικές (IOBE, 2021). Παρόλα αυτά, η απόδοση της μεταδευτεροβάθμιας ΑΕΕΚ προς την κοινωνία, που ανεβαίνει όταν μειώνεται ο χρόνος συμμετοχής ή το κοινωνικό κόστος, φαίνεται να είναι επαρκής. Ωστόσο, η ΕΕΚ δεν φαίνεται να έχει οποιοδήποτε όφελος στην πρόσληψη εργαζομένων στον τομέα του τουρισμού σε περιοχές με μεγάλη ανάπτυξη ή εξειδίκευση στον τομέα.

Επιπλέον, είναι κρίσιμης σημασίας να υπάρχουν κίνητρα για τον πληθυσμό ώστε να συμμετάσχουν στα προγράμματα ΕΕΚ, καθώς αυτό επηρεάζει τη λειτουργία της.

Για αυτό, είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται η πρόοδος στους επαγγελματικούς τομείς που απευθύνονται και να θεωρούνται ελκυστικά σε γνωστικό επίπεδο. Είναι αναγκαίο να γίνουν κινήσεις για την προώθηση και εκτέλεση της εργασιακής μάθησης. Η διαχείριση της ΕΕΚ φαίνεται ότι δεν είναι επαρκής, όπως και η συμμετοχή κοινωνικών εταίρων και επιμελητηρίων. Τα προγράμματα της ΕΕΚ επικεντρώνονται σε ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς στόχους και συχνά δεν είναι συνδεδεμένα με την πραγματικότητα της εργασίας. Οι επιχειρήσεις συμμετέχουν σπάνια και η δυνατότητα των αποφοίτων ΕΠΑΣ να προχωρήσουν σε περαιτέρω σπουδές είναι περιορισμένη. Σύμφωνα με παλαιότερες μελέτες, στην εργασιακή πραγματικότητα της Ελλάδας, η ανεργία και το εκπαιδευτικό επίπεδο δεν σχετίζονται αρνητικά, σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου συχνά παρατηρείται το αντίθετο φαινόμενο.

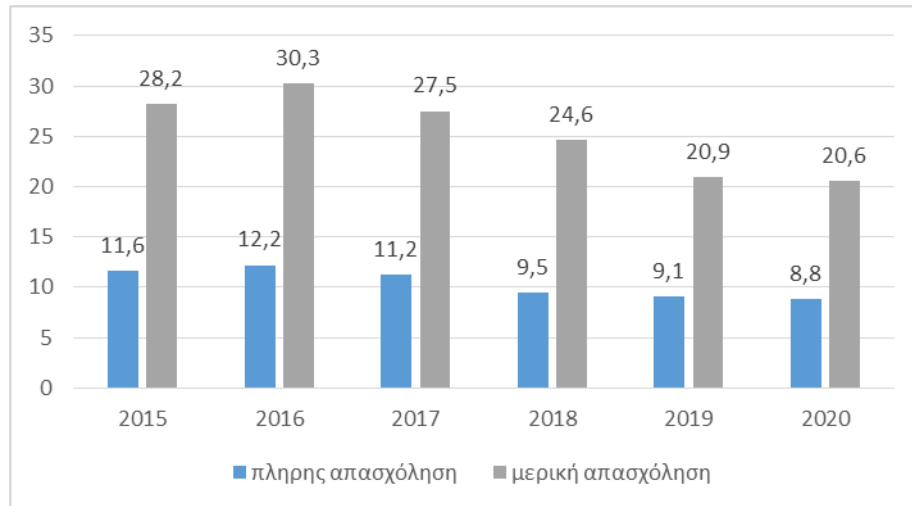
3. Προτάσεις – λύσεις

Η εξορθολογισμός και η αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα μπορούν να επιτευχθούν μέσω διάφορων πολιτικών μέτρων και προτάσεων, προωθώντας έτσι την απασχόληση και την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Οι προτάσεις εξυγίανσης και αναπροσαρμογής της ΕΕΚ στην Ελλάδα διαχωρίζονται σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Περιεχόμενο και μεθοδολογία εκπαίδευσης
<ul style="list-style-type: none"> • Περιεχόμενο που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις • Εκπαιδευτικό περιεχόμενο που διασφαλίζει την επάρκεια βασικών γνώσεων (ανάγνωση, γραφή και αριθμητική) • Έμφαση στην απόκτηση ικανοτήτων που ανταποκρίνονται στην αγορά εργασίας και στενή σύνδεση με αυτή • Ευελιξία και μάθηση με κέντρο τον εκπαιδευόμενο • Διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών • Συμμετοχή εκπαιδευτών απευθείας από την αγορά • Διασφάλιση οριζόντιας και κάθετης κινητικότητας αποφοίτων ΕΕΚ • Αποτελεσματικός επαγγελματικός προσανατολισμός
Κοινωνική στόχευση και πρόσβαση
<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία ευέλικτων συστημάτων ΕΕΚ • Αναβάθμιση του συστήματος της ΕΕΚ ώστε να μην αποτελεί λύση ανάγκης • Εξασφάλιση του μη αποκλεισμού από την αγορά εργασίας ειδικά για τις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες • Εξασφάλιση του μη αποκλεισμού από την αγορά εργασίας εξαιτίας της τεχνολογικής προόδου • Ανασχεδιασμός των οικονομικών κινήτρων για την υλοποίηση κατάρτισης
Διαχείριση του συστήματος ΕΕΚ
<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση ανθρωπίνου κεφαλαίου των ΜΜΕ • Έμφαση στην δια βίου μάθηση και την Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ) • Επέκταση της δια βίου μάθησης στα πανεπιστήμια • Αυτονομία σχολικών και επαγγελματικών μονάδων και ταυτόχρονη αποκέντρωση του συστήματος • Ενίσχυση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης • Επανεξέταση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) • Εξασφάλιση αντιστοιχίας αποφοίτων με τις κατάλληλες επιχειρήσεις • Ενίσχυση της εξωστρέφειας • Πιστοποίηση και σχετικές διαδικασίες • Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φορέων που προσφέρουν ΕΕΚ • Συλλογή δεδομένων για την κεντρική και την τοπική άσκηση πολιτικής • Σύστημα διασφάλισης ποιότητας προσφερόμενης ΕΕΚ • Εξασφάλιση συνεργασίας και κοινής σύμπλευσης μεταξύ διαφορετικών φορέων άσκησης πολιτικής στο πλαίσιο της ΕΕΚ και ταυτόχρονη απλοποίηση του νομοθετικού πλαισίου • Σταθερή χρηματοδότηση, χωρίς στρέβλωση των κινήτρων και με διασύνδεση με την αποδοτικότητα των προγραμμάτων

Πίνακας 2: Προτάσεις πολιτικής περί εξορθολογισμού - αναβάθμισης της ΕΕΚ στην Ελλάδα
Πηγή: IOBE

Η κατάρτιση είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την επίτευξη της ανάπτυξης και της ευημερίας σε μια χώρα. Στην Ελλάδα, η ανάγκη για ενίσχυση της κατάρτισης είναι ακόμα πιο επιτακτική σήμερα, καθώς η χώρα αντιμετωπίζει οικονομικές δυσκολίες και υψηλά ποσοστά ανεργίας, ιδίως στους νέους και τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Κύριος στόχος της ελληνικής οικονομίας οφείλει να είναι η αύξηση στο πραγματικό κατά κεφαλήν εισόδημα των πολιτών και η μείωση του ποσοστού ανεργίας. Η εφαρμογή μερικής απασχόλησης αυξάνει τον κίνδυνο φτώχειας σε πολύ υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με την πλήρη απασχόληση όπως γίνεται αντιληπτό από το Γράφημα 8.



Γράφημα 8: Ποσοστό (%) κινδύνου φτώχειας εργαζομένων (μετά τις κοινωνικές μεταβιβάσεις) με διάκριση πλήρους/μερικής απασχόλησης για τα έτη 2015-2020
Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Η εφαρμογή της ΕΕΚ στην Ελλάδα πρέπει να εστιάζει στο λαϊκό εργασιακό όφελος και να αποτελεί μέσο για τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και των προοπτικών απασχόλησης των εργαζομένων. Η αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων κατάρτισης και η παρακολούθηση της χρηματοδότησής τους είναι σημαντικές για να αποφευχθεί η εκμετάλλευση των εργαζομένων και η δημιουργία ελαστικής μορφής εργασίας σε βάρος των δικαιωμάτων τους. Παρέχοντας την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση, μπορεί να βελτιωθεί η πρόσβαση των πολιτών στην αγορά εργασίας και να δημιουργηθεί ένα πιο ανταγωνιστικό εργατικό δυναμικό στην Ελλάδα.

Παράλληλα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση πρέπει να παρέχονται σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως ηλικίας και κοινωνικής τάξης. Οι ενήλικες που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο ή δεν έχουν προηγούμενη επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να λάβουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να βελτιώσουν τις προοπτικές τους για εργασία. Επιπλέον, οι κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες πληθυσμού, όπως οι άνεργοι, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, πρέπει να έχουν προτεραιότητα στην παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς αυτές οι ομάδες αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες στην πρόσβαση σε αυτές τις υπηρεσίες και στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Ο πρόσφατος νόμος 4921/2022, αποσκοπεί στην αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και την προώθηση της απασχόλησης στη χώρα, μέσω:

1. της αποτελεσματικής αντιστοίχισης προσφοράς και ζήτησης της αγοράς εργασίας με τις απαιτούμενες δεξιότητες,
2. της ψηφιακής και πράσινης ανάπτυξης,
3. της ενίσχυσης της χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς πρόσβασης στα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και επανακατάρτισης,

4. της προώθησης της ενεργού συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης,
5. βελτίωση της απασχολησιμότητας μέσω διασφάλισης ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων.

Παρόλα αυτά, η χάραξη πολιτικής για την ΕΕΚ απαιτεί σαφή στοχοθεσία και συγκριτικές μελέτες πριν υιοθετηθεί οποιαδήποτε πρακτική που φέρεται ως «βέλτιστη» σε άλλες χώρες. Η σύγχρονη Ελλάδα έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και πρέπει να αναπτύξει τις δικές της λύσεις για τα προβλήματά της. Επίσης, η αντιγραφή τακτικών από άλλες χώρες χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η κουλτούρα και η φυσιογνωμία του λαού μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχημένες προσπάθειες. Αντ' αυτού, πρέπει να διερευνώνται τα προβλήματα και να αναζητούνται λύσεις που ταιριάζουν στην ελληνική κουλτούρα και την κοινωνία. Τέλος, η διατήρηση και η προστασία των δικαιωμάτων των πολιτών είναι ζωτικής σημασίας κατά τις κρίσιμες στιγμές. Οι πολίτες πρέπει να είναι ενημερωμένοι και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της πολιτικής για να εξασφαλίσουν ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται εξυπηρετούν τα συμφέροντα της κοινότητας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βήμα team. (2020). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Γιατί υστερεί η Ελλάδα, Το Βήμα, 9 Ιουλίου 2020. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου 2023, από <https://www.tovima.gr/2020/07/09/finance/epaggelmatiki-ekpaideysi-kai-katartisi-giati-ysterei-i-ellada/>
- Ελληνική Δημοκρατία & European Union. (2021) Next generation EU, Ελλάδα 2.0 Εθνικό σχέδιο ανάκαμψης και ανθεκτικότητας. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου 2023, από https://greece20.gov.gr/wpcontent/uploads/2021/07/NRRP_Greece_2_0_Greek_280721.pdf
- ΕΛΣΤΑΤ. (2015). Στατιστικές εργατικού δυναμικού: αυτοαπασχολούμενοι – άνεργοι – οικονομικά μη ενεργοί. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από https://www.statistics.gr/documents/20181/1347702/ERGATIKO_DYNAMIKO_2015.pdf/a3065f93-48b9-400f-842b-3a97bab3fb69?t=1448008933747
- ΕΛΣΤΑΤ. (2016). Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2015, κίνδυνος φτώχειας. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/985124/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28SILC%29+%28+2015+%29.pdf/f5f875ea-5cc8-4901-8ce4-6d98b30c6ec0?t=1466668707053>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2016). Στατιστικές εργατικού δυναμικού: αυτοαπασχολούμενοι – άνεργοι – οικονομικά μη ενεργοί. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από https://www.statistics.gr/documents/20181/2071418/elstat_labour_force_2016.pdf/2117c2b3-fad2-46bd-8982-a40ecdc1e448?t=1475819862146
- ΕΛΣΤΑΤ. (2017). Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2016, κίνδυνος φτώχειας. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/2390765/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2016+%29.pdf/0be9db06-57ca-4735-94a7-5ace22670a9c?t=1498206819374>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2017). Εργατικό Δυναμικό. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από https://www.statistics.gr/documents/20181/5346500/elstat_labour_force_2017.pdf/6e33d521-58b7-4288-acdb-266afd04af50?t=1504787712596

- ΕΛΣΤΑΤ. (2018). Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2017, κίνδυνος φτώχειας. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/3392100/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2017+%29.pdf/acdec3d5-2b15-4b7f-ab45-f95bc479e699?t=1529658854068>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2019). Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2018, κίνδυνος φτώχειας. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/8550386/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2018+%29.pdf/f532929a-3cd7-57c2-43a5-5307f601d66f?t=1561107710070>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2019). Εργατικό Δυναμικό. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από https://www.statistics.gr/documents/20181/16786229/ERGATIKO_DYNAMIKO_2019.pdf/a636517e-bbbe-868c-bdd5-0f6cd03893cc?t=1567515399949
- ΕΛΣΤΑΤ. (2020). Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2019, κίνδυνος φτώχειας. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. 25 Απριλίου, 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/14632616/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2019+%29.pdf/30f0529c-ba53-e260-f1dc-cd35d6b6530a?t=1593002335380>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2020). Εργατικό Δυναμικό. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από https://www.statistics.gr/documents/20181/17002319/ENH_ergatiko_dynamiko_2020.pdf/35e999e6-533a-162c-772c-1348ca6350f7?t=1600250104832
- ΕΛΣΤΑΤ. (2021). Δελτίο τύπου: Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2020, κίνδυνος φτώχειας. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/16939796/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%82+%CE%A6%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82+%28+2020+%29.pdf/a99956d2-10b7-95b6-a4a1-44ab287bc698?t=1624352339950>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2021). Δελτίο τύπου: Έρευνα εργατικού δυναμικού, Ιούνιος 2021, Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/17319968/%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1+%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D+%CE%94%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D+%28+%CE%99%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82+2021+%29.pdf/70ae046e-e9d4-2534-5a80-45c6cf5db959?t=1628758736719>
- ΕΛΣΤΑΤ. (2022). Δελτίο Τύπου: Έρευνα Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών: Έτος 2021 (Περίοδος αναφοράς εισοδήματος: Έτος 2020). Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/44d3d102-5456-c06a-ce90-47a761783326>
- ΙΟΒΕ. (2021). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αθήνα: ΙΟΒΕ. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2023, από http://iobe.gr/research_dtl.asp?RID=227
- ΣΕΒ. (2021). Το μέλλον της εργασίας σε έναν κόσμο που αλλάζει, Αθήνα: ΣΕΒ. Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2021, από <https://www.sev.org.gr/ekdoseis/to-mellon-tis-ergasias-se-enan-kosmo-pou-allazei>
- Τζαβάρας, Π.(2022), Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. Νέος Παιδαγωγός online, τεύχος 29, σελ. 341, ISSN 2241-6781, 31 Μαρτίου 2022.

Ξενογλώσση

- CEDEFOP. (2011). The benefits of vocational education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2801/43027
- CEDEFOP. (2012). From Education to Working Life: The Labour Market Outcomes of Vocational Education and Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved August 1, 2021, from https://www.cedefop.europa.eu/files/3063_en.pdf
- CEDEFOP. (2020). Skills forecast 2020: Greece. Retrieved August 1, 2021, from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/greece-2020-skills-forecast>
- CEDEFOP & EOPPEP. 2019. Vocational education and training in Europe: Greece, System description. Retrieved August 1, 2021, from <https://www.cedefop.europa.eu/el/printpdf/tools/vet-in-europe/systems/greece>
- Crépon, B., Ferracci, M. & Fougère, D. (2012). Training the unemployed in France: how does it affect unemployment duration and recurrence? *Annals of Economics and Statistics*, 107/108, (July/December 2012), 175- 199. Retrieved August 1, 2021, from <https://doi.org/10.2307/23646576>
- EUROSTAT. (2015). Key figures on Europe, 2015 edition, Belgium: Publications Office of the European Union. Retrieved August 1, 2021, from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7072644/KS-EI-15-001-EN-N.pdf/318ee884-50d6-48f0-b086-4410da85d6b6>
- EUROSTAT. (2021). Statistics on young people neither in employment nor in education or training. Retrieved August 1, 2021, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#The_transition_from_education_to_work

**ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΚΑΙ ΕΜΨΥΧΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Καβούκης Μιχαήλ

Κοινωνικός Λειτουργός, BSc, MSW, MEd, cPhD

Πανταζής Απόστολος

Κοινωνικός Λειτουργός, BSc, MSW, MSc, cPhD

Περίληψη

Στις μέρες μας, οι μαθητές και οι οικογένειές τους, καλούνται να επιλύσουν ζητήματα τα οποία πολλές φορές δεν μπορούν να διαχειριστούν, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε αδιέξοδο ή να βιώνουν δυσμενείς ψυχοκοινωνικές καταστάσεις, στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν, χωρίς να διαθέτουν ανάλογη εμπειρία ή δεξιότητες. Οι μαθητές ζητούν υποστήριξη από την οικογένεια τους και οι γονείς ή οι κηδεμόνες, καλούνται με τη σειρά τους να διαχειριστούν τις δυσκολίες τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους. Τα τελευταία χρόνια μέσα από το θεσμό των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) στα γενικά σχολεία τοποθετούνται κοινωνικοί λειτουργοί προκειμένου να υποστηρίζουν με κάθε τρόπο και σε κάθε επίπεδο την εκπαιδευτική κοινότητα. Η παρούσα βιβλιοανασκοπική εργασία πραγματεύεται τη συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στο

χώρο της γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ενίσχυση των δυνατών σημείων και την εμφύχωση του μαθητή και της οικογένειας, μέσω της συμβουλευτικής στην κοινωνική εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, εμφύχωση, δυνατά σημεία, κοινωνική εργασία, συμβουλευτική.

1. Εισαγωγή

Οι μαθητές και οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες και διλήμματα που αναφέρονται στην καθημερινότητα τους και τα οποία πολλές φορές δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν, με αποτέλεσμα να αναζητούν υποστήριξη από φορείς όπως είναι το σχολείο. Στο χώρο του σχολείου τα τελευταία χρόνια εργάζονται κοινωνικοί λειτουργοί οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης. Οι κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση εργάζονται στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια αλλά και Τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρέχοντας στους μαθητές και στις οικογένειες που έχουν ανάγκη συναισθηματική, συμπεριφορική, καθώς και ακαδημαϊκή υποστήριξη και καθοδήγηση. Προσπαθούν να αντιμετωπίσουν ζητήματα φοίτησης και συμπεριφοράς των μαθητών, ενημερώνοντας παράλληλα τις οικογένειες σχετικά με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις και τους διαθέσιμους πόρους της κοινότητας (Phillippo & Blosser, 2013). Εστιάζουν κυρίως στο να βοηθήσουν ατομικά, καθώς και ομαδικά, μαθητές και κάτ' επέκταση τις οικογένειες τους, και παρεμβαίνουν σε καταστάσεις στις οποίες ένας μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με προσωπικές ή και κοινωνικές προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση πραγματοποιούν την διαδικασία της συμβουλευτικής σε ατομική ή ομαδική βάση, μέσα από προσεγγίσεις εμφύχωσης και της ενίσχυσης των δυνατών σημείων των ωφελούμενων τους. Τα τελευταία χρόνια με τη δημιουργία των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) που λειτουργούν στα σχολεία γενικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει ενισχυθεί ο ρόλος του συμβούλου κοινωνικού λειτουργού και έχουν δοθεί περισσότερες ευκαιρίες σε μαθητές και γονείς να ζητήσουν συμβουλευτική υποστήριξη σε περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες.

2. Η εμφύχωση και η ενίσχυση των δυνατών σημείων των μαθητών και των οικογενειών τους

2.1. Η έννοια της εμφύχωσης

Για την εμφύχωση δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός, αποδεκτός από όλους (Θωίδης, 2007). Μπορεί να οριστεί ως μια συνεχή διαδικασία που στοχεύει στην ανάπτυξη αισθήματος σεβασμού και αυτοπεποίθησης (Dreikurs & Soltz, 1964) και επιπλέον, ως η έκφραση της επιβεβαίωσης μέσα από γλωσσικές ή άλλες συμβολικές αναπαραστάσεις, με στόχο την ενστάλαξη θάρρους, επιμονής, αυτοπεποίθησης, έμπνευσης ή ελπίδας, σε ένα ή περισσότερα άτομα, στο πλαίσιο της αντιμετώπισης μιας απαιτητικής κατάστασης ή της αξιοποίησης των δυνατοτήτων τους (Wong, 2015). Η εμφύχωση βοηθά τους ανθρώπους να ξεπεράσουν τους βλαβερούς στρεσογόνους παράγοντες και να επανέλθουν από επιζήμιες συναισθηματικές καταστάσεις. Έρευνες υποστηρίζουν ότι μεγάλος αριθμός ατόμων αντιλαμβάνονται τις εκφράσεις λεκτικής υποστήριξης ως πιο ωφέλιμες από πιο απτές μορφές υποστήριξης, όπως η οικονομική βοήθεια (Busza, Dauya, Bandason, Mujuru, & Ferrand, 2014).

Η εμφύχωση μπορεί να συνδεθεί και με την κοινωνική υποστήριξη, ως μια μορφή της, και συγκεκριμένα ως μορφή συναισθηματικής υποστήριξης (Wong, 2015). Σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από στρες και ανταγωνισμό, η εμφύχωση μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στο να μπορέσουν οι ωφελούμενοι να επιτύχουν επιθυμητά επίπεδα ευεξίας (Reblin & Uchino, 2008), καθώς θεωρείται ότι ενισχύει την ψυχολογική ευεξία (Kwon & Wen, 2010). Ως διαδικασία εστιάζει περισσότερο στην προσπάθεια, παρά στα αποτελέσματα, με μια διάθεση προσφοράς και συνεργασίας. Μέσω της συνεργασίας, και της πρακτικής της κοινωνικής εργασίας μπορούν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες στο σχολείο, ενισχύοντας τελικά τη μαθησιακή εμπειρία για όλους τους μαθητές. Θεωρείται πως είναι τόσο δράση, όσο και ψυχική κατάσταση, με το

εμφυχωμένο άτομο να συνεργάζεται και να συνεισφέρει στην κοινότητά του και στην κοινωνία αφού διαθέτει το αίσθημα του ανήκειν καθώς αντιλαμβάνεται την ιδιότητά του ως μέλος της κοινότητας (Evans, 1995).

Στην κοινότητα του σχολείου μαθητές και γονείς συχνά κατακλύζονται από δύσκολες περιστάσεις, όπως η διαχείριση του άγχους και των ψυχοσυναισθηματικών ανισορροπιών, συγκρούσεις, προσαρμογή και τη μετάβαση του μαθητή στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών, επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συνεργασίες, μέχρι τις επιπτώσεις από την πανδημία του Covid-19, τις οποίες δεν μπορούν να διαχειριστούν κάτι το οποίο τους οδηγεί συχνά στο να αναζητήσουν υποστήριξη από τους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στην εκπαίδευση. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μέσα από την εμπύχωση των μαθητών και των οικογενειών τους καταβάλουν την μέγιστη προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ψυχοσυναισθηματική ισορροπία και το ευ ζην. Υπό αυτό το πρίσμα η εμπύχωση είναι ένα κεντρικό συστατικό στην συμβουλευτική θεραπεία (Wong, 2015) και ένα σημαντικό κατασκεύασμα στην προσέγγιση των δυνατών σημείων (Saleebey, 2013).

2.2. Η προσέγγιση των δυνατών σημείων

Στην προσέγγιση των δυνατών σημείων, οι κοινωνικοί λειτουργοί, αντιμετωπίζουν τον ωφελούμενο ως οντότητα που έχει τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει στα δύσκολα ζητήματα που αντιμετωπίζει. Στο πλαίσιο αυτό, εστιάζουν στην επίλυση του προβλήματος, αναζητώντας τα δυνατά σημεία σε ατομικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο με στόχο την ενδυνάμωση και την εμπύχωση του ωφελούμενου (Χατζηφωτίου, 2021). Η Healy (Καλλινικάκη, 2011), αναφέρει ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί, δεν προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα του παρελθόντος ή και του παρόντος, αλλά καλλιεργούν την ελπίδα για το μέλλον, μέσα από μια οπτική που χαρακτηριστικό της έχει την ελπίδα.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί, με τον έντονο σεβασμό τους για την αυτοδιάθεση και την ενίσχυση των δυνατών σημείων των μαθητών και των οικογενειών τους, είναι εξοπλισμένοι για να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν τους μαθητές και γονείς να αντιμετωπίσουν δυσμενείς ψυχοκοινωνικές καταστάσεις. Το μοντέλο συμβουλευτικής με βάση τα δυνατά σημεία επικεντρώνεται στις προσπάθειες υποστήριξης των μαθητών και στην ανάπτυξη εσωτερικών και εξωτερικών πηγών ώστε να επιτευχθούν οι ακαδημαϊκοί στόχοι και το ευ ζην των μαθητών και των οικογενειών τους (Gallasi & Akos, 2007). Δεν επικεντρώνεται μόνο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών, αλλά στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πλεονέκτημα ή δύναμη για να τους βοηθήσουν να επιτύχουν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα. Η συμβουλευτική βασισμένη στην ενίσχυση των δυνατών σημείων, δεν στοχεύει να υποκαταστήσει το παραδοσιακό μοντέλο συμβουλευτικής που πολλές φορές επικεντρωνόταν στην ελλειμματική κατάσταση και στα προβλήματα αλλά να παρέχει μια επανορθωτική και κλινική θεραπεία με το σύμβουλο ως κέντρο των δραστηριοτήτων (Saleebey, 2010). Στοχεύει στη διερεύνηση και την προώθηση της βέλτιστης ανθρώπινης λειτουργίας σε όλο το φάσμα των τομέων της ζωής μέσω της καθημερινής ανάπτυξης των δυνατοτήτων του (Seligman, 1998). Αυτό το μοντέλο απορρέει από τη θεωρία της θετικής ψυχολογίας και της ολοκλήρωσης των θεωριών, η οποία βλέπει τους μαθητές ως το άτομο με δυνάμεις και πηγές (Scheel, Davis, & Henderson, 2012). Ενσωματώνει τη θετική ψυχολογία, την ανθεκτικότητα, τη δύναμη, την εκπλήρωση επιθυμιών, την ανάγκη και τα κίνητρα, και υποστηρίζεται επίσης από τις ψυχολογικές τεχνικές που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών.

Για τον Smith (2006), η συμβουλευτική βασισμένη στην ενίσχυση των δυνατών σημείων για εφήβους περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας θεραπευτικής συμμαχίας, τον εντοπισμό δυνατών σημείων μέσω αφηγηματικών τεχνικών, την αποσαφήνιση των ανησυχιών των ωφελούμενων, την ενστάλαξη ελπίδας, τη διαμόρφωση λύσεων μέσω στρατηγικών επικεντρωμένων στη λύση, ενδυνάμωση και οικοδόμηση ανθεκτικότητας για την επίδιωξη στόχων, αξιολόγηση προόδου και κλείσιμο.

Τα δέκα βήματα που χρησιμοποιούνται στο μοντέλο συμβουλευτικής, βάση των δυνατών σημείων (Smith, 2006), είναι τα εξής:

1. Δημιουργία μιας ζεστής και θετικής συμβουλευτικής σχέσης,
2. Αναγνώριση των δυνάμεων των μαθητών,
3. Αξιολόγηση των προβλημάτων,
4. Παρακίνηση και ενθάρρυνση των μαθητών,
5. Εξεύρεση λύσεων,
6. Οικοδόμηση της δύναμης και των ικανοτήτων των μαθητών,
7. Ενδυνάμωση,
8. Αλλαγή,
9. Οικοδόμηση της ανθεκτικότητας και
10. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της συμβουλευτικής (ολοκλήρωση)

Οι Rapp, Saleebey και Sullivan (2005, 2008), έχουν προτείνει έξι σημεία για να διακρίνουν και να αξιολογήσουν εάν μια συμβουλευτική προσέγγιση βασίζεται πραγματικά στα δυνατά σημεία:

Προσανατολισμός στο στόχο: σε μια προσέγγιση που βασίζεται στα δυνατά σημεία, τα άτομα ενθαρρύνονται να θέτουν στόχους που θα ήθελαν να επιτύχουν, σύμφωνα με τις αξίες τους.

1. Αξιολόγηση δυνατών σημείων: η αξιολόγηση και η τεκμηρίωση των δυνατών σημείων επικεντρώνεται σε αυτό που ήδη λειτουργεί και σε ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης διαθέτει το άτομο, αντί σε ελλείμματα, προβλήματα και παθολογίες.

2. Περιβαλλοντικοί πόροι: άτομα, οικογένειες, ομάδες, κοινότητες, όλα έχουν κάτι να προσφέρουν και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι να διευκολύνει την αντιστοίχιση μεταξύ των στόχων του ατόμου και αυτών των φυσικών πόρων.

3. Χρήση σαφών μεθόδων για τον προσδιορισμό των δυνατοτήτων του ωφελούμενου και του περιβάλλοντος προς την επίτευξη του στόχου: μετά τον καθορισμό του επιθυμητού στόχου και την αναγνώριση των πλεονεκτημάτων, προσδιορίζεται ένα μέσο αξιοποίησης δυνάμεων και πόρων, το οποίο θα είναι διαφορετικό για κάθε άτομο.

4. Σχέση ελπίδας: με στόχο την αύξηση της ελπίδας των μαθητών, αυτή η σχέση πρέπει να βασίζεται στην αποδοχή, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία.

5. Επιλογή με νόημα: Η εργασία με πληροφόρηση για τα δυνατά σημεία κατευθύνεται από τον ωφελούμενο, με την έννοια ότι οι ωφελούμενοι θεωρούνται ειδικοί στη ζωή τους, έχοντας την εξουσία και την ικανότητα να βρίσκουν λύσεις και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις. Ο επαγγελματίας ενθαρρύνει αυτή τη συνεργατική διαδικασία εξηγώντας και διευρύνοντας τις επιλογές και τις εναλλακτικές πορείες δράσης.

3. Η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση υποστηρίζουν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς ώστε να πετύχουν τους στόχους που σχετίζονται με την εξασφάλιση πρόσβασης και επαρκών μεσών για τη μάθηση, την ανάπτυξη, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και το ευ ζην των μαθητών (Κατσαμά, 2013). Εντοπίζουν ζητήματα που χρήζουν παρέμβασης, και παράλληλα ιχνηλατούν προοπτικές επίλυσης των παρουσιαζόμενων προβλημάτων στη μαθητική κοινότητα ή στα στελέχη της εκπαίδευσης (Κανδυλάκη, 2009). Μέσα από παρεμβάσεις, προσεγγίσεις και μοντέλα υιοθετούν ένα πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης που αναγνωρίζει τη σημασία της πρόληψης και την έγκαιρη αντιμετώπιση των ζητημάτων που αναδύονται στο πλαίσιο ενός οικολογικού χάρτη. Η συστημική – οικολογική προσέγγιση απορρέει από το πρίσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και συγκεκριμένα στη σχέση αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας προσαρμογής που βρίσκεται το άτομο με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον σε όλη την διάρκεια του βίου του (Κανδυλάκη, 2008). Βλέπει τους συμβουλευόμενους ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος αλληλεπιδράσεων και σχέσεων πέρα από τον εαυτό τους (Bronfenbrenner, 1979). Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων

στην κοινωνική εργασία καλεί τους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στην εκπαίδευση να παρέμβουν σε πολλαπλά επίπεδα ενός «συστήματος» (π.χ. μικροσύστημα, μεσοσύστημα και μακροσύστημα) για να αντιμετωπίσουν τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν αυτά τα διαφορετικά συστήματα, δεδομένου ότι οι αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν την ευημερία του συμβουλευόμενου (Clancy, 1995). Η οικολογική θεωρία, οι προσεγγίσεις και οι παρεμβάσεις, των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με την συμβουλευτική κοινωνική εργασία δίνει την δυνατότητα στα σχολεία να παρέχουν ολοκληρωμένες και βιώσιμες λύσεις σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οικογένειες τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι για την ουσιαστική κατανόηση του προβλήματος, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι πολύπλοκες διεργασίες και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο άτομο και των υπόλοιπων συστημάτων που το επηρεάζουν (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011: 640).

Ο ρόλος του σύμβουλου κοινωνικού λειτουργού διαφοροποιείται ανάλογα με την ομάδα που εργάζεται και τους συμμετέχοντες σε αυτήν. Λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές και τις αξίες που πρεσβεύει η επιστήμη της κοινωνικής εργασίας. Ακολουθεί τον κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματος και αντιλαμβάνεται την ιδιαιτερότητα της κάθε κατάστασης ως μοναδική. Κύριο μέλημα του, είναι η αποφυγή στοχοποίησης του μαθητή και η άμεση συνεργασία με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ομάδα που θα λειτουργήσει σαν δίκτυ ασφαλείας (Jansson, 2011). Ως μέλος της επιτροπής διεπιστημονικής υποστήριξης συνεργάζεται με το υπόλοιπο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως είναι η ειδικότητα του ψυχολόγου αλλά και με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Προκειμένου να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος, και σύμφωνα με τις αρμοδιότητες και το καθηκοντολόγιο του, παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, με στόχο τόσο την ακαδημαϊκή όσο και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών (Καβούκης & Πανταζής, 2022).

4. Η συμβουλευτική κοινωνική εργασία

Ο όρος Συμβουλευτική αναφέρεται στη διαδικασία της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ τουλάχιστον δυο ατόμων, του συμβούλου και του συμβουλευόμενου με σκοπό την παροχή βοήθειας για την επίτευξη ενός στόχου ή την επίλυση ζητημάτων που αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμενος (Κανδυλάκη, 2008). Οι σύμβουλοι κοινωνικοί λειτουργοί στο σχολείο συνεργάζονται με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, ομάδες και την κοινότητα, παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη μέσα από διάφορες προσεγγίσεις και χρησιμοποιούν πρακτικές που οδηγούν στην επίλυση των προβλημάτων που καλούνται να διαχειριστούν (Costanble, 2008). Για τον σύμβουλο κοινωνικό λειτουργό, η συμβουλευτική, είναι μια διαδικασία ενθάρρυνσης και υποστήριξης που πλαισιώνεται από εμπιστοσύνη και αλληλεπίδραση. Παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική ενώ παράλληλα επικεντρώνεται στην προσαρμογή του περιβάλλοντος στους αποδέκτες των υπηρεσιών του, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να λειτουργούν καλύτερα μέσα σε αυτό (Costanble, 2008). Από την άλλη η συμβουλευτική κοινωνική εργασία δίνει την δυνατότητα στο συμβουλευόμενο να κατανοήσει ότι λαμβάνοντας την κατάλληλη υποστήριξη, μπορεί να κάνει αλλαγές στη ζωή του αξιολογώντας και διορθώνοντας τον τρόπο που μέχρι τώρα αντιλαμβάνονταν και αντιμετώπιζε τις διάφορες καταστάσεις (Dupper, 2010). Η συμβουλευτική κοινωνική εργασία στο χώρο του σχολείου μπορεί να μην έχει την παραδοσιακή δομή με τον εξυπηρετούμενο να κάθεται απέναντι από τον σύμβουλο, αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ή σε μια ομάδα μαθητών που έχουν κοινά ενδιαφέροντα (Openshaw, 2007). Μέσα από τις παρεμβάσεις τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί διευκολύνουν, εμπνυχώνουν και εκπαιδεύουν τους συμμετέχοντες, ώστε να ανακαλύψουν και να αναδείξουν τις δυνατότητές τους. Επιπλέον, μέσα από τη θετική ενίσχυση και την υποστήριξη να μπορέσουν να λάβουν αποφάσεις και να αναλάβουν τις ευθύνες για τον εαυτό τους. Οι κοινωνικοί λειτουργοί δύναται να τους ενημερώσουν για υπηρεσίες στην κοινότητα και να παρέχουν όποια πληροφορία μπορεί να τους ζητηθεί (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010: 67). Μέσα από τη λεκτική επικοινωνία (Wong, 2015), οι κοινωνικοί λειτουργοί εμπνυχώνουν μαθητές και γονείς στο να

προσπαθούν. Είναι σημαντικό στο στάδιο αυτό να ενισχύονται τα δυνατά σημεία των μαθητών στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, ενώ η εμπύχωση ως πρακτική είναι σημαντική όταν χρησιμοποιείται και από τους γονείς προς τα παιδιά τους. Καθώς, τα δυνατά σημεία μπορεί να αφορούν δυνατότητες οι οποίες προκύπτουν από τους πόρους που βρίσκονται στην κοινότητα, η διασύνδεση σχολείου, μαθητή και οικογένειας με την κοινότητα έχει πάντα καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας (Καβούκης, Πανταζής & Χατζηφωτίου, 2022).

5. Συμπεράσματα

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση έχει εξελιχθεί σε ένα σύνθετο και εξειδικευμένο πεδίο πρακτικής της κοινωνικής εργασίας, το οποίο εμφανώς έχει επηρεαστεί από τις αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την τελευταία δεκαετία. Όπως διαφαίνεται, με την πάροδο του χρόνου, η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση εκτός από τον παραδοσιακό της ρόλο που συνδέει τους μαθητές, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος και σε ένα κλινικό μοντέλο περιπτώσεων, όπου μαθητές ή και γονείς που αντιμετωπίζουν οξεία κοινωνικά, συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα εξυπηρετούνται μέσω της συμβουλευτικής κοινωνικής εργασίας με μεγάλη αποτελεσματικότητα από τους κοινωνικούς λειτουργούς της εκπαίδευσης. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, μέσω της προσέγγισης των δυνατών σημείων των μαθητών και των οικογενειών τους, είναι εξοπλισμένοι για να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν μαθητές και γονείς, να αντιμετωπίσουν δυσμενείς ψυχοκοινωνικές καταστάσεις. Ενώ παράλληλα, μέσα από την εμπύχωση καταβάλουν την μέγιστη προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί η ψυχοσυναισθηματική ισορροπία και το ευ ζην των μαθητών και των οικογενειών τους. Τα τελευταία χρόνια οι κοινωνικοί λειτουργοί συμμετέχουν ενεργά στα γενικά σχολεία της χώρας, μέσω των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.), και έχουν αποδειχθεί αναπόσπαστο μέρος στη ζωή των μαθητών και των οικογενειών τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2010). 205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων (6η Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ. (2011). Μεθοδολογία Κοινωνικής εργασίας, Μοντέλα παρέμβασης. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Θωίδης, Ι. (2007). Εμπύχωση: Κοινωνικοπολιτιστική, κοινωνικοεκπαιδευτική δράση στο σχολείο και στον ελεύθερο χρόνο. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 7: 41-58.
- Καβούκης, Μ., Πανταζής, Α. (2022). Η συμβολή της Κοινωνικής εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας - Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας - Ιόνιο Πανεπιστήμιο - Εφορεία Αρχαιοτήτων Άρτας & Σύλλογος «Φίλοι Αρχαιολογικού Μουσείου & Μνημείων Άρτας» Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Η Διαχείριση του Πολιτισμού ως απόθεμα Παιδείας και ανάπτυξης στη σύγχρονη κοινωνία», Άρτα 2021, Τόμος Β', ISBN: 978-618-86063-1-9.
- Καβούκης, Μ., Πανταζής, Α., Χατζηφωτίου, Σ. (2022). Συμβουλευτική Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση και ο ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού. I.A.K.E. 8ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Πολιτική: Σχέσεις και Ανασχέσεις», Ηράκλειο 2022, Τόμος Α', 285-292. ISBN: 978-618-5506-11-7.
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). Εισαγωγή στη θεωρία & την πρακτική της Κοινωνικής εργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2009). Κοινωνική Εργασία σε Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2008). Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία, δεξιότητες και τεχνικές. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

- Κατσαμά Ε. (2013). Κοινωνική Εργασία με Ομάδες στην Εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Χατζηφωτίου, Σ. (2021). Κοινωνική εργασία και ενδοοικογενειακή βία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Ξενόγλωσση

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Busza, J., Dauya, E., Bandason, T., Mujuru, H., Ferrand, R. A. (2014). "I don't want financial support but verbal support." How do caregivers manage children's access to and retention in HIV care in urban Zimbabwe?. *Journal of the International AIDS Society*, 17(1), 188-197.
- Clancy, J. (1995). Ecological school social work: The reality and the vision. *Social Work in Education*, 17(1), 40-47.
- Constable, R. (2008). The role of school social workers. In C. R. Massat, R. Constable, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, policy, and research* (7th ed., pp. 3–29). Chicago: Lyceum.
- Dreikurs, R., Soltz, V. (1964). *Children: the challenge*. New York: Hawthorn Books.
- Dupper, R.D. (2010). *A New Model of School Discipline: Engaging Students and Preventing Behavior Problems*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, T. (1995). The encouraging teacher. In G. M. Gazda, F. Asbury, M. Blazer, W. Childers, R. Wallers (Eds.), *Human relations development* (5th ed.), pp. 261- 269. Boston: Allyn & Bacon.
- Galassi, J. P., Akos, P. (2007). *Strengths-based school counseling: Promoting student development and achievement*. New York, NY: Erlbaum.
- Jansson, B. (2011). *The Reluctant Welfare State: Engaging History to Advance Social Work Practice in Contemporary Society*. Michigan: Cengage Learning.
- Kwon, O., Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 254-263.
- Openshaw, L. (2007). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York: Guilford Press.
- Phillippo, K. L., Blosser, A. (2013). Specialty Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present. *Children & Schools*, 35(1), 19-31.
- Rapp, C. A., Saleebey, D., Sullivan, W. P. (2005). The future of strengths-based social work. *Advances in Social Work*, 6(1), 79-90.
- Rapp, C., Saleebey, D., Sullivan P.W. (2008) The future of strengths-based social work practice, in Saleebey, D. (Ed.) *The strengths perspective in social work practice*, (4th Ed) Boston: Pearson Education
- Reblin, M., Uchino, B. N. (2008). Social and emotional support and its implications for health. *Current Opinions in Psychiatry*, 21(2), 201-205.
- Saleebey, D. (2013). *The strengths perspective in social work practice* (6th ed). Boston, MA: Pearson Higher Ed.
- Saleebey, D. (2010). *The strengths perspective*. Strengths Institute, University of Kansas School of Social Welfare.
- Seligman, M. E. (1998). The president's address (Annual Report). *American Psychologist*, 54: 559-562.
- Scheel, M. J., Davis, C. K., Henderson, J. D. (2012). Therapist use of client strengths: A qualitative study of positive processes. *The Counseling Psychologist*, 41: 392-427.
- Smith, E. J. (2006). The strength-based counseling model. *The Counseling Psychologist*, 34(1), 13-79.
- Wong, J. Y. (2015). The psychology of encouragement: Theory, research and applications. *The Counseling Psychologist*, 43(2), 178- 216.

B11. ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ, ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΣΥΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ ΜΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ

Παύλου Βικτωρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εικαστικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

Κάτζη-Beltran Χρυσάνθη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαίδευσης για Αειφόρο Ανάπτυξη, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

Περίληψη

Το ευρωπαϊκό χρηματοδοτούμενο έργο «Visual arts education in new times: Connecting Art with REal life issues» (CARE) (2019-2022) εστίασε στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έτσι ώστε να προσφέρουν εικαστικά μαθήματα ποιότητας, που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των παιδιών, μέσα από το πλαίσιο των ζητημάτων της αειφόρου ανάπτυξης. Το έργο περιλάμβανε εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και υλοποίηση μαθησιακών σεναρίων στην σχολική τάξη. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το βασικό υπόβαθρο του έργου, την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολούθησε και αναλύει βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του. Στη συνέχεια παρουσιάζεται πώς τα διδάγματα που αντλήθηκαν οδήγησαν στην επιτυχή χρηματοδότηση ενός νέου έργου, του CARE/SS (Critical ARts Education for Sustainable Societies) (2022-2024). Το CARE/SS φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις για την υποστήριξη της ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων στην καλλιτεχνική εκπαίδευση ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της διδασκαλίας μέσω εξ αποστάσεως ή/και υβριδικής εκπαίδευσης σε φοιτητές/τριες και εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: εικαστική αγωγή, εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη, ικανότητες, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, CARE, CARE/SS

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες στο επίκεντρο της συζήτησης για την εκπαιδευτική πολιτική τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι τα ζητήματα που σχετίζονται με τους τρόπους καλύτερης προσαρμογής της εκπαίδευσης στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και σε ζητήματα της πραγματικής ζωής (Fien & Tilbury, 2002, European Union, 2012). Τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα κινούνται προς ένα μοντέλο βασισμένο στις ικανότητες για την εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και για την εκπαίδευση των μαθητών/τριων με βάση νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στα σχολεία (European Council, 2006, European Commission, 2013). Οκτώ βασικές ικανότητες προσδιορίστηκαν ως ζωτικής σημασίας για την προσωπική ολοκλήρωση των μαθητών/τριων, την απασχολησιμότητα, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, την κοινωνική συνοχή και την περαιτέρω μάθηση (European Commission, 2012). Μεταξύ των οκτώ είναι η "πολιτιστική συνείδηση και έκφραση" (European Commission, 2016), η οποία περιλαμβάνει την οπτική ικανότητα (τον οπτικό γραμματισμό) που συνδέεται άμεσα

με την Εκπαίδευση στις Εικαστικές Τέχνες (EET). Παρά τον προσανατολισμό στην ανάπτυξη ικανοτήτων, πολλές εκθέσεις εξακολουθούν να επικεντρώνονται στις προσδοκίες και στους στόχους (input) της εκπαίδευσης (Eurydice 2009) ενώ δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για να τεκμηριωθεί η αποτελεσματικότητα (output) της εκπαίδευσης και κατά πόσο οι δυνατότητες της EET να συμβάλλει στην προσωπική ολοκλήρωση των μαθητών/τριων, στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών, στην κοινωνική συνοχή, κ.λπ. έχει υλοποιηθεί.

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται συνοπτικά δύο ευρωπαϊκά χρηματοδοτούμενα έργα της κατηγορίας Erasmus+, Key Action 2, Strategic Partnerships in Higher Education της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το ένα έχει ολοκληρωθεί και αποτέλεσε το έναυσμα για το δεύτερο. Συγκεκριμένα, το έργο CARE (Visual arts education in new times: Connecting Art with REal life issues) που διεξάχθηκε την περίοδο 2019-2022 αφορούσε τις συνέργειες που μπορούν να υπάρξουν μεταξύ της εκπαίδευσης στις εικαστικές τέχνες (EET) και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (EAA). Οι συνέργειες οδήγησαν σε μια ισχυρότερη σύνδεση με θέματα της πραγματικής ζωής για την εικαστική αγωγή και την προώθηση κρίσιμων υποδομών για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα (Bamford 2006, Eisner, 2008) η οποία αφορά ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και ταυτόχρονα δημιουργική σκέψη, κριτική και συστημική σκέψη, αναστοχασμό και ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών (Παύλου, 2022). Μέσω αυτών των συνεργειών οι μαθητές/τριες έμαθαν να εκτιμούν την τέχνη και το περιβάλλον (φυσικό ή ανθρωπογενές) και να επιδιώκουν τον εμπλουτισμό και την ανάδειξή τους. Η έμφαση δόθηκε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με βάση τις ικανότητες έτσι ώστε να μπορούν και εκείνοι/εκείνες με τη σειρά τους να προωθήσουν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων των μαθητών/τριων για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων στόχων. Το έργο CARE προσφέρει καθοδήγηση για τους τρόπους με τους οποίους η αρχική και συνεχής επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να βελτιωθεί προκειμένου να παρέχεται ποιοτική εικαστική αγωγή στους μαθητές και στις μαθήτριες, τους νέους Ευρωπαίους έτσι ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες / ικανότητες που απαιτούνται στις μελλοντικές μας κοινωνίες (Pavlou & Kadji- Beltran, 2021).

Το έργο CARE διεξάχθηκε την περίοδο της πανδημίας και έδωσε παραδείγματα για επιτυχή επαγγελματική εκπαίδευση σε εξ αποστάσεως περιβάλλον. Έτσι μαζί με τα παραδείγματα που έδωσε για επιτυχή επαγγελματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο των συνεργειών της EET και της EAA αποτέλεσε το έναυσμα για διεύρυνση των προοπτικών που καταγράφηκαν μέσω ενός νέου έργου, του έργου CARE/SS (Critical ARts Education for Sustainable Societies, 2022-2024). Το CARE/SS φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις για την υποστήριξη της ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων σε διάφορα αντικείμενα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (εικαστικά, μουσική, θέατρο και λογοτεχνία) ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της διδασκαλίας μέσω εξ' αποστάσεως ή/και υβριδικής εκπαίδευσης σε φοιτητές/τριες και εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς για διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται συνοπτικά η φιλοσοφία, οι στόχοι, και σημαντικά στάδια των δύο αυτών έργων καθώς και αποτελέσματα του πρώτου έργου.

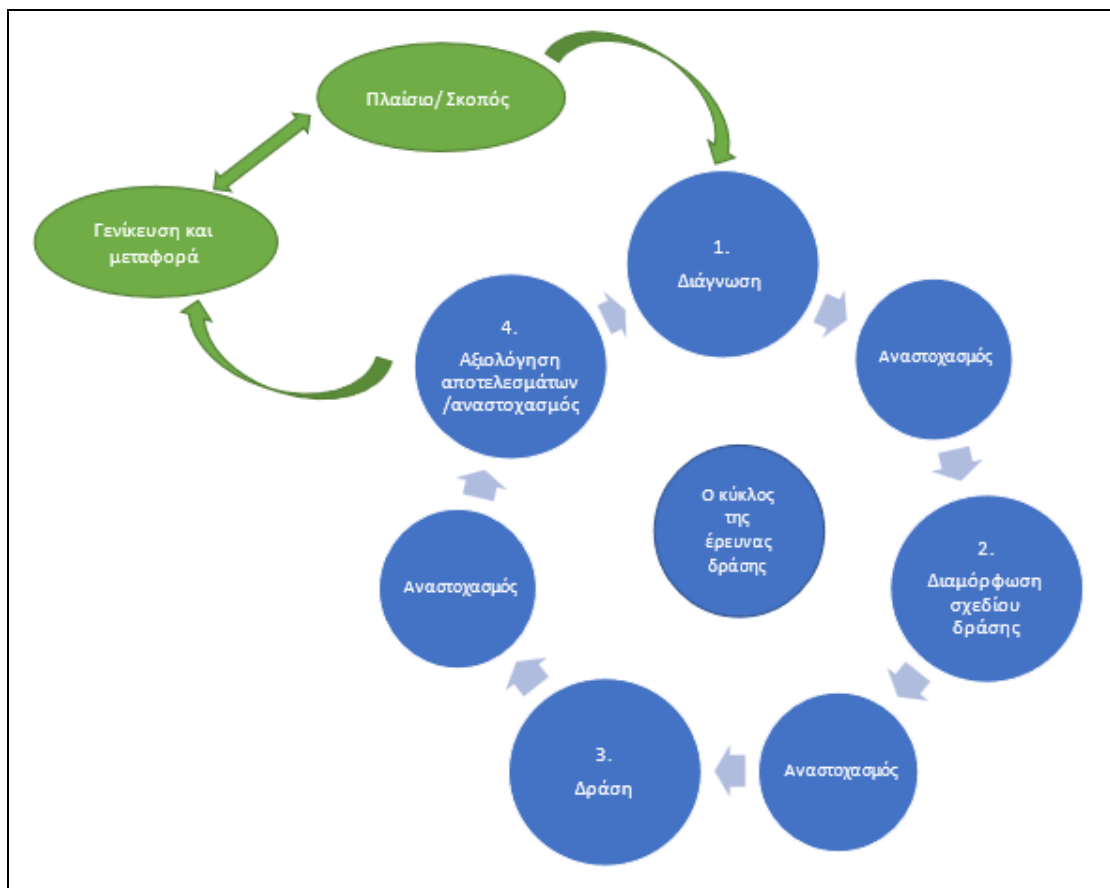
2. Εικαστική αγωγή στη σύγχρονη εποχή: Συνδέοντας τη τέχνη με ζητήματα πραγματικής ζωής. Το έργο CARE.

Κατά τη περίοδο 2019-2022 διεξάχθηκε το έργο CARE. Συντονιστής του έργου ήταν το Πανεπιστήμιο Frederick (Κύπρος) και εταίρους του έργου αποτέλεσαν το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Ελλάδα), το Πανεπιστήμιο της Μάλτας (Μάλτα), το Πανεπιστήμιο Exeter (Αγγλία) και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Διεθνούς Οργανισμού InSEA (International Society of Education through Art). Το έργο ακολούθησε τις διαδικασίες της έρευνας δράσης (action research), η οποία είναι μία καινοτόμος μέθοδος εκπαίδευσης (Ferreira et al 2007). Η έρευνα δράσης βασίζεται σε μία κυκλική διαδικασία κριτικής διερεύνησης που αποτελείται από τέσσερα βασικά

στάδια: διερεύνηση αναγκών, διαμόρφωση σχεδίου δράσης, δράση, και αξιολόγηση αποτελεσμάτων / αναστοχασμός (Εικόνα 1).

Στο πρώτο στάδιο (δείτε Εικόνα 1, διάγνωση) μελετήθηκε σχετική βιβλιογραφία στον χώρο της ΕΕΤ και της ΕΑΑ, μελετήθηκαν κείμενα πολιτικής στις χώρες των εταίρων, διερευνήθηκαν οι απόψεις σχετικών ενδιαφερόμενων μερών (επιθεωρητών και συμβούλων της εικαστικής αγωγής) και έγινε ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (φοιτητών/τριων και εν υπηρεσία εκπαιδευτικών) μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων (Ραβίου, 2022).

Στο δεύτερο στάδιο (δείτε Εικόνα. 1, διαμόρφωση σχεδίου δράσης) δημιουργήθηκε οδηγός για ακαδημαϊκούς, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, εκπαιδευτικές αρχές και γενικά για οποιονδήποτε θα ενδιαφερόταν να αναπτύξει εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν τις συνέργειες της ΕΕΤ και της ΕΑΑ. Ο οδηγός αυτός χρησιμοποιήθηκε από τους εταίρους για να αναπτύξουν τέσσερα εκπαιδευτικά προγράμματα στις χώρες τους καθώς και πόρους που θα τα υποστήριζαν την εφαρμογή τους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην συμπερίληψη παραδειγμάτων α) σημαντικών ιδεών που σχετίζονται με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών και β) σύγχρονης τέχνης, και ιδιαίτερα της τέχνης που εστιάζει σε σύγχρονα προβλήματα και αγκαλιάζει την έννοια της αειφορίας στην ολότητά της (περιβαλλοντικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά ζητήματα) (Vella, 2022).



Εικόνα 1: Η μεθοδολογική προσέγγιση του έργου CARE

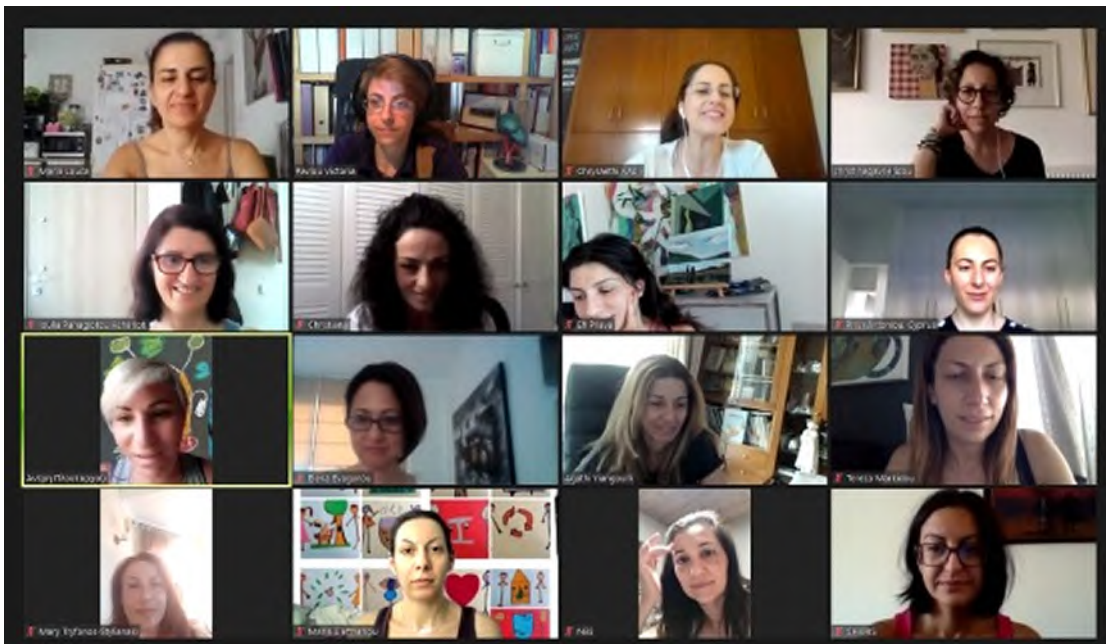
Στο τρίτο στάδιο (δείτε Εικόνα 1, δράση) υλοποιήθηκαν τα τέσσερα εκπαιδευτικά προγράμματα σε Κύπρο, Ελλάδα, Μάλτα και Αγγλία. Σε αυτά συμμετείχαν 118 εκπαιδευτικοί. Λόγω της αναπάντεχης πανδημίας του Covid-19, τα προγράμματα προσφέρθηκαν όλα εξ αποστάσεως. Οι εταίροι χρειάστηκε γρήγορα να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να μεταφέρουν τον σχεδιασμό τους που αφορούσε τη φυσική επαφή με τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον. Όλοι οι εταίροι είχαν πρότερη πείρα σε εξ αποστάσεως εκπαιδεύσεις άλλα

όχι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μεγάλη ικανοποίηση για την ποιότητα της εκπαίδευσης που δέχθηκαν και ανέφεραν ότι απέκτησαν γνώσεις και ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους στο να προσεγγίζουν σημαντικές ιδέες και στόχους βιώσιμης ανάπτυξης στα μαθήματα των εικαστικών τεχνών (Ioannidou, 2022).

Στο τέταρτο στάδιο (δείτε Εικόνα 1, αξιολόγηση αποτελεσμάτων / αναστοχασμός/) αξιολογήθηκε περαιτέρω η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εστιάζοντας:

- στην επιτυχία (ή όχι) των εκπαιδύσεων να αναπτύξουν Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης.
- στην επιτυχία (ή όχι) των εκπαιδύσεων να υποστηρίξουν τους/τις εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά μαθησιακά σενάρια (ενότητες μαθημάτων εικαστικών τεχνών) με τα παιδιά στις τάξεις τους.

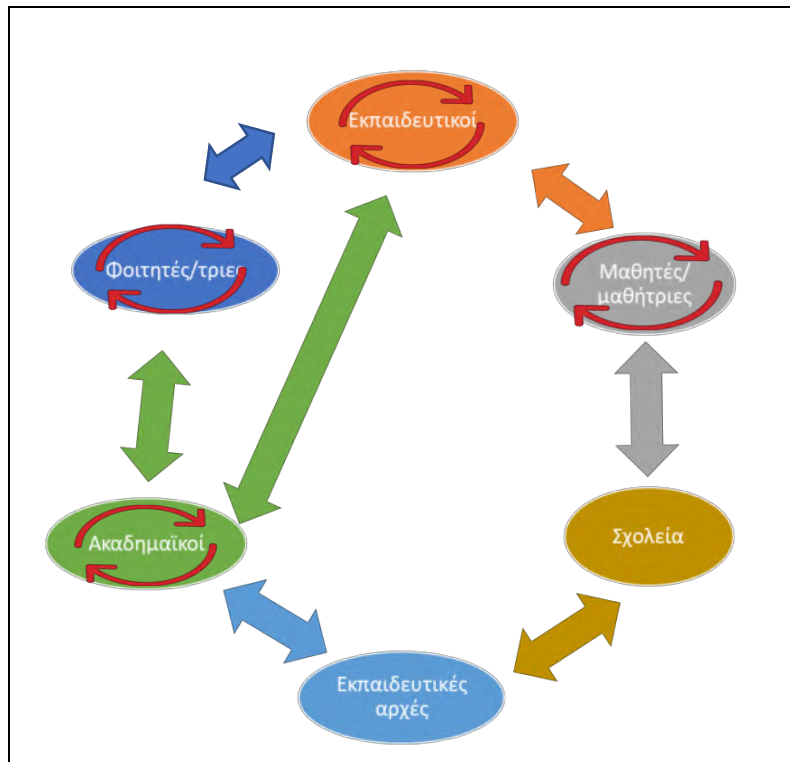
Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν οι εκπαιδύσεις δεν ήταν αποκλειστικά με ασύγχρονες δραστηριότητες αλλά περιλάμβαναν σύγχρονες και ασύγχρονες εξ αποστάσεως δραστηριότητες (δείτε Εικόνα 2), δημιουργήθηκαν ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που συνέβαλαν στην επιτυχή επιμόρφωση των συμμετεχόντων εφόσον υπήρχε και ένα επιπλέον στήριγμα – πέρα των εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών – για μεταφορά στην πράξη του περιεχομένου της εκπαίδευσης (Hall, 2022). Επίσης 73 εκπαιδευτικοί υλοποίησαν με επιτυχία (με βάση την ανατροφοδότηση που δόθηκε και από τα ίδια τα παιδιά) εικαστικές ενότητες σε 30 σχολικές μονάδες οι οποίες απευθύνθηκαν σε 1260 παιδιά (Ioannidou & Mitakidou, 2022). Οι ενότητες αυτές εστίασαν σε σημαντικές ιδέες που αφορούσαν τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO 2030) και αγκάλιασαν τις συνέργειες που δημιουργήθηκαν ανάμεσα στην εικαστική αγωγή, την εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη και τη σύγχρονη τέχνη.



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με Κύπριες εν υπηρεσία δασκάλες στο πλαίσιο του έργου CARE

Το έργο CARE χαρακτηριζόταν από εξωστρέφεια και υλοποίησε δράσεις που στόχο είχαν τη διερεύνηση των προεκτάσεων των αποτελεσμάτων του έργου, όπως για παράδειγμα τη γενίκευση ή τη μεταφορά σε άλλα συγκείμενα (δείτε Εικόνα 1, οβάλ πράσινο σχήμα πάνω αριστερά: γενίκευση και μεταφορά). Συγκεκριμένα, οργάνωσε σειρά διαδικτυακών σεμιναρίων ανοικτών στην ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα ευρύτερα μέσω του εταίρου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Διεθνούς Οργανισμού InSEA, διοργάνωσε εκθέσεις παιδιών με φυσική παρουσία αλλά και

εικονικές εκθέσεις, διοργάνωσε τοπικά εργαστήρια/ σεμινάρια και διεθνή συνέδρια (με φυσική και εικονική παρακολούθηση) και δημοσίευσε με ανοικτή πρόσβαση έξι ηλεκτρονικά βιβλία, κάποια από τα οποία μεταφράστηκαν εξολοκλήρου ή μερικώς στην ελληνική γλώσσα. Όλο το υποστηρικτικό υλικό, ηλεκτρονικά βιβλία, βιντεοσκοπημένα διαδικτυακά σεμινάρια, εικονικές εκθέσεις, κλπ., είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του έργου (<http://care.frederick.ac.cy/>) Η επίδραση του έργου φαίνεται σχηματικά στην Εικόνα 3. Στην Εικόνα 3, με κόκκινα καμπυλωτά βέλη εντός των σχημάτων αναπαρίσταται η αλληλεπίδραση που υπήρξε ανάμεσα στα μέλη των διάφορων ομάδων. Αλληλεπίδραση υπήρξε και ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες και αυτή αναπαρίσταται με τα χρωματιστά βέλη δύο κατευθύνσεων έξω από τα οβάλ σχήματα.



Εικόνα 3: Η συνολική επίδραση του έργου CARE

3. Η κριτική παιδαγωγική των τεχνών για βιώσιμες κοινωνίες. Το έργο CARE/SS

Ο τρόπος που το έργο CARE αγκαλιάστηκε από τοπικές και ευρύτερες επαγγελματικές ομάδες - αξίζει να σημειωθεί ότι περισσότεροι από 6600 εκπαιδευτικοί, φοιτητές/τριες, ακαδημαϊκοί, και παιδιά συμμετείχαν σε διάφορες δράσεις του έργου, αποτέλεσε και το έναυσμα σκέψεων για το πώς τα αποτελέσματά του θα μπορούσαν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια για παρόμοιους στόχους (δείτε Εικόνα 1, οβάλ πράσινο σχήμα πάνω αριστερά: πλαίσιο/ σκοπός). Κι αυτό γιατί φάνηκε ότι το έργο CARE ανταποκρίθηκε σε πραγματικές ανάγκες της σύγχρονης εποχής καθώς:

- σύνδεσε τη μάθηση στο σχολείο με ζητήματα πραγματικής ζωής μέσα από τις θεματικές των εικαστικών μαθημάτων αλλά και μέσα από την αξιοποίηση έργων σύγχρονης τέχνης. Παρείχε θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της σύνδεσης αλλά και πρακτικές εμπειρίες μαζί με προεκτάσεις για εκπαιδευτική εφαρμογή σε σχολεία (Παύλου, 2022),
- αγκάλιασε ουσιαστικά την έννοια της αειφορίας μέσα από την τέχνη και βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν πώς θα μπορούσαν ταυτόχρονα να ενδυναμώσουν ικανότητες για την εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη και για την εικαστική αγωγή καθώς

αντιλήφθηκαν τις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα σε ικανότητες, τρόπους μάθησης και φιλοσοφία των δύο αντικειμένων (Pavlou & Kadji-Beltran, 2021), και

- έδωσε κατευθυντήριες γραμμές για ένα καινοτόμο μοντέλο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα σημαντικά στοιχεία: α) ανάπτυξη των ικανοτήτων των ιδίων των εκπαιδευόμενων, β) δημιουργία συνεργατικών μαθησιακών πλαισίων μέσα από την καθιέρωση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, γ) σύνδεση της εκπαίδευσης με τη σύγχρονη εποχή και επίκαιρα ζητήματα, και δ) παροχή εμπειριών που να είναι αρκετά μετασχηματιστικές έτσι ώστε να φέρουν ουσιαστική αλλαγή (Kadji-Beltran & Pavlou, 2024, forthcoming).

Ταυτόχρονα με τα προαναφερθέντα αποτελέσματα του έργου CARE, προέκυψαν και δύο μη αναμενόμενα αποτελέσματα, τα οποία όμως δεν εξετάστηκαν σε βάθος:

- η αξιολόγηση της κριτικής παιδαγωγικής μέσω της ενεργοποίησης του αναστοχασμού σε όλα τα στάδια του έργου ως βασικού μηχανισμού που θα μπορούσε να ενθαρρύνει την αλλαγή, και
- η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για ένα αντικείμενο (την εικαστική αγωγή) που μέχρι πρότινος θεωρείτο από μερίδα ακαδημαϊκών πολύ πρακτικό για να μπορεί να περιλαμβάνεται σε εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών (Burker, 2021).

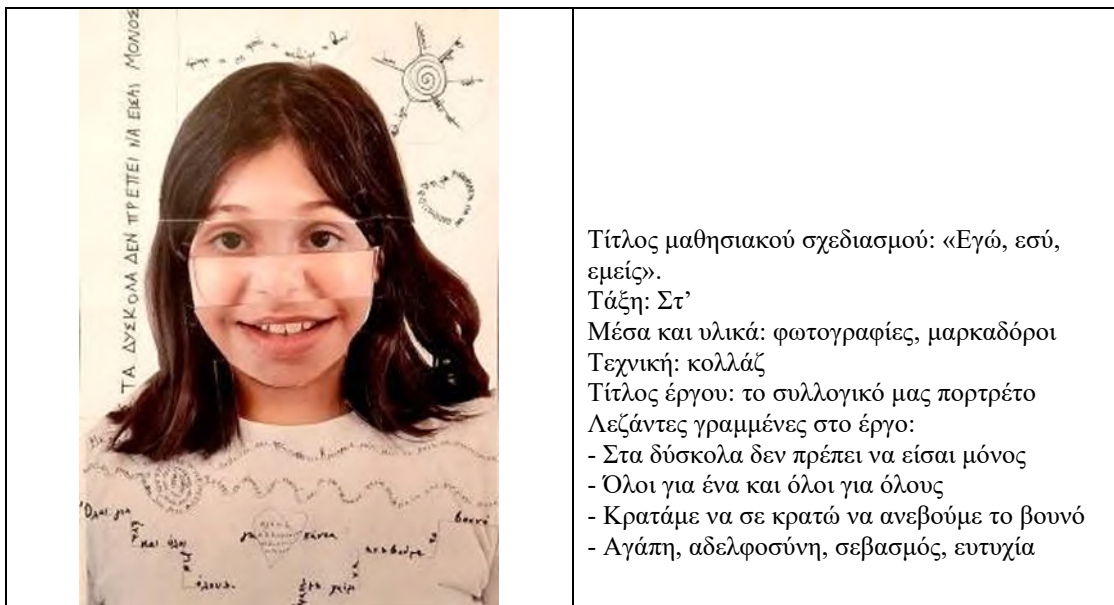
Όλα τα αναμενόμενα και μη αποτελέσματα αποτέλεσαν το έναυσμα για την κατάθεση πρότασης για νέο ευρωπαϊκό έργο, του έργου CARE/SS (Critical ARts Education for Sustainable Societies, 2022-2024). Συντονιστής του έργου είναι το Πανεπιστήμιο Frederick (Κύπρος) και εταίροι του έργου αποτελούν το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Ελλάδα), το Πανεπιστήμιο της Μάλτας (Μάλτα, το Πανεπιστήμιο Exeter (Αγγλία) και το Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης (Ισπανία) και το Πανεπιστήμιο Adam Mickiewicz (Πολωνία). Το έργο CARE/SS διερευνά τη μεταφορά των αποτελεσμάτων του CARE σε διαφορετικά πλαίσια και ταυτόχρονα εξετάζει νέα, καινοτόμα στοιχεία. Επομένως, το CARE/SS εστιάζει α) στην κριτική παιδαγωγική και στις δυνατότητες εφαρμογής στην καλλιτεχνική εκπαίδευση που επικεντρώνεται στις συνέργειες των τεχνών και της αειφορίας, β) σε όλες τις τέχνες, εικαστική αγωγή, μουσική αγωγή, θεατρική αγωγή και παιδική λογοτεχνία, και στη σύνδεσή τους με ζητήματα της σύγχρονης εποχής, γ) στη διεύρυνση των ευκαιριών για ποιοτική καλλιτεχνική εκπαίδευση μέσω υβριδικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και δ) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαφόρων βαθμίδων (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) σε διάφορα πλαίσια (αρχική εκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές και επιμόρφωση στο πλαίσιο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης).

Συγκεκριμένα, το CARE/SS αγκαλιάζει πιο συνειδητά και ουσιαστικά την κριτική παιδαγωγική καθώς αυτή μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των τεχνών και του στόχου για επίτευξη αειφόρων κοινωνιών. Η ανάγκη για αλλαγή έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε αειφόρες κοινωνίες εκφράζεται όλο και πιο συχνά από διεθνείς οργανισμούς και ιδιαίτερα από την UNESCO και τις διακηρύξεις της που αφορούν τους 17 Στόχους Βιώσιμης ανάπτυξης (UN 2015). Ένας πιθανός τρόπος για να ενθαρρυνθεί ο προβληματισμός και να μπορέσουν οι άνθρωποι να γίνουν φορείς της αλλαγής είναι η ενίσχυση ικανοτήτων όπως η ευφάνταστη, κριτική και δημιουργική σκέψη. Η δυνατότητα υπέρβασης των υφιστάμενων ορίων έχει επισημανθεί σε τομείς όπως η κριτική παιδαγωγική. Ο Henry Giroux (2005) έχει περιγράψει την καταστροφική δύναμη της κυρίαρχης δημόσιας παιδαγωγικής, η οποία διαιωνίζει αξίες της αγοράς, όπως ο ατομικισμός και η κατανάλωση, που έρχονται σε αντίθεση με διάφορες βασικές αρχές της αειφορίας. Για τον Giroux, η υιοθέτηση της κριτικής παιδαγωγικής από καλλιτέχνες και εκπαιδευτικούς μπορεί (και πρέπει) να χρησιμεύσει για αναστοχασμό και δράση σε καθημερινές πρακτικές, καθημερινά προβλήματα, διαμόρφωση εναλλακτικών ταυτοτήτων και δημόσιων χώρων που θα προάγουν ένα βιώσιμο τρόπο ζωής. Η εικαστική αγωγή μπορεί να προωθήσει την αναστοχαστική μάθηση και την ενεργή πολιτικότητα μέσα από πρακτικές που βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν τον κόσμο τους μέσω των τεχνών αλλά και

να εκφράσουν ιδέες, εμπειρίες, επιλογές και επιθυμίες μέσα από αυτές. Όλο και περισσότερες δημοσιεύσεις αφορούν παραδείγματα συνεργειών των τεχνών και της αειφορίας στην εκπαίδευση σε διάφορα επίπεδα και πλαίσια: διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, τυπική και άτυπη μάθηση, μέσα και έξω από το σχολείο, μέσω συνεργασιών κλπ. (Pavlou & Vella, 2022).

Επιπλέον, το CARE/SS στοχεύει να ενισχύσει τον ψηφιακό μετασχηματισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και να προσφέρει ποιοτικά υβριδικά ή/και εξ αποστάσεως καλλιτεχνικά μαθήματα (Pavlou & Eteokleous, 2023). Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 όλα τα μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης διδάχθηκαν εξ αποστάσεως μέσω της Επείγουσας Εξ αποστάσεως Διδασκαλίας (Emergency Remote Teaching). Αυτή η πρόσφατη εμπειρία ανάγκασε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους να φανταστούν νέες δυνατότητες και να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις ακόμη και σε γνωστικά αντικείμενα όπως τα καλλιτεχνικά που παραδοσιακά θεωρούνταν πολύ πρακτικά και βιωματικά για να προσφερθούν διαδικτυακά. Ωστόσο αυτά τα αντικείμενα θεωρήθηκαν ως τα πιο σημαντικά σε δύσκολες περιστάσεις καθώς είναι αυτά που μπόρεσαν να ενδυναμώσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις, ενίσχυσαν την ανθεκτικότητα, ενίσχυσαν την κατανόηση των άλλων και ενθάρρυναν την εμπλοκή και τη συμμετοχή (δείτε για παράδειγμα τα άρθρα του 2021 στο ειδικό τεύχος 6, τόμος 74, του αμερικάνικου περιοδικού, Art Education με τίτλο «Wreckage of Pandemic History: Lessons Learned, Communities Built, and Stories Told»). Δεν υπάρχουν μοντέλα υβριδικής ή/και εξ αποστάσεως μάθησης για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Το έργο CARE/SS φιλοδοξεί να εξετάσει και να εφαρμόσει ένα συγκεκριμένο μοντέλο, το μοντέλο του συνομιλιακού πλαισίου (Conversational Framework Model) της Laurillard (2013) το οποίο θα έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθημάτων. Κι αυτό το έργο υιοθετεί την έρευνα δράσης και στην παρούσα φάση έχει υλοποιήσει το πρώτο στάδιο της έρευνας δράσης, τη διερεύνηση αναγκών (Pavlou & Eteokleous, 2023) όπως περιγράφεται στην Εικόνα 1 μέσω της ανάλυσης σχετικής βιβλιογραφίας για εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ανάλυσης των αναγκών ακαδημαϊκών που διδάσκουν καλλιτεχνικά μαθήματα. Αναλυτικές πληροφορίες για το έργο υπάρχουν στην ιστοσελίδα του έργου (<https://www.frederick.ac.cy/en/critical-arts-education-for-sustainable-societies>).

4. Συμπερασματικά



Εικόνα 4: Συνεργατικό έργο παιδιών

Υπάρχει επιτακτική ανάγκη να οδηγηθούμε σε αειφόρες κοινωνίες μέσω της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης για αειφόρο ανάπτυξη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. Οι τέχνες έχουν μια διαφορετική δυναμική γιατί δεν αφορούν απλά γνώσεις αλλά αγκαλιάζουν συναισθήματα και εμπειρίες και προσφέρουν τη δυνατότητα για έκφραση και δράση μέσω βιωματικών, ευφάνταστων και δημιουργικών τρόπων που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, τη καινοτομία, την επίλυση προβλημάτων και τον οραματισμό ενός καλύτερου μέλλοντος (δείτε Εικόνα 4 που απεικονίζει ένα συνεργατικό έργο ομάδας παιδιών). Η συνεισφορά επομένως των τεχνών στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα είναι ουσιώδης εάν πραγματικά θέλουμε να επιφέρουμε αλλαγή στον τρόπο σκέψης αλλά και δράσης των μελλοντικών γενιών. Αυτή η συνεισφορά καταγράφεται και στη Ατζέντα της Σεούλ για την καλλιτεχνική παιδεία (Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education), η οποία τονίζει ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον εποικοδομητικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων που αγωνίζονται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο που χαρακτηρίζεται, από τη μια πλευρά, από την αξιοσημείωτη πρόοδο της τεχνολογίας και, από την άλλη, από δυσεπίλυτες κοινωνικές και πολιτισμικές αδικίες (UNESCO, 2010).

Τον Οκτώβριο του 2019, 180 εμπειρογνώμονες από 47 χώρες συναντήθηκαν στο διεθνές συνέδριο του παγκόσμιου οργανισμού «World Alliance for Arts Education» (WAAE) στη Φρανκφούρτη. Οι εκθέσεις από όλες τις χώρες επαλήθευσαν ότι η υλοποίηση του προγράμματος της UNESCO για τη Σεούλ Ατζέντας χρειάζεται επείγουσες και ολοκληρωμένες δράσεις που θα δείχνουν τις πραγματικές δυνατότητες των τεχνών. Τα δύο έργα που παρουσιάστηκαν σε αυτήν την εισήγηση έχουν αυτόν τον στόχο στη βασική τους φιλοσοφία: να προσφέρουν μελέτες περιπτώσεων που αποτελούν παραδείγματα τέτοιων δράσεων ενώ ταυτόχρονα εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς (μελλοντικούς και εν υπηρεσία) που μπορούν να πολλαπλασιάσουν τα οφέλη μέσω των δικών τους δράσεων στα σχολεία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Παύλου, Β. (επιμ.) (2022). *Ενισχύοντας την Εικαστική Παιδεία με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη - Ένα Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Frederick. Ανακτήθηκε από http://care.frederick.ac.cy/docs/CARE_IO6_GR.pdf

Ξενόγλωσση

Bamford, A. (2006a). A Child's Rights to Quality Arts and Cultural Education. Accessed from http://ife.enslyon.fr/vst/LettreVST/pdf/15-fevrier-2006_AnneBamford.pdf

Burke, K. (2021). "How can the creative arts possibly be taught online?" Perspectives and experiences of online educators in Australian higher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(3), 347–361. Accessed from <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1777531>

Eisner, E. (2008). What Education Can Learn From the Arts, *LEARNing Landscapes* 2(1), 49-67.

European Commission (2012). *Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy*. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, European Commission/EACEA/Eurydice

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. EU. Accessed from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf

European Parliament (2006). *Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning*. Brussels: Official Journal of the European Union: L 327/45 - 24.11.2006

- European Union (2016). *Cultural awareness and expression handbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Accessed from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1>
- Eurydice (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Brussels: E.A.C.E.A.
- Ferreira, J.A., Ryan, L., and Tilbury, D. 2007. Planning for Success: Factors Influencing Change in Teacher Education. *Australian Journal of Environmental Education* 23: 45-55.
- Giroux, H. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, Milton Park and Abingdon: Routledge.
- Hall, E. (ed) (2022). *Professional Learning Communities in a project connecting primary Art Education for Sustainable Development*. Cyprus: Frederick University. Accessed from http://care.frederick.ac.cy/docs/CARE_IO5.pdf
- Ioannidou, M. & Mitakidou, S. (eds) (2022). *Children and teachers at work: Facing sustainability challenges through the visual arts*. Cyprus: Frederick University. Accessed from http://care.frederick.ac.cy/docs/CARE_IO4.pdf
- Ioannidou, M. (ed.) (2022). *The touch of art: Teacher training for sustainability through the visual arts*. Cyprus: Frederick University. Accessed from http://care.frederick.ac.cy/docs/CARE_IO3.pdf
- Kadji- Beltran, Ch. & Pavlou, V. (2024, forthcoming): Promises and delivering: Teacher Education for ESD-Enhanced Visual Arts Education. In R. Vella & V. Pavlou (eds), *Art, sustainability and partnerships*. London: Intellect
- Pavlou, V. & Kadji- Beltran, Ch. (2021). Enhancing Arts Education with Education for Sustainable Development Competences: a proposed framework for Visual Arts Education educators (pp. 217-235). In E. Wagner, C.S. Nielsen, L. Veloso, T. Suominen, A. & N. Pachova (eds), *Arts. Sustainability. Education*. ENO Yearbook Volume 2: Singapore: Springer Verlag
- Pavlou, V. (ed) (2022). *What is really happening now? Connecting art education with real life issues*. Cyprus: Frederick University. Accessed from
- Pavlou, V., & Eteokleous, N. (2023). Potential and challenges for online and blended learning in arts education: implications for developing a transformative pedagogical framework. In *INTED2023 Proceedings* (pp. 4168-4173). IATED.
- UN (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly, United Nations. Accessed from <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Seoul: UNESCO. Accessed from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692.%20%20>
- Vella, R. (ed.) (2022). *Integrating Principles of Education for Sustainable Development into Visual Art Education in Teacher Education Programmes*. Cyprus: Frederick University. Accessed from http://care.frederick.ac.cy/docs/CARE_IO2.pdf

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - SIDIT ERASMUS+ PROJECT

Ουρανία Γκικοπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταδιδάκτωρ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Βασιλική Κατσομαλιάρη

Εκπαιδευτικός, Συντονίστρια Προγραμμάτων, Goethe-Institut Athen

Περίληψη

Η ένταξη όλων των παιδιών στην τάξη, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό, γλωσσικό υπόβαθρό τους, αποτελεί μια πρόκληση τα τελευταία χρόνια αλλά και απαίτηση, καθώς αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία. Εννέα οργανισμοί από έξι ευρωπαϊκές χώρες ένωσαν τις δυνάμεις τους το 2020 σε ένα τριετές Πρόγραμμα Erasmus+ που ανέπτυξε μια διδακτική μεθοδολογία για παιδιά 8-14 ετών συνδυάζοντας υπάρχουσες διδακτικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση των εγκάρσιων δεξιοτήτων των μαθητών που είναι απαραίτητες για την κοινωνική ένταξή τους. Στα δύο πρώτα χρόνια εφαρμογής του SIDIT συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί και 323 μαθητές, ενώ η εφαρμογή του συνεχίζεται κατά το τρέχον σχολικό έτος με 10 εκπαιδευτικούς και 217 μαθητές. Τα ευρήματά μας δείχνουν βελτίωση της επίδοσης και ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μαθητών σχεδόν σε όλους τους μελετούμενους παράγοντες.

Λέξεις κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαφορετικότητα, διδακτική μεθοδολογία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2016 στο «Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση υπηκόων τρίτων χωρών» αναγνώρισε τον ζωτικό ρόλο των σχολείων στη διασφάλιση της επιτυχούς ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών ή προσφύγων στην κοινωνία και τόνισε ότι πρέπει να υποστηριχθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και η ένταξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο ή τις ικανότητές τους (European Commission, 2016). Χτίζοντας πάνω σε αυτό, η Σύσταση του Συμβουλίου του 2018 για την προώθηση των κοινών αξιών, της συνεκπαίδευσης και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας τόνισε τη σημασία της διασφάλισης αποτελεσματικής και ίσης πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, θέτοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση την υποστήριξη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο (European Council, 2018). Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και η UNICEF επανέλαβαν τις εκκλήσεις αυτές για πρόσθετη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς τον Σεπτέμβριο του 2019 (UNHCR, 2019). Ο όρος «Συμπεριληπτική εκπαίδευση» αφορά στην παροχή σε όλους τους μαθητές υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης μέσα σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τυχόν ιδιαιτερότητες που μπορεί να τους χαρακτηρίζουν, παρέχοντας κατάλληλες παρεμβάσεις, ώστε να καταφέρουν να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να ανταποκριθούν με επιτυχία όχι μόνο στο βασικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και σε όλες τις πτυχές της ζωής του σχολείου (Πατσίδου, 2010).

Ως απάντηση σε αυτές τις εξελίξεις, εννέα οργανισμοί από έξι διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Ελλάδα, Βέλγιο, Ιρλανδία, Ιταλία και Κροατία) ένωσαν τις δυνάμεις τους σε ένα έργο που στοχεύει στην παροχή πόρων και ευκαιριών επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, ώστε να εφαρμόζουν μια πιο συμπεριληπτική διδασκαλία. Οι οργανώσεις

που απαρτίζουν την κοινοπραξία υπό την ηγεσία του Goethe-Institut Athen (DE) είναι οι εξής: 1. δύο δημόσια δημοτικά σχολεία των Βρυξελλών [GO! Lagere Toverfluit (BE) και GO! Unescoschool Koegelberg (BE)], 2. δύο ιδρύματα επιμόρφωσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών [Marino Institute of Education (IE) and Par University College (HR)], 3. δύο οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης και της επιχειρηματικότητας [Bantani Education (BE) and Materahub Consorzio (IT)], 4. ένας ειδικός σε εκπαιδευτικά λογισμικά [CCS Digital Education (IE)], και 5. το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (GR) για την αξιολόγηση της εφαρμογής.

Το τριετές αυτό έργο με τίτλο «Υποστήριξη της Ένταξης και της Διαφορετικότητας στη Διδασκαλία» (SIDiT, 2020) που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus+ προτείνει μια διδακτική προσέγγιση που προωθεί την ένταξη όλων των παιδιών στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Η επιτυχής ένταξη των παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα για να αποκτήσουν τα παιδιά τη νοοτροπία και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν για να ενσωματωθούν επιτυχώς στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2015): «η ενσωμάτωση των μικρότερων παιδιών μεταναστών στο σχολικό σύστημα είναι σίγουρα ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ενσωμάτωσής τους –γλωσσικά και πολιτιστικά– στις νέες κοινότητές τους».

Το έργο προωθεί την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών μακροπρόθεσμα, μέσω τριών παραδοτέων:

- Διδακτική Μεθοδολογία (Παραδοτέο 1): Η μεθοδολογία SIDiT βασίζεται στις έννοιες της συμπερίληψης, της συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, ενώ παράλληλα εστιάζει στην απόκτηση εγκάρσιων δεξιοτήτων (όπως το να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, η κριτική σκέψη, ο τεχνολογικός εγγραμματισμός, η επιχειρηματικότητα, οι ξένες γλώσσες κ.ά.). Η μεθοδολογία SIDiT αναπτύσσεται, δοκιμάζεται και επικυρώνεται από εκπαιδευτικούς -των συμμετεχόντων σχολείων- που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, συμπεριλαμβανομένων τάξεων με υψηλά ποσοστά παιδιών μεταναστών.
- Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για Εκπαιδευτικούς (Παραδοτέο 2): Το πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι σχεδιασμένο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εφαρμόσουν τη μεθοδολογία στις τάξεις τους. Τα Ιδρύματα επιμόρφωσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και τα Πανεπιστήμια που είναι εταίροι αυτού του έργου δημιουργούν αυτό το επιμορφωτικό πρόγραμμα και το καθιστούν διαθέσιμο (διαδικτυακά και δωρεάν) προς οργανώσεις και ιδρύματα για να εκπαιδευτούν κι άλλοι εκπαιδευτικοί.
- Συστάσεις πολιτικής (Παραδοτέο 3): Μετά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και του αντίκτυπου της μεθοδολογίας SIDiT, οι Συστάσεις Πολιτικής υποστηρίζουν την προώθηση και περαιτέρω αξιοποίηση της μεθοδολογίας SIDiT ως τυπική πρακτική στα δημοτικά σχολεία στην Ευρώπη.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη διδακτική μεθοδολογία του SIDiT, την παιδαγωγική του προσέγγιση και δομή, καθώς και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά εξετάζει και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της μεθοδολογίας του SIDiT στα δύο συνεργαζόμενα σχολεία, κατά τα δύο πρώτα χρόνια της εφαρμογής του.

2. Η διδακτική μεθοδολογία του SIDiT

Η ανάπτυξη μιας καινοτόμου διδακτικής προσέγγισης που μπορεί να προωθήσει τη συμπερίληψη και είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί σε διαφορετικά μαθήματα και με παιδιά διαφορετικών ηλικιών αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους του έργου SIDiT. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, συνδυάζει υπάρχουσες διδακτικές προσεγγίσεις που προωθούν τη διαθεματική, μαθητοκεντρική, διερευνητική και βασισμένη σε δραστηριότητες διδασκαλία. Επιπλέον, δίνει έμφαση στην προσβασιμότητα, τη συνεργασία και την παρόθηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες τους πιο αποτελεσματικά.

Η μεθοδολογία είναι κατάλληλη για παιδιά ηλικίας 8-14 ετών και παρέχεται με τη μορφή ενός διδακτικού εγχειριδίου με συνημμένα πρότυπα σεναρίων μαθημάτων. Η ιδέα του εμπνέεται από το έργο CRADLE (2018) ενώ στοιχεία από τα πλαίσια αναφοράς DigComp (Carretero et al. 2017) και EntreComp (Bacigalupo et al. 2016) έχουν αξιοποιηθεί στο εγχειρίδιο του SIDiT. Στηρίζεται στις αρχές της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των παιδιών, η πολιτισμικά ευαίσθητοποιημένη παιδαγωγική και η εκπαίδευση ενάντια στις προκαταλήψεις. Συνδυάζει αρχές και στρατηγικές της Μάθησης Βασισμένης στον Σχεδιασμό (Design-Based Learning), της Συνδυασμένης Εκμάθησης Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας (CLIL) και του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL).

Αυτές οι αρχές παρέχουν τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώθηκε το εγχειρίδιο και τα 16 σεναρία που χρησιμεύουν ως υποδείγματα. Το εγχειρίδιο προτείνει επίσης τεχνικές που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά να προετοιμαστούν για μια αυθεντική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (π.χ. συμφωνία βασικών αξιών στην τάξη, κουτί σκέψεων/συναισθημάτων, οικογενειακός τοίχος). Η μεθοδολογία έχει σχεδιαστεί για να ενσωματώνεται στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών και δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα, έτσι μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά μαθήματα στο σχολείο, όπως: Κοινωνιολογία, Γλώσσες, Γεωγραφία, Μαθηματικά, Θρησκευτικά, Τέχνη. Τα θέματα των μαθημάτων περιστρέφονται γύρω από τις έννοιες του πολιτισμού, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της θρησκείας και της ταυτότητας με κάθε μάθημα να εμπίπτει σε ένα από τα ακόλουθα τέσσερα θεματικά πεδία: Α. Ταυτότητα και αίσθηση του ανήκειν, Β. Θρησκεία και πεποιθήσεις, Γ. Κοινωνική δικαιοσύνη, Δ. Πολιτιστικά ευαίσθητοποιημένα Μαθηματικά.

Αναλυτικότερα, τα 16 σεναρία μαθημάτων είναι: Α1) Το κουτί του εαυτού μου, Α2) Ατομική και ομαδική ταυτότητα, Α3) Εγώ και ο κόσμος, Α4) Τι είναι το φύλο; Α5) Πίεση συνομιλικών, Α6): Τραγούδι για έναν ξεχωριστό άνθρωπο στη ζωή μου, Β1) Σημαντικοί τόποι, Β2) Διάλογος για τις πεποιθήσεις, Β3) Δημιουργώντας μάνταλα της φύσης, Γ1) Μαθαίνοντας για τα δικαιώματα των παιδιών, Γ2) Σχολείο χωρίς εκφοβισμό, Γ3) Διανομή τροφίμων, Γ4) Στρατευμένη τέχνη, Δ1) Διδασκαλία θετικών και αρνητικών αριθμών χρησιμοποιώντας προσωπικές ιστορίες των μαθητών, Δ2) Χρήση διαγραμμάτων Venn για την προώθηση της πολιτισμικής συνείδησης και κατανόησης και Δ3) Σπατάλη τροφίμων.

Σε κάθε σενάριο περιγράφονται αναλυτικά: ο σκοπός, οι στόχοι, τα απαιτούμενα υλικά, οι θεματικοί τομείς, οι δεξιότητες που ενισχύονται, οι γνωσιακές και γλωσσικές προϋποθέσεις και κάθε βήμα της διαδικασίας (εισαγωγή, ανάπτυξη, ολοκλήρωση, παρακολούθηση, σχόλια) με οδηγίες για τον εκπαιδευτικό και περιγραφή της οργάνωσης της τάξης και κάθε δραστηριότητας στην οποία θα εμπλακούν οι μαθητές.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τα δικά τους έργα/προτζεκτ, ενώ δουλεύουν σε ζευγάρια, σε μικρές ομάδες ή ως ολόκληρη τάξη. Χρησιμοποιούν περιεχόμενο και πληροφορίες από το διαδίκτυο, περιηγούνται σε δημοφιλείς ιστοτόπους και εφαρμογές (Google Maps, Google Translate, DeepL, Wikipedia), αναζητούν και φιλτράρουν πληροφορίες και χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα που επικεντρώνονται στη διαδικτυακή συνεργασία και μάθηση, αναπτύσσοντας έτσι περαιτέρω την ψηφιακή τους ταυτότητα (Mentimeter, Metaverse, Kahoot, καμβάδες Padlet, Google Jamboard). Αντλώντας έμπνευση από τα θέματα των σεναρίων παράγουν τα δικά τους πρότζεκτ, τα οποία παρουσιάζουν σε ψηφιακά μέσα όπως podcast, εφαρμογές Microsoft office (π.χ. παρουσιάσεις powerpoint, αρχεία word), ψηφιακά κολάζ, βίντεο, αρχεία ήχου κ.λπ.

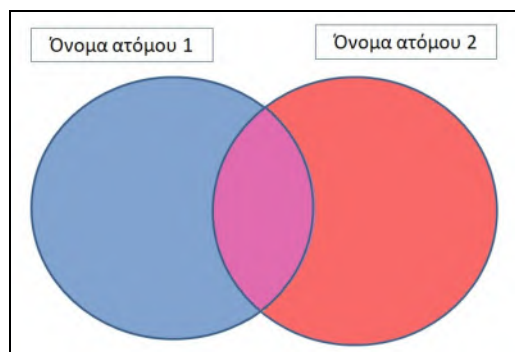
Με την ολοκλήρωση των σεναρίων, ανεβάζουν τα πρότζεκτ τους σε ένα ηλεκτρονικό πορτφόλιο, το οποίο τους επιτρέπει να αναλογιστούν σχετικά με τη μάθησή τους και ενισχύει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Τα ηλεκτρονικά πορτφόλιο μεταφορτώνονται σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα και κοινοποιούνται εικονικά σε άλλα σχολεία στην ίδια ή σε άλλες χώρες, δημιουργώντας συνεργατικά δίκτυα με μαθητές και εκπαιδευτικούς από άλλες τάξεις, αλλά και με γονείς.

3. Ένα παράδειγμα εφαρμογής σεναρίου

Το Σενάριο «Χρήση διαγραμμάτων Venn για την προώθηση της πολιτισμικής συνειδητοποίησης και κατανόησης» περιλαμβάνεται στη σειρά «Πολιτισμικά ευαισθητοποιημένα μαθηματικά» και σκοπός του είναι να αναπτύξουν οι μαθητές συνείδηση σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές μέσω της χρήσης διαγραμμάτων Venn. Ως στόχοι του σεναρίου αναφέρονται: Να εντοπίζουν οι μαθητές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του πολιτισμού τους και του πολιτισμού των συνομηλίκων τους και να αναπαριστούν και να ερμηνεύουν δεδομένα σε ένα διάγραμμα Venn. Το μάθημα προωθεί την αυτογνωσία, την προφορική και γραπτή επικοινωνία, την εκτίμηση των ομοιοτήτων και των διαφορών και τη συνεργασία.

Οι μαθητές, αρχικά, συμπληρώνουν το προσωπικό τους προφίλ με τις βασικές πληροφορίες για τον εαυτό τους αλλά και τα ενδιαφέροντά τους. Χωρίζονται σε ομάδες και παρουσιάζουν το προφίλ τους στα άλλα μέλη της ομάδας τους. Συζητούν εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους και επισημαίνουν με διαφορετικά χρώματα τα χαρακτηριστικά που είναι μοναδικά για αυτούς και τα χαρακτηριστικά που είναι ίδια με τους συμμαθητές τους.

Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας ipad ή φορητούς υπολογιστές (ή και χαρτί) καταγράφουν τα δεδομένα σε ένα διάγραμμα Venn (π.χ. στο Microsoft Word, στο Google Jamboard ή στο Google Docs). Τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά τοποθετούνται στη μέση του διαγράμματος (στο κοινό σημείο ή τομή), ενώ τα χαρακτηριστικά που είναι μοναδικά για ένα άτομο τοποθετούνται στην κατάλληλη πλευρά (αριστερά/δεξιά) του διαγράμματος. Οι μαθητές παρουσιάζουν τα διαγράμματά τους και συζητούν για τις ομοιότητες και διαφορές των χαρακτηριστικών τους αλλά και για τη χρήση γραφημάτων σε σχέση με την οργάνωση των πληροφοριών. Τα ψηφιακά διαγράμματα Venn κοινοποιούνται στα συνεργαζόμενα σχολεία μέσω του google drive ή dropbox και ανεβαίνουν και στο ηλεκτρονικό πορτφόλιο (e-Portfolio) της τάξης.



Εικόνα 1: Διάγραμμα Venn

Οι μαθητές μπορούν να επαναλάβουν την άσκηση με άλλα άτομα στην τάξη ή δύο από τις ομάδες μπορούν να ενωθούν για να δημιουργήσουν ένα πολύ μεγαλύτερο διάγραμμα Venn με περισσότερους κύκλους. Μπορούν επίσης να μελετήσουν τα ψηφιακά διαγράμματα Venn που δημιουργήθηκαν από τα άλλα σχολεία και να εξετάσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν με παιδιά σε άλλα σχολεία/χώρες.

4. Η εφαρμογή του προγράμματος

Το έργο εκτελείται σε περίοδο τριών ετών, από 1/9/2020 έως 31/8/2023. Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων, εφαρμόστηκε η μεθοδολογία διδασκαλίας SIDiT σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία στις Βρυξέλλες, στο Βέλγιο, κι ειδικότερα στα σχολεία GO! Lagere Toverfluit και GO! Unescoschool Koegelberg, τα οποία είναι και εταίροι αυτού του έργου. Στην πιλοτική εφαρμογή, που ξεκίνησε εν μέσω της επιδημίας COVID-19, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, συμμετείχαν 5 εκπαιδευτικοί και 107 μαθητές από 5 διαφορετικά τμήματα 3 διαφορετικών τάξεων (Γ', Ε' και Στ').

Κατά το σχολικό έτος 2021-2022 συνεχίστηκε η εφαρμογή του με 10 δασκάλους και 216 μαθητές από 13 διαφορετικά τμήματα των ίδιων τάξεων (Γ', Ε' και Στ'). Η εφαρμογή του συνεχίζεται κατά το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023, με 10 εκπαιδευτικούς και 217 μαθητές.

5. Η έρευνα - Η αξιολόγηση της εφαρμογής

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της διδακτικής μεθοδολογίας SIDiT βασίστηκε στα ερευνητικά μας ερωτήματα σχετικά με τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και το συνολικό πλαίσιο του έργου. Πραγματοποιήθηκε κατά τα δύο πρώτα χρόνια υλοποίησής του και συνεχίζεται και κατά το τρέχον έτος.

5.1. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Όσον αφορά στους μαθητές:

- Δείχνουν ενδιαφέρον και συμμετοχή στο μάθημα καθώς και μεγαλύτερα επίπεδα συνειδητοποίησης, ευθύνης και αίσθησης πρωτοβουλίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
- Αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες;
- Αναπτύσσουν εγκάρσιες δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, ο ψηφιακός γραμματισμός, η αυτοεκτίμηση, η συνεργασία με άλλους, η ανάληψη πρωτοβουλιών;

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς:

- Βρίσκουν το μάθημα αυτό πιο ενδιαφέρον, ικανοποιητικό και παρακινητικό;
- Επιτυγχάνουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην τάξη, ειδικά όσον αφορά την ένταξη όλων των μαθητών;
- Ενισχύουν το επαγγελματικό τους προφίλ με την απόκτηση μιας νέας διδακτικής μεθοδολογίας, με την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και με την απόκτηση δεξιοτήτων;

Όσον αφορά στο Έργο γενικά:

- Είναι η μεθοδολογία του έργου εφικτή και εφαρμόσιμη στα δημοτικά σχολεία;
- Είναι αυτή η μεθοδολογία αποτελεσματική, χρήσιμη και επιτυχημένη;
- Είναι εφικτό να επεκταθεί η εφαρμογή του SIDiT σε περισσότερα σχολεία;

5.2. Τα εργαλεία της έρευνας

Για να βρούμε απαντήσεις σε όλα αυτά τα ερωτήματα, σχεδιάστηκε μια στρατηγική αξιολόγησης, τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική, για τον έλεγχο της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, καθώς και για την απόκτηση δεξιοτήτων, τις αλλαγές στα επίπεδα ενδιαφέροντος, την ικανοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών με τη μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και επιτόπιες παρατηρήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και των δεξιοτήτων που απέκτησαν αλλά και των στάσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, των κινήτρων, του ενδιαφέροντός τους αλλά και της ικανοποίησής τους με τη μεθοδολογία, συντάξαμε ερωτηματολόγια που επικεντρώνονται σε:

- 13 παράγοντες για τους μαθητές: ενδιαφέρον, συμμετοχή, άγχος, συμπερίληψη, γλωσσική ικανότητα, ικανότητα μαθήματος SIDiT, αυτοεκτίμηση, ανθεκτικότητα, εργασία με άλλους, ανάληψη πρωτοβουλίας, κριτική σκέψη / επίλυση προβλημάτων, μεταγνώση και ψηφιακός γραμματισμός και

- 5 παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς: ενδιαφέρον, ικανότητα, άγχος, εφαρμογή μεθοδολογίας και στρατηγικών που ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών και εφαρμογή μεθοδολογίας και στρατηγικών που ενισχύουν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

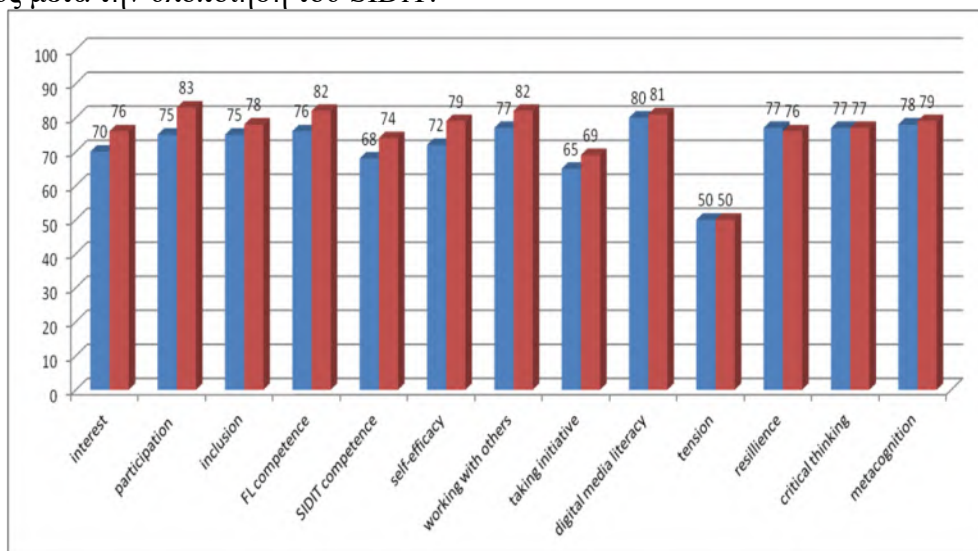
Όσον αφορά τους μαθητές, το ερωτηματολόγιο προ-ελέγχου αποτελούνταν από 70 ερωτήσεις και το ερωτηματολόγιο μετα-ελέγχου από 88 ερωτήσεις. Για τους εκπαιδευτικούς τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από 30 και 62 ερωτήσεις, αντίστοιχα. Στα ερωτηματολόγια των μαθητών (τόσο πριν όσο και μετά) προστέθηκαν 20 ερωτήσεις που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί για κάθε μαθητή, ώστε εκτός από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών να μελετηθεί και η αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς τους. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στην αρχή και κοντά στο τέλος της υλοποίησης του SIDiT.

Πρόσθετα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων από περιορισμένο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και κατά τις επιτόπιες παρατηρήσεις στα δύο συμμετέχοντα σχολεία. Οι επιτόπιες παρατηρήσεις έγιναν κατά το δεύτερο έτος της εφαρμογής του προγράμματος, στις 19 και 20 Μαΐου 2022 (κατά το πρώτο έτος της πιλοτικής λειτουργίας η επιτόπια παρατήρηση δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί λόγω των περιορισμών της πανδημίας COVID-19). Η συνολική αξιολόγηση του έργου θα ολοκληρωθεί στο τέλος του έργου, με την ανάλυση των δεδομένων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και από τα τρία χρόνια εφαρμογής του.

6. Τα αποτελέσματα

Το 2021-2022 οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν 5 και μαθητές 107. Από αυτούς, 81 μαθητές των Γ', Ε' και Στ' τάξεων συμπλήρωσαν τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του προγράμματος τα σχετικά ερωτηματολόγια. Το 2021-2022 οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν συνολικά 10 και οι μαθητές 216. Από αυτούς 208 μαθητές (των ίδιων τάξεων) συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Η πλειονότητα των μαθητών (το 73% του έτους 2020-2021 και το 86% του έτους 2021-2022) ανήκουν σε μία από τις κατηγορίες στόχευσης του SIDiT (π.χ. μετανάστης, πρόσφυγας, διαφορετική γλώσσα, διαφορετικό πολιτισμικό ή κοινωνικοοικονομικό ή θρησκευτικό ή εθνικό υπόβαθρο, ειδικές ανάγκες).

Όσον αφορά στη μελέτη των στάσεων και των κινήτρων των συμμετεχόντων μαθητών, συγκρίναμε τις απαντήσεις τους πριν και μετά την εφαρμογή του SIDiT. Το paired samples T-test (που πραγματοποιήθηκε από το IBM SPSS Statistics έκδοση 20) έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους σχεδόν τους παράγοντες υπέρ του μετα-ελέγχου, υποδεικνύοντας βελτίωση στις στάσεις τους μετά την υλοποίηση του SIDiT.



Σχήμα 2: Σύγκριση επίδοσης μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή SIDiT (%)

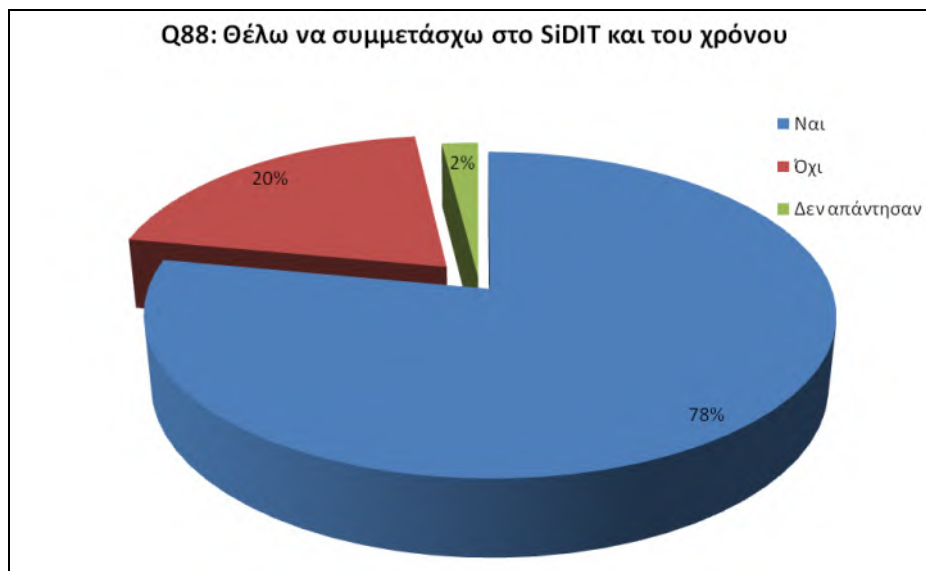
- Ενδιαφέρον: $t=-5.357$, $p<0,001$.
- Συμμετοχή: $t=-2.364$, $p=0,19$.
- Συμπερίληψη: $t=-2,333$, $p=0,021$.
- Γλωσσική Ικανότητα: $t=-3.290$, $p=0.001$.
- Ικανότητα μαθήματος SIDiT: $t=-3.557$, $p<0.001$.
- Αυτοεκτίμηση: $t=-2,535$, $p=0,012$.
- Συνεργασία με άλλους: $t=-2,931$, $p=0,004$.
- Λήψη Πρωτοβουλιών: $t=-3.277$, $p=0.001$.

Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στους υπόλοιπους παράγοντες, Ψηφιακός Γραμματισμός, Άγχος, Κριτική Σκέψη, Μεταγνώση δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανοποίηση των συμμετεχόντων με τη μεθοδολογία εξετάστηκαν οι απαντήσεις τους στις πρόσθετες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου του μετα-ελέγχου. Μερικά ενδεικτικά αποτελέσματα είναι:

- βρήκαν το μάθημα SIDiT πολύ ενδιαφέρον (72%)
- νιώθουν ότι συμμετείχαν με επιτυχία στο SIDiT (77%)
- τους άρεσε που δούλευαν μαζί με τους συμμαθητές τους (89%),
- είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε όλες τις δραστηριότητες του SIDiT (91%),
- ένιωσαν ευπρόσδεκτοι στα σχολεία τους (85%),
- ένιωσαν ότι ο δάσκαλός τους άκουγε τις ιδέες τους (85%),
- ο δάσκαλός τους αντιμετώπισε ισότιμα όλους παιδιά κατά τη διάρκεια του SIDiT (93%)
- συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων κατά τις δραστηριότητες της τάξης κατά τη διάρκεια του SIDiT (77%)
- θεώρησαν σαφείς τις οδηγίες του εκπαιδευτικού κατά το SIDiT (79%)

Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα, όπως φαίνεται στο σχήμα 2, είναι ότι το 78% των μαθητών θέλει να συμμετάσχει στο έργο πάλι.



Σχήμα 3: Ποσοστό απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση αν θέλουν να συμμετάσχουν ξανά στο SIDiT

Όσον αφορά την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές ένιωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος και βελτιώθηκε

η απόδοσή τους. Μερικά ενδεικτικά αποτελέσματα με βάση τις απαντήσεις των μαθητών (αυτο-αξιολόγηση) ήταν ότι:

- Το 73% ανέλαβε ευθύνες και πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του SIDiT.
- Το 86% απολάμβανε να επεξεργάζεται νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων.
- Το 75% ήταν σε θέση να λύσει προβλήματα.
- Το 82% απολάμβανε την εξάσκηση σε νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων.

Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και από την αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους. Τα paired samples T-tests έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την εφαρμογή σε όλους τους τομείς που μετρήθηκαν: Ευφράδεια: $t = -4.244$, $p < 0.000$. Λεξιλόγιο: $t = 6.055$, $p < 0,001$. Ακρίβεια: $t = -3,503$, $p = 0,001$. Έκφραση γνώμης: $t = -4,613$, $p < 0,001$. Απάντηση ερωτήσεων: $t = -5,514$, $p < 0,001$. Κατανόηση οδηγιών: $t = -4,596$, $p < 0,001$. Αυτοεκτίμηση: $t = -2.203$, $p = 0,029$. Ανθεκτικότητα: $t = -2,237$, $p = 0,026$. Ανάλυση πρωτοβουλιών: $t = -2.640$, $p = 0.009$. Υπευθυνότητα: $t = -3.009$, $p = 0,003$. Προθυμία συμμετοχής: $t = -2,606$, $p = 0,010$. Συμμετοχή: $t = -4,672$, $p < 0,001$. Έκφραση ιδεών: $t = -3.091$, $p = 0.002$. Συνεργασία: $t = -3,149$, $p = 0,002$. Επίλυση προβλημάτων: $t = -2,722$, $p = 0,007$. Κριτική σκέψη: $t = -3.295$, $p = 0.001$. Μεταγνώση: $t = -4,149$, $p < 0,001$. Δεξιότητες παρουσίασης: $t = -4,353$, $p < 0,001$. Επικοινωνιακές δεξιότητες: $t = -2.612$, $p = 0,010$. Ψηφιακός γραμματισμός: $t = -1.288$, ns).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα είναι ικανοποιημένη με τη μεθοδολογία του έργου, βρίσκει το μάθημα πιο διασκεδαστικό και ικανοποιητικό, θα συνιστούσε αυτή τη μεθοδολογία σε άλλους συναδέλφους (70%) και θα ήθελε να συμμετάσχει ξανά στο έργο SIDiT. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

- Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών (90%).
- Με το SIDiT κατάφερα να κάνω το μάθημα πιο διασκεδαστικό (80%).
- Εφάρμοσα ικανοποιητικά την προτεινόμενη μεθοδολογία (80%).
- Μπορώ να παράγω δραστηριότητες για τη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικά υπόβαθρα (90%).
- Μπορώ να σχεδιάζω δραστηριότητες που δίνουν χώρο έκφρασης σε διαφορετικές ταυτότητες και ενίσχυση της αλληλεπίδρασης (100%).
- Χρησιμοποίησα διάφορες στρατηγικές για να υποστηρίξω την ανάπτυξη των στοχευόμενων δεξιοτήτων (100%).

Σχετικά με τους μαθητές τους δήλωσαν ότι:

- Κατά τη διάρκεια του SIDiT μπόρεσαν να αναλάβουν πρωτοβουλίες (90%).
- Το SIDiT αύξησε τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης (80%) και βελτίωσε τη συνεργασία των μαθητών (80%).
- Το SIDiT βελτίωσε την κοινωνικοποίηση και επικοινωνία των μαθητών (90%).
- Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία (90%).
- Το SIDiT ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών (70%).
- Οι μαθητές μπόρεσαν να διατυπώσουν νέες ιδέες (100%) και να σχεδιάσουν στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων τους (70%).
- Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στις αποφάσεις για τις δραστηριότητες της τάξης (70%).

Ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των μαθητών (N=30) οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με το SIDiT. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις τους ήταν:

- «Το SIDIT είναι τελείως διαφορετικό από τα άλλα μαθήματα, μιλάμε για τους άλλους ανθρώπους και τη θρησκεία τους και επιτρέπεται να εκφράσουμε τη γνώμη μας ελεύθερα»
- «Ανοίγεις στην τάξη και μπορείς να εκφράσεις τη γνώμη σου».
- «Μιλήσαμε για τους κανόνες της τάξης και για τα δικά μας όρια».
- «Μαθαίνουμε να έχουμε περισσότερη αυτοπεποίθηση».
- «Μαθαίνουμε να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και να μιλάμε για τον εαυτό μας»
- «Μου αρέσει να μιλάω για τον εαυτό μου και να γνωρίζω καλύτερα τους συμμαθητές μου»
- «Καταλαβαίνω καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων μαθητών τώρα».
- «Μου αρέσει που δεν υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση, υπάρχουν πολλές απαντήσεις και πολλές δυνατότητες»
- «Βρήκα τα μαθήματα διασκεδαστικά και δημιουργικά».

Τέλος, οι επιτόπιες επισκέψεις που έγιναν και στα δύο σχολεία έδωσαν την ευκαιρία να παρατηρήσουμε την εφαρμογή της μεθοδολογίας *in situ* και να λάβουμε ανατροφοδότηση απευθείας από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι βασικές παρατηρήσεις που προέκυψαν είναι ότι οι μαθητές:

- Δείχνουν να ενδιαφέρονται και συμμετέχουν πρόθυμα.
- Ανταποκρίνονται με επιτυχία στις δραστηριότητες των μαθημάτων.
- Δείχνουν ενθουσιασμό και χαίρονται καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.
- Μπορούν να συνεργαστούν αρμονικά κατά τις ομαδικές δραστηριότητες.
- Φαίνεται να καταλαβαίνουν τις οδηγίες που λαμβάνουν στην ξένη γλώσσα και δεν έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στη χρήση αυτής της γλώσσας.
- Φαίνεται να έχουν αναπτύξει δεξιότητες όπως η ανεκτικότητα και η δημιουργικότητα, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες ΤΠΕ και γλωσσικές.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, εκτός από την προσεκτική προετοιμασία του μαθήματος, δείχνουν επίσης ενθουσιασμό για το μάθημα και αφοσίωση στη δουλειά τους, ενώ φροντίζουν να ενσωματώνουν δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να διατυπώνουν και να υποστηρίζουν τις ιδέες τους, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν.

Θεωρούν τα μαθήματα ευχάριστα για τους μαθητές και ενδιαφέροντα για αυτούς, καθώς μπόρεσαν να μιλήσουν πιο ανοιχτά με τους μαθητές, να μάθουν από αυτούς και να αποκτήσουν μια καλύτερη οπτική για τις προσωπικότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Μέσα από τη συζήτηση και τις δραστηριότητες, μαθητές και δάσκαλοι σπάνε τα στερεότυπα και τις γνώσεις που θεωρούνται δεδομένες. Οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια, ανοίγονται μεταξύ τους ακόμη και για τα «άσχημα πράγματα στη ζωή». Μαθαίνουν να σέβονται, να καταλαβαίνουν και να γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλον. Ως βασική δυσκολία αναφέρθηκε ο χρόνος που απαιτείται για την αναλυτική ολοκλήρωση των σχεδίων των μαθημάτων και κάποιες δυσκολίες σχετικά με το *e-portfolio* για κάποιους μαθητές λόγω του γλωσσικού φραγμού.

7. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης υποδεικνύουν ότι το SIDiT υλοποιείται με επιτυχία. Η διδακτική μεθοδολογία SIDiT φαίνεται να αυξάνει την ικανοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών και να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις ικανότητές τους. Η μεθοδολογία φαίνεται να είναι εφικτή, χρήσιμη και επιτυχημένη. Τα μαθήματα φαίνεται να είναι ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και προωθείται η συμπερίληψη όλων των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης.

Οι συμμετέχοντες μαθητές βελτίωσαν σημαντικά τις στάσεις, τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για όλους σχεδόν τους μελετούμενους παράγοντες μετά την εφαρμογή του SIDiT. Παρατηρήθηκε, επίσης, βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών, όπως: η αυτοεκτίμηση, η

ανθεκτικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η έκφραση ιδεών, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, ο ψηφιακός εγγραμματισμός και οι δεξιότητες επικοινωνίας. Τέλος, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές που συμμετείχαν φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι με τη μεθοδολογία του SIDiT και να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Αυτά τα αποτελέσματα είναι αρκετά ενθαρρυντικά και μας προδιαθέτουν θετικά για τη συνέχιση του προγράμματος και για την προώθηση της υιοθέτησης της διδακτικής μεθοδολογίας SIDiT προς τις δημόσιες εκπαιδευτικές αρχές και εφαρμογή σε περισσότερα σχολεία. Ευκαταίο είναι η μεθοδολογία αυτή να υιοθετηθεί ως τυπική πρακτική στα δημοτικά σχολεία.

Η εργασία αυτή ενισχύει προηγούμενες μελέτες που διερευνούν τους τρόπους βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας και την προώθηση της επιτυχούς ένταξης στην τάξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, ή τις ικανότητές τους, με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διαδικτύου αλλά και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Διδακτορική Διατριβή*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ξενόγλωσση

Bacigalupo, M., Kamylylis, P., Punie, Y., Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EUR 27939 EN. Luxembourg Publications. Office of the European Union, 2016. JRC101581. Doi: 10.2791/160811.

Carretero G.S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2017. ISBN 978-92-79-68006-9 (pdf), 978-92-79-68005-2 (print), 978-92-79-74173-9 (ePub), doi:10.2760/38842 (online), 10.2760/836968 (print), 10.2760/00963 (ePub), JRC106281.

CRADLE. (2018). *Creating Activity Designed Language Learning Environments for Entrepreneurship Education*. Erasmus+ Project. Retrieved at 19-11-2022 from: <http://www.cradleproject.eu>

European Commission. (2016). *Action Plan on the integration of third country nationals. Communication From The Commission To The European Parliament, The Council*. The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions, Strasbourg. COM (2016) 377.

European Council. (2018). *Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. Brussels. (2018/C195/01)

OECD. (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. Reviews of Migrant Education*. OECD Publishing. Paris, 2015. Retrieved at 19-11-2022 from: <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>

SIDiT. (2020). *Supporting Inclusion and Diversity in Teaching*. Erasmus+ Project. Retrieved at 19-11-2022 from: <https://www.siditproject.eu>

UNHCR. (2019). Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, et al.. *Access to education for refugee and migrant children in Europe*. UNHCR. Retrieved at 19-11-2022 from: <https://www.unhcr.org>

ΚΙ ΕΠΕΙΤΑ ΒΓΗΚΑΜΕ ΝΑ ΞΑΝΑΔΟΥΜΕ ΤΑ ΑΣΤΕΡΙΑ

Τσιάρα Παρασκευή

M.A. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων Π.Δ.Ε. Κρήτης, Συντονίστρια του Προγράμματος

Χατζάκης Στέργιος

Msc Εκπαιδευτικός ΠΕ70-ΠΕ04.04, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων 2ης Θέσης Σ.Ε. Ρεθύμνου

Παλαμούτη Γραμματική

Msc Εκπαιδευτικός ΠΕ07-ΠΕ02 Διευθύντρια Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας

Fiorillo Eduardo

Εκπαιδευτικός Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας

Περίληψη

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ KA2 2019-1-IT02-KA229-062397_1 με τίτλο δανεισμένο από τον τελευταίο στίχο της Κόλασης της Θείας Κωμωδίας του Δάντη: “E quindi uscimmo a riveder le stelle” «Κι έπειτα βγήκαμε να ξαναδούμε τα αστέρια», υλοποιήθηκε με τη σύμπραξη σχολείων από την Ελλάδα, την Ιταλία, τη Φινλανδία, την Ισπανία και του Ηνωμένου Βασιλείου με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες 9-12 ετών (Alighieri Dante, 1970).

Το πρόγραμμα επέτρεψε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες να αναπτύξουν επιστημονικές δεξιότητες μέσα από τη μελέτη της αστρονομίας και της παρατήρησης του ουρανού. Η άμεση παρατήρηση ουράνιων φαινομένων, η συλλογή δεδομένων και η ανάλυσή τους, έφεραν τους/τις μαθητές/τριες πιο κοντά στην επιστημονική μέθοδο και την ιστορία της επιστημονικής ανακάλυψης.

Οι μαθητές/τριες επίσης, είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν την ιστορία των επιστημονικών και τεχνολογικών παρατηρήσεων και έρευνας που οδήγησαν τον άνθρωπο από τις σπηλαιογραφίες στην ανακάλυψη του πλανήτη και την κατάκτηση του διαστήματος, δίνοντας έμφαση στην ανθρωπιστική-φιλοσοφική και ανθρωπολογική προσέγγιση.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Erasmus, Ευρώπη, Αστρονομία, Διάστημα, Τεχνολογία, Φυσικές Επιστήμες, Πληροφορική / ΤΠΕ, Ιστορία, Γεωγραφία, Ξένες Γλώσσες, Τέχνη

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις στο σχολείο λόγω της αντίστασης των μαθητών/τριών στο περιεχόμενό της (Delia, Susana Santa Maria - Rosa Ros - Beatriz Garcia, 2020). Ωστόσο, το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε κίνητρο κατάρτισης της παραπάνω θεώρησης.

Το Istituto Comprensivo Torgiano Bettona της Περούτζια της Ιταλίας, ήταν το συντονιστικό σχολείο της συνεργασίας, μία εκπαιδευτική δομή με περισσότερους από 1000 μαθητές/τριες ηλικίας 3-14 ετών και 115 άτομα εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα συνεργαζόμενα σχολεία ήταν: το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου με περίπου 300 μαθητές/τριες και 35 εκπαιδευτικούς, το Δημοτικό Σχολείο του Ivalo στη Φινλανδική Λαπωνία με περίπου 300 μαθητές/τριες και 30 εκπαιδευτικούς, το CEIP Antonio Machado της Xirivella της Ισπανίας με περίπου 235 μαθητές/τριες και 20 εκπαιδευτικούς και τέλος το Δημοτικό Σχολείο St. Leonard's Church Primary School της Αγγλίας με περίπου 300 μαθητές/τριες και προσωπικό 40 εκπαιδευτικών.

Γενικές προτεραιότητες του προγράμματος ήταν η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθώς και η ανοικτή εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή. Επιμέρους προτεραιότητες ήταν η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων σε μαθηματικά, θετικές επιστήμες και η επαφή με την κοινή ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά και μάλιστα, με όρους πολιτειότητας (Μαρινάκη, 2015).

Οι στόχοι για τους/τις μαθητές/τριες αφορούσαν βασικές κομβικές δεξιότητες όπως: μαθηματικές δεξιότητες και βασικές γνώσεις θετικών επιστημών και τεχνολογίας, κοινωνικές δεξιότητες, αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας και επικοινωνία σε ξένες γλώσσες. Για τους/τις εκπαιδευτικούς στόχος ήταν η βελτίωση δεξιοτήτων σε επιστημονικό πεδίο.

Παραγόμενα του έργου: Ψηφιακό αρχείο καλών διδακτικών πρακτικών με αντικείμενο τη μελέτη της αστρονομίας και της επιστήμης με αποθετήριο σχεδίων μαθημάτων, βασικός εξοπλισμός εργαστηρίου αστρονομίας, εγχειρίδιο καλών πρακτικών με τίτλο: «Μειώνοντας τη φωτορύπανση».

Το πρόγραμμα σε αριθμούς: (658 εμπλεκόμενοι μαθητές/τριες, 88 μαθητές/τριες που μετακινήθηκαν, 69 εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, 56 εκπαιδευτικοί που μετακινήθηκαν, 37 τμήματα τάξεων που ενεπλάκησαν, 1227 άνθρωποι έκαναν νυχτερινή παρατήρηση του ουρανού, 1160 μαθητές/τριες και 1090 ενήλικες παρακολούθησαν δράσεις διάχυσης, 368 ενήλικες συμμετείχαν σε δράσεις επιμόρφωσης, 70 συναντήσεις εργασίας, 38 συναντήσεις με γονείς, 23 εργαστήρια διάχυσης αποτελεσμάτων).

Κατά τη διάρκεια των τριών ετών του έργου, αναπτύχθηκαν 6 ενότητες: μια διαθεματική και πέντε στοχευμένες που προσέγγιζαν το έργο με διαφορετικό τρόπο.

Η διαθεματική ενότητα ασχολούνταν με την προσέγγιση της μελέτης των θεμελιωδών αρχών της Αστρονομίας για την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων για τις επερχόμενες εργασίες. Οι μαθητές, στη χώρα τους, παρατηρούσαν τον ουρανό σε τακτά χρονικά διαστήματα και συγκέντρωναν πληροφορίες για το περιβάλλον τους, ξεκινώντας από προσωπικές αισθητηριακές αντιλήψεις και καταλήγοντας σε μεθοδικές παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές/τριες στα κατά τόπους σχολεία την ημέρα του χειμερινού ηλιοστάσιου και της εαρινής ισημερίας κατέγραφαν:

- τη θέση του ήλιου στην ανατολή και την ώρα της ανατολής
- τη θέση του ήλιου στη δύση και την ώρα της δύσης
- τη διάρκεια της ημέρας σε ώρες
- το μήκος της σκιάς σταθερού αντικειμένου το μεσημέρι σε εκατοστά
- το αζιμούθιο της ανατολής σε μοίρες
- το αζιμούθιο της δύσης σε μοίρες
- τη γωνία ανάμεσα στον ορίζοντα και στο διάγραμμα της ηλιακής τροχιάς σε μοίρες

Στη συνέχεια, εξέταζαν αυτά τα δεδομένα και διατύπωναν υποθέσεις σχετικά με ομοιότητες / διαφορές με τα δεδομένα που παρέχονταν από τις χώρες εταίρους. Κάθε κινητικότητα ήταν επομένως μια ευκαιρία να αναδειχθεί πώς «βλέπουμε διαφορετικά πράγματα» σε διαφορετικά γεωγραφικά πλάτη και να κατανοήσουμε τη σημασία της σχετικότητας της παρατήρησης.

Οι πέντε επιμέρους ενότητες που αναπτύχθηκαν από τα σχολεία πριν από κάθε κινητικότητα επέτρεψαν στους/στις μαθητές/τριες και τους/τις δασκάλους/ες να αναλύσουν περαιτέρω πτυχές που σχετίζονται με την κεντρική ιδέα του έργου.

- ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ: “Ο Ήλιος ως σημείο αναφοράς για τον ημερήσιο προσανατολισμό και η σχέση του με το Ηλιακό Σύστημα”.
- ΙΣΠΑΝΙΑ: “Ανάλυση επιστημονικών ανακαλύψεων στον αστρονομικό τομέα και ο αντίκτυπός τους στην ανθρώπινη ζωή - Εξέλιξη εργαλείων προσανατολισμού - Παρατήρηση αστεριών σε δορυφορικά συστήματα υψηλής ακρίβειας”.
- ΕΛΛΑΔΑ: “Ιστορία και μυθολογία ουράνιων αστερισμών - Αστέρια και ο συμβολισμός τους - Μύθοι και θρύλοι που σχετίζονται με τον ουράνιο θόλο”.

- ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ: “Μελέτη κινήσεων της Γης - Προσέγγιση των συστημάτων αναφοράς που έχει αναπτύξει ο άνθρωπος για να προσανατολιστεί”.
- ΙΤΑΛΙΑ: “Ανάλυση παραδειγμάτων τέχνης και λογοτεχνίας εμπνευσμένα από την αστρονομία”.

Επιπλέον, κάθε χώρα συνέβαλε με μια θεματική μελέτη που προσδιορίστηκε για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου. Το φινλανδικό σχολείο παρουσίασε φαινόμενα που σχετίζονται με τη δραστηριότητα του Ήλιου, το βόρειο σέλας και τις πολικές νύχτες. Το ισπανικό σχολείο διοργάνωσε σεμινάρια και βιωματικές δράσεις στον Κήπο της Αστρονομίας και στην Πόλη της Τέχνης και της Επιστήμης στη Βαλένθια. Το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας εκπόνησε μια μελέτη για την ελληνική μυθολογία. Οι μύθοι που ανήκουν στον πολιτισμό κάθε χώρας συγκρίθηκαν για να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές. Το αγγλικό σχολείο οργάνωσε μια μελέτη σχετικά με τα συστήματα αναφοράς στην επιφάνεια της Γης με εστίαση στο γεωγραφικό πλέγμα και τις γεωγραφικές συντεταγμένες. Τέλος, το ιταλικό σχολείο εστίασε σε έργα τέχνης που σχετίζονται με τον ουράνιο θόλο.

Όλες οι δραστηριότητες των ενοτήτων δοκιμάστηκαν αρχικά από τους εκπαιδευτικούς κατά τη βασική εκπαίδευση στην Αστρονομία που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης. Στη συνέχεια, τα υλικά επεξεργάστηκαν και εμπλουτίστηκαν λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία που αποκτήθηκε από τα σχολεία που συμμετείχαν στο έργο. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί πειραματίστηκαν με τις δικές τους τάξεις και δημιούργησαν ένα αποθετήριο σχεδίων μαθημάτων που θα παραμείνουν προσβάσιμα για μελλοντικές υλοποιήσεις από όποιον/α το επιθυμεί.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Το μεθοδολογικό σύστημα αναπτύχθηκε λαμβάνοντας υπόψη αυτό που είχε αρχικά σχεδιαστεί, προωθώντας τη βιωματική προσέγγιση, τις άμεσες παρατηρήσεις και τις επιτόπιες δοκιμές με εργαλεία και αντικείμενα που δημιουργήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους, είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν την πειραματική μέθοδο σε πραγματικά πλαίσια και να συγκρίνουν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές. Αντίστοιχες προσεγγίσεις έχουν γίνει και σε άλλα ελληνικά σχολεία (Φασουλόπουλος Γ., Μουσάς Ξ., 2007). Ωστόσο, οι εναλλακτικές αντιλήψεις στους/στις μαθητές/τριες μπορεί να βασίζονται σε πληθώρα εμπειριών που είχαν πριν έρθουν σε επαφή με τις επιστημονικά αποδεκτές έννοιες. Παρατηρείται συχνά να βασίζονται τις αντιλήψεις τους στην εμπειρία τους και τη διαίσθηση τους. Αυτές ονομάζονται διαισθητικές ερμηνείες και παρουσιάζουν τη μικρότερη δυνατή απόκλιση από τον φυσικό κόσμο, όπως αυτός βιώνεται εμπειρικά (Trumper, 2006). Υπάρχουν διάφορες πηγές από τις οποίες προκύπτει η δημιουργία των εναλλακτικών ιδεών και συνήθως διακρίνονται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες εμποδίζοντας τους/τις μαθητές/τριες να διατυπώσουν επιστημονικά αποδεκτές απόψεις πάνω σε διάφορα θέματα (Λάππα, 2008).

Η Διαθεματική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε, έδωσε τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες μέσω της χρήσης πολλών πηγών, και τη σύζευξη επιστημονικών τομέων, να κατανοήσουν πιο αποτελεσματικά μια θεματική μέσα στα πλαίσια της πραγματικότητας που βιώνουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να άγεται η ομαδικότητα, και η από κοινού διατύπωση και διερεύνηση ερωτημάτων. Στόχος της προσέγγισης είναι η ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και η εκ νέου νοηματοδότηση που λαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα στα μαθήματα που αφορούν τις φυσικές επιστήμες, η ανακαλυπτική μάθηση αποτελεί την κύρια μέθοδο διδασκαλίας, με τον/την εκπαιδευτικό να έχει ως κύριο έργο να διευκολύνει και να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες από κοινού θέτουν το πρόβλημα και διαμορφώνουν τα βήματα - λύσεις (Μιχαηλίδης Γ., & Ζήκος Ν., 2019). Εκτός από τη Διαθεματική προσέγγιση έχουν προταθεί η χρήση των project, η

Ευέλικτη Ζώνη, μέσω της οποίας επιχειρείται η σύνδεση της γνώσης, με την καθημερινότητα, καθώς επίσης και ο καθορισμός στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων παράλληλα με την πορεία της διδακτέας ύλης (Αλαχιώτης, 2003)

Η χρήση της αγγλικής γλώσσας ήταν σταθερή σε όλες τις φάσεις της υλοποίησης του έργου. Κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών και δια ζώσης συναντήσεων, μαθητές/τριες και καθηγητές/τριες είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις δεξιότητές τους, ιδιαίτερα σε επίπεδο επικοινωνίας. Η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών υπήρξε σταθερή και θεμελιώδης. Η χρήση εργαλείων για την παρατήρηση του ουρανού ενισχύθηκε σημαντικά χάρη στη χρήση λογισμικών όπως το Stellarium και το Mítaka. Κατά καιρούς διάφορα άλλα λογισμικά/προγράμματα έχουν χρησιμοποιηθεί σε σχολικές δράσεις (Φωκίδης Ε., Λιανού Π., 2016) (Αμπαρτζάκη Μ. κ.α., 2021)

Η εμπειρία κινητικότητας ήταν μια σημαντική στιγμή όχι μόνο για όσους μετακινήθηκαν. Όλοι οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στη δημιουργία υλικού και παρουσιάσεων των σχολείων τους: ετοιμάστηκαν βίντεο παρουσίασης, πολιτιστικό υλικό και δραστηριότητες, έργα για παραδόσεις και συνήθειες της ζωής των παιδιών. Η δραστηριότητα διάδοσης ήταν ακριβής και αφορούσε τόσο τη σχολική κοινότητα όσο και τις τοπικές κοινωνίες. Τοπικές και περιφερειακές διοικήσεις, σχολεία, τοπικοί σύλλογοι, σύλλογοι ερασιτεχνών αστρονόμων, σύλλογοι γονέων και σχολικές και τοπικές κοινότητες έχουν συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία των δραστηριοτήτων.

2.2. Ανάλυση

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ:

Οι μαθητές/τριες ασχολήθηκαν με πειραματικές δραστηριότητες, φτιάχνοντας εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, ανέπτυξαν υλικό για την τεκμηρίωση των δραστηριοτήτων, διατύπωσαν υποθέσεις και συνέλεξαν πληροφορίες που στη συνέχεια συγκρίθηκαν και μοιράστηκαν κατά τη διάρκεια κάθε κινητικότητας. Όλες οι σχολικές κοινότητες συμμετείχαν σε δραστηριότητες διάδοσης τόσο δια ζώσης όσο και με διαδικτυακές εκδηλώσεις.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες κινητικότητας, συμμετείχαν συνολικά 88 μαθητές/τριες και 56 εκπαιδευτικοί. Αυτοί οι «ειδικοί απεσταλμένοι» πέτυχαν ένα πολύ σημαντικό έργο στη σύνδεση των σχολείων τους και των συνεργαζόμενων σχολείων. Όλες οι δραστηριότητες και οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εργασίας στην τάξη για τις διδακτικές ενότητες συγκεντρώθηκαν και συγκρίθηκαν κατά τη διάρκεια της κινητικότητας. Τα επιστημονικά δεδομένα και οι υποθέσεις που διατύπωσε κάθε σχολείο αναφέρθηκαν σε κοινή συνεδρίαση, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, προκειμένου να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές. Οι μαθητές/τριες και οι δάσκαλοι/ες της κάθε κινητικότητας είχαν την ευθύνη να επικοινωνήσουν όσα έμαθαν από την άμεση εμπειρία στα σχολεία τους.

Οικογένειες και τοπικές κοινότητες συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες διάδοσης του έργου: Πραγματοποιήθηκαν 19 εκδηλώσεις στις οποίες συμμετείχαν συνολικά περίπου 1200 άτομα και οργανώθηκαν πολυάριθμες εκδηλώσεις παρατήρησης του ουρανού. Οι τοπικές διοικήσεις, τα σχολεία, οι τοπικοί σύλλογοι, οι σύλλογοι γονέων, τα τοπικά πανεπιστήμια συνέβαλαν καθοριστικά στην προετοιμασία των δραστηριοτήτων υποδοχής για τις έξι προγραμματισμένες κινητικότητες.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ:

Στην πρώτη φάση του έργου οι εκπαιδευτικοί έτυχαν ειδικής εκπαίδευσης στο θέμα της Αστρονομίας. Στη συνέχεια, αυτοί οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν με τους/τις συναδέλφους τους τις πληροφορίες που σχετίζονταν με την οργάνωση και τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του έργου. Οι συνοδοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τους μαθητές/τριες στην κινητικότητα: δύο/τριες δάσκαλοι/ες για κάθε ομάδα τεσσάρων έως επτά μαθητών/τριών· μια αναλογία που εγγυάται τη μέγιστη προσοχή για κάθε μαθητή/τρια.

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην κινητικότητα κλήθηκαν να εκπροσωπήσουν το σχολείο τους στην ανταλλαγή εμπειριών που είχαν προηγουμένως πραγματοποιηθεί στο σχολείο. Εργάστηκαν σε εργαστηριακές και πειραματικές δραστηριότητες ανάλυσης και σύνθεσης που πραγματοποιούνταν σε κάθε διεθνή συνάντηση. Πριν από κάθε κινητικότητα γίνονταν προπαρασκευαστικές συναντήσεις τόσο με μαθητές/τριες όσο και με οικογένειες. Οι μαθητές/τριες συγκέντρωσαν και συνέθεσαν το υλικό που συλλέχθηκε στις τάξεις τους και το χρησιμοποίησαν για να σχεδιάσουν μια παρουσίαση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της κινητικότητας στην αγγλική γλώσσα.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ: Οι συναντήσεις με τις οικογένειες είχαν ενημερωτικό και οργανωτικό χαρακτήρα. Υπεγράφησαν συμφωνίες από τις οικογένειες και τους/τις εκπαιδευτικούς με λεπτομέρειες για τις ενέργειες που θα πραγματοποιηθούν σε δραστηριότητες κινητικότητας. Μετά την επιστροφή από κάθε κινητικότητα, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω συναντήσεις για την προετοιμασία των δραστηριοτήτων διάδοσης.

3. Διάχυση – Αξιολόγηση

3.1. Διάχυση

Η διάδοση των αποτελεσμάτων ήταν συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του έργου. Όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία μοιράστηκαν τις δράσεις τους τόσο μέσω του TwinSpace όσο και μέσω των δικών τους μέσων επικοινωνίας (ιστοσελίδες σχολείων, σελίδες μέσω κοινωνικής δικτύωσης κ.ά.). Μέσα σε κάθε σχολείο δημιουργήθηκαν γωνιές Erasmus στις οποίες υπήρχαν φωτογραφίες, αφίσες και άλλα προϊόντα που επικαιροποιούνταν διαρκώς.

Κατά την περίοδο της πανδημίας υπήρχαν και εικονικές γωνιές, ώστε οι δράσεις του έργου να διαδίδονται συνεχώς:

- Erasmus γωνιές (<https://is.gd/uPDOs8>)
- Δραστηριότητες (<https://is.gd/mBIqb8>)

Οργανώθηκαν 23 εργαστήρια για τη διάδοση των δραστηριοτήτων. Ήταν ένας ενδιαφέρων τρόπος για να εφαρμοστεί και να παρουσιαστεί η νέα γνώση. Περίπου 1200 άτομα συμμετείχαν σε 19 «ERASMUS EVENTS» που διοργάνωσε η σύμπραξη του έργου με τις οικογένειες και τις τοπικές αρχές.

Άλλα παραγόμενα αποτελέσματα:

- Εγχειρίδιο καλών διδακτικών πρακτικών και σχεδίων μαθημάτων σε επιστημονικό-αστρονομικό πεδίο. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο συντάχθηκε με τη συνεργασία των ομάδων από όλες τις συμμετέχουσες χώρες και αποτελεί ένα εργαλείο για οποιονδήποτε εκπαιδευτικό θέλει να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα μέσα στη σχολική τάξη. Στα σχέδια μαθημάτων αναφέρονται οι στόχοι, τα επιστημονικά πεδία που εμπλέκονται, η διδακτική μεθοδολογία, οι δραστηριότητες, τα είδη της αξιολόγησης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι τρόποι αξιοποίησης ψηφιακών πόρων κ.α.
- Εγχειρίδιο (<https://is.gd/z8IHZY>) για τη μείωση της φωτορύπανσης. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο συντάχθηκε με τη συνεργασία των ομάδων από όλες τις συμμετέχουσες χώρες και αναφέρεται στο φαινόμενο της φωτορύπανσης, στα είδη της φωτορύπανσης, στα προβλήματα που δημιουργούνται και στις καλές πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν για να περιοριστεί το πρόβλημα.
- Δείκτες Πολικού Αστέρη (<https://is.gd/5EzPhD>) εγκατεστημένοι σε κάθε σχολείο ή περιοχή ως απτή απόδειξη του έργου για την κοινότητα. Πρόκειται για κατασκευές φτιαγμένες από απλά υλικά, οι οποίες δείχνουν την κατεύθυνση στην οποία βρίσκεται ο πολικός αστέρας.

- Όργανα για αστρονομικές παρατηρήσεις που έγιναν από καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες, διαθέσιμα στο TwinSpace. Εκτός από τους δείκτες του πολικού αστέρα, κατασκευάστηκαν όργανα αναγνώρισης αστερισμών, μοιρογνωμόνια κ.α.
- Καλλιτεχνικά προϊόντα που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του έργου που εκτίθενται στα διάφορα σχολεία.

Όλες οι τοπικές κοινωνίες των συνεργαζόμενων σχολείων έχουν συμμετάσχει στις δράσεις υποδοχής και έχουν συμβάλει ουσιαστικά στα θετικά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν, καθώς και στην ενίσχυση των φυσικών, καλλιτεχνικών και πολιτιστικών πόρων της επικράτειάς τους. Σε κάθε χώρα παρήχθησαν πολυάριθμα άρθρα για τοπικές εφημερίδες και ιστοσελίδες καθώς και ρεπορτάζ ειδήσεων μεταδόθηκαν από τοπικά τηλεοπτικά κανάλια.

Για κάθε εκδήλωση δημιουργήθηκε υλικό στις ιστοσελίδες των σχολείων και δόθηκε στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Όλο το υλικό που παρήχθηκε είναι ορατό στο TwinSpace του έργου και περιέχει κείμενα, βίντεο, φωτογραφίες και αρχεία:

- που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης
- των εμπειριών και των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της εργασίας στα σχολεία και των διδακτικών ενοτήτων
- όλων των δράσεων κινητικότητας
- των δραστηριοτήτων διάδοσης
- όλων των εκδηλώσεων που πραγματοποιήθηκαν
- των παρουσιάσεων των μαθητών/τριών για να παρουσιάσουν τον εαυτό τους και το σχολείο τους
- του τύπου και των ειδησεογραφικών προγραμμάτων που μεταδόθηκαν σε τοπικούς ραδιοτηλεοπτικούς φορείς
- από αφίσες, φυλλάδια, μπροσούρες και υλικά που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια του έργου με σκοπό τη διάδοση και τον διαμοιρασμό πρωτοβουλιών που σχετίζονται με το έργο
- από υλικά που δημιουργήθηκαν για την παραγωγή του λογότυπου του έργου (<https://is.gd/kT55pK>) και για τον σχεδιασμό του Polar Pointer (Δείκτη του Πολικού Αστέρα)
- των καλών διδακτικών πρακτικών και των σχεδίων μαθημάτων με επιστημονικά και αστρονομικά θέματα
- του υλικού για τον σχεδιασμό και την οργάνωση των διαφόρων φάσεων του έργου (ενημερωτικά δελτία, εκθέσεις συναντήσεων, ημερολόγιο κινητικότητας, σχέδιο διδακτικών δραστηριοτήτων).

3.2. Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Η παρακολούθηση - αξιολόγηση συνόδευε όλη την υλοποίηση του έργου.

Ετοιμάστηκαν τα ακόλουθα υλικά:

- Ρουμπρίκες (<https://is.gd/QVp2bt>) παρατήρησης διαδικασιών και παραγόμενων προϊόντων, ημερολόγια και εκθέσεις για όλες τις έρευνες που σχετίζονται με την απόκτηση δεξιοτήτων
- Εργαλεία για τη διαπίστωση της προόδου των αστρονομικών εργαστηρίων και τον εμπλουτισμό του αρχείου καλών διδακτικών πρακτικών
- Ερωτηματολόγια (<https://is.gd/oIfrE3>) ικανοποίησης και αυτοαξιολόγησης για τη μέτρηση της αύξησης των γνωστικών και μεθοδολογικών δεξιοτήτων στον επιστημονικό τομέα τόσο των μαθητών/τριών όσο και των καθηγητών/τριών, την τάση προς μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους επιστημονικούς-μαθηματικούς κλάδους και τη διάθεση συμμετοχής σε μελλοντικά ευρωπαϊκά έργα.

3.3 Τελική Αξιολόγηση

Στην τελική αξιολόγηση του έργου, όλοι οι εμπλεκόμενοι εταίροι διαπίστωσαν ότι οι προσδοκίες οι οποίες επισημάνθηκαν στη φάση του σχεδιασμού σχετικά με τους στόχους και τα αποτελέσματα επιτεύχθηκαν πλήρως. Ειδικότερα, ο αντίκτυπος στο σχολείο και στις τοπικές κοινωνίες δείχνει την τάση προς υλοποίηση μελλοντικών ευρωπαϊκών έργων. Αναπτύχθηκαν επιστημονικές και αστρονομικές διδακτικές ενότητες. Κατά τη διάρκεια του έργου οι δραστηριότητες παρέμειναν στα σχολικά προγράμματα και θα είναι προσβάσιμες στο μέλλον για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ακόμα και μετά από πολλά χρόνια.

Η δημοσίευση σε ψηφιακή και ηλεκτρονική μορφή ολόκληρης της τεκμηρίωσης του έργου, μέσω της πλατφόρμας αποτελεσμάτων του Erasmus, το TwinSpace (<https://is.gd/kQnbyb>) και τις ειδικές σελίδες των σχολείων, εγγυάται απεριόριστη πρόσβαση, σε χώρο και χρόνο, σε όλο το περιεχόμενο που παράγεται, προκειμένου να διευκολυνθεί η νέα χρήση από κάθε ενδιαφερόμενο/η.

Τα αστρονομικά εργαστήρια εντός και εκτός των σχολείων με την πάροδο του χρόνου θα υποστηρίζονται από όλα τα συμμετέχοντα σχολεία. Θα συνεχίσουν να εξασφαλίζουν τους απαραίτητους πόρους, εντός των ορίων των προϋπολογισμών τους, για να εγγυηθούν την αποτελεσματική συντήρηση του υπάρχοντος εξοπλισμού και ίσως τη βελτιστοποίησή του.

Θα προσπαθήσουμε να εξασφαλίσουμε την παρουσία ευρωπαϊών συντονιστών έργων, οι οποίοι θα μπορέσουν να διαθέσουν την εμπειρία που αποκτήθηκε από τη λειτουργία αυτού του έργου σε άλλους. Η ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού που έχει αποκτήσει διάφορα είδη δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια αυτού του έργου, μπορεί επίσης να υποστηριχθεί μέσω της συμμετοχής των σχολείων μεσοπρόθεσμα σε περαιτέρω διεθνείς συνεργασίες, ακόμα και σχετικές με διαφορετικά θέματα. Η υλοποίηση αυτού του έργου έχει θέσει τις βάσεις για την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και Τεχνών. Θα εργαστούμε, επίσης, για τον σχεδιασμό επιπλέον δωρεάν εκπαιδευτικού υλικού που θα κατασκευαστεί και θα είναι διαθέσιμο διαδικτυακά για όποιον/α ενδιαφέρεται.

4. Συμπεράσματα

Όλες οι προγραμματισμένες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν και ειδικότερα οι διδακτικές δραστηριότητες. Η μεθοδολογία αναπτύχθηκε λαμβάνοντας υπόψη τη βιωματική προσέγγιση, τις άμεσες παρατηρήσεις και τα πειράματα με επαγγελματικά εργαλεία, καθώς και με υλικά δημιουργημένα από μαθητές/τριες. Εκτός από τις δραστηριότητες κινητικότητας, πραγματοποιήθηκαν δύο διαδικτυακές συναντήσεις στις οποίες μαθητές/τριες και καθηγητές/τριες είχαν την ευκαιρία να συναντηθούν, να γνωριστούν και να συζητήσουν την πορεία που θα ακολουθήσουν και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν.

Η επίτευξη των κομβικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών επιτεύχθηκε έστω και σε ελαφρώς διαφορετικά ποσοστά από αυτά που προβλεπόταν στη φάση του σχεδιασμού. Το έργο είχε θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου. Συγκεκριμένα, το 76% των εκπαιδευτικών δήλωσαν, μέσω ερωτηματολογίου αξιολόγησης, αύξηση των μεθοδολογικών τους δεξιοτήτων στον επιστημονικό τομέα άνω του 30%, σε σύγκριση με τη φάση πριν το έργο. Το 40% των εκπαιδευτικών ανέφερε αύξηση άνω του 50%.

Επιπλέον, η τάση για συμμετοχή σε μελλοντικά ευρωπαϊκά έργα έχει αυξηθεί σημαντικά. Το 80% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα ήθελε να συμμετάσχει σε μελλοντικά ευρωπαϊκά προγράμματα και το 100% τόνισε πως η διαδικασία διεθνοποίησης είναι θεμελιώδης για το σχολείο τους. Το 97% των εκπαιδευτικών θα ήθελε το σχολείο τους να συμμετάσχει σε άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα στο μέλλον.

Οι συναντήσεις εργασίας γίνονταν τακτικά σε κάθε σχολείο και εφαρμόστηκαν όλες οι απαραίτητες στρατηγικές ώστε να υλοποιηθούν οι προγραμματισμένες δράσεις. Οι συναντήσεις μεταξύ των εταίρων έγιναν σε κλίμα συνεργασίας. Όλοι συνεισέφεραν μοιράζοντας την εμπειρία και τις δεξιότητές τους. Υπήρξε μέριμνα για τον γενικό συντονισμό όλων των δραστηριοτήτων του έργου, την προετοιμασία των προκαταρκτικών δραστηριοτήτων, την πρακτική οργάνωση και διαχείριση των προγραμματισμένων δράσεων και τη σχεδίαση και δημιουργία του TwinSpace.

Δημιουργήθηκαν ομάδες εκπαιδευτικών σε όλα τα σχολεία που υποστήριξαν τους/τις συντονιστές/ριες του έργου για γενικούς, διδακτικούς και διοικητικούς τομείς προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα και η σκοπιμότητα των σχεδιαζόμενων δράσεων. Η παρακολούθηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων ήταν αδιάκοπη και επέτρεψε τη συνεχή παρακολούθηση όλων των προγραμματισμένων δράσεων. Κάθε κινητικότητα καθώς και οι άλλες μεγάλες δράσεις του έργου αξιολογήθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης και ικανοποίησης.

Η όλη συνεργασία συνέβαλε στη διάδοση των δραστηριοτήτων σε όλο το έργο. Οι σχέσεις με τον τύπο και τα ΜΜΕ ήταν συνεχείς, η δημοσίευση ολόκληρης της τεκμηρίωσης του έργου στο TwinSpace και στις ιστοσελίδες κάθε σχολείου θα εγγυάται απεριόριστη πρόσβαση με την πάροδο του χρόνου σε όλα τα παραγόμενα περιεχόμενα.

Πολυάριθμο διδακτικό υλικό έχει παραχθεί και είναι προσβάσιμο σε ένα αρχείο καλών διδακτικών πρακτικών στον τομέα της αστρονομίας και της επιστήμης, το οποίο περιλαμβάνει επίσης μια συλλογή από σχέδια διδασκαλίας. Αυτά τα υλικά ανοιχτού κώδικα θα εφαρμοστούν στο μέλλον και θα είναι διαθέσιμα σε δασκάλους/ες και μαθητές/τριες.

Κάθε σχολείο αγόρασε αστρονομικό εξοπλισμό που επέτρεπε στα μέλη της εκπαιδευτικής και της τοπικής κοινότητας να επωφεληθούν από εμπειρίες παρατήρησης του ουρανού (<https://is.gd/GTvd17>) ακόμη και εκτός των δραστηριοτήτων που προβλέπονται από το έργο. Με τον καιρό, αυτός ο εξοπλισμός θα εφαρμοστεί και θα επιτρέψει τη δημιουργία πραγματικών αστρονομικών εργαστηρίων. Η εγκατάσταση του Polar Pointer, ένα είδος κατευθυντικού δείκτη του αστρονομικού βορρά, είναι μια μαρτυρία του έργου στις περιοχές στις οποίες ανήκει κάθε σχολική κοινότητα.

Η δημιουργία ενός εγχειριδίου καλών πρακτικών (<https://is.gd/Li0OUf>) για τη μείωση της φωτορύπανσης μαρτυρεί τη συνεχή αναζήτηση μονοπατιών για τη δημιουργία συγκεκριμένων προϊόντων των οποίων τα αποτελέσματα emπίπτουν ουσιαστικά σε ολόκληρη την κοινότητα.

Συμμετείχαν πολλοί ενδιαφερόμενοι στην παρακολούθηση δράσεων. Τοπικές και περιφερειακές διοικήσεις, περιφερειακά σχολικά ιδρύματα και διοικήσεις, τοπικοί σύλλογοι, σύλλογοι ερασιτεχνών αστρονόμων, σύλλογοι γονέων, σχολεία και τοπικές κοινότητες συνέβαλαν ουσιαστικά στην επιτυχία των δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των κινητικοτήτων τονίζοντας μεγάλο ενδιαφέρον για αυτό το έργο, ειδικά για τις δράσεις που στοχεύουν στη διεθνοποίηση των εμπλεκόμενων σχολείων. Ο αντίκτυπος στις τοπικές κοινωνίες ήταν πολύ θετικός.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αλαχιώτης, Σ. (2003). Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2020 από <http://www.pischools.gr/programs/depps/>

Αμπαρτζάκη, Μ., Τάσσης, Κ., Καλογιαννάκης, Μ., Παυλίδου Β. (2021). Μικτή επιμόρφωση για τη διδασκαλία της αστρονομίας σε μικρά παιδιά: μια αρχική προσέγγιση του προγράμματος ABATAC (A Blended training Approach to Teaching Astronomy to young Children) Στα Πρακτικά (τόμος 8, μέρος Β') του 11ου Συνεδρίου για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές

- Λάππα, Ιφ., Σταυρίδου, Ελ. (2009). Διερεύνηση των ιδεών μαθητών Ε' τάξης Δημοτικού για το φαινόμενο των εποχών του έτους και διδακτική παρέμβαση με ΤΠΕ. Στο Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση 2(1-2), σελ. 141-169
- Μαρινάκη, Μ. (2015). Ψηφιακή πολιτειότητα και εκπαίδευση. Η ιδιότητα του πολίτη σήμερα: εννοιολογήσεις και προβληματισμοί. (ekt.gr)
- Μιχαηλίδης, Τ. & Ζήκος, Ν. (2019). Διαθεματικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Από την διδασκαλία των επιστημών στην διδασκαλία της επιστημονικότητας. Στο 1ο Πανελλήνιο συνέδριο «Προγράμματα σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια : Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»
- Φασουλόπουλος, Γ., Μουσάς, Ξ., (2007). Διευκολύνοντας τους μαθητές να κοιτάζουν ψηλά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων αστρονομίας. Στο Πρακτικά (τόμος Β΄) του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Ιωάννινα.
- Φωκίδης, Ε., Λιανού, Π., (2016). Τα πολυμέσα στην εκπαίδευση. Ανάπτυξη και αξιολόγηση εφαρμογής για τη διδασκαλία στοιχείων Αστρονομίας σε μαθητές της Στ δημοτικού. Στο Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο - Θεωρείο τευχ. 9-10, ISSN 1790-5532

Ξενογλώσση

- Alighieri, Dante (1970). The Divine Comedy
- Delia, Susana Santa Maria, Rosa Ros, Beatriz Garcia(2020). Calidad en Educación de la Astronomía
- Trumper, R. (2006). Teaching Future Teachers Basic Astronomy Concepts - Seasonal Changes - at a Time of Reform in Science Education. Journal of Research in Science Teaching 43 (9). Pp. 879-906
- ώτης Σ., (2003) «Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2020 από <http://www.pischools.gr/programs/depps/>

Δικτυογραφία

- <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-ka2/sxolikiekpedeusion-ka2>
- <https://www.iky.gr/el/proteraiotites-stratigikon-subrakseon-sxolikika2>
- <https://www.iky.gr/el/kritiria-aksiologisis-sxolikika2>
- <https://www.theschoolrun.com/learning-about-space-primary-school>
- <https://childdevelopmentinfo.com/child-activities/how-to-get-your-child-interested-in-astronomy/>
- <https://www.darksky.org/light-pollution/light-pollution-solutions/>
- <https://www.conserve-energy-future.com/impressive-ways-reduce-light-pollution.php>
- <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/key-competences-and-basic-skills>
- <https://www.erasmuskills.eu/eskills/tools-2/assess-your-skills>
- <https://www.athletic.gr/deltia-tipou/761150-to-scholeio-europaikis-paideias-hrakleiou-upodechtike-to-europaikou-programmatos-erasmus/>
- <https://www.politica.gr/kriti/689735/>
- https://padlet.com/luciana_lapucci/erasmus-corner-italia-zb3e1cdm91t7feea
- <https://padlet.com/danielarosati71/erasmus-ka229-e-quindi-uscimmo-a-riveder-le-stelle-5rigq9xobrhj>
- <https://online.fliphtml5.com/mrdrz/hljr/>
- <https://twinspace.etwinning.net/files/collabspac/1/21/921/95921/files/af7ef95df.pdf>
- <https://www.youtube.com/watch?v=tSUcxABvbKA>
- https://www.ictorgianobettona.edu.it/wp-content/uploads/2022/10/ERASMUS-KA229_E-QUINDI-USCIMMO-A-RIVEDER-LE-STELLE_ASSESSMENT-MATERIALS-2.pdf

https://www.ictorgianobettona.edu.it/wp-content/uploads/2022/10/ERASMUS-KA229-E-QUINDI-USCIMMO-A-RIVEDER-LE-STELLE_RESULTS-OF-THE-FINAL-QUESTIONNAIRE-FOR-TEACHERS_DEF.pdf

<https://twinspace.etwinning.net/95921/>

<https://twinspace.etwinning.net/files/collabspac/1/21/921/95921/files/bc770337f.pdf>

https://www.ictorgianobettona.edu.it/wp-content/uploads/2022/10/C_ERASMUS-KA229_E-QUINDI-USCIMMO-A-RIVEDER-LE-STELLE_Digital-archive-of-good-didactic-practices-_repository-of-lesson-plans_DEF_OK_compressed.pdf

E-books

<https://read.bookcreator.com/Q9gfSBd3bNSoqbLqgvX8cTnaaoB2/MHEDP52USKCvIh8A15EUTw> (<https://is.gd/sIG4sL>)

<https://read.bookcreator.com/Q9gfSBd3bNSoqbLqgvX8cTnaaoB2/NeqijXH5SICPJTqApCGRBw> (<https://is.gd/I1iNt8>)

LET'S LAB: ENA ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ KA1 ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΚΡΗΤΗΣ

Βασιλική Κατσαρού
Εκπαιδευτικός ΠΕ80

Νεκταρία Αθανασάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ03

Μαρία Ζωγράφου
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Το πρόγραμμα Erasmus+ KA1 Let's Lab της Πατριαρχικής Εκκλησιαστικής Σχολής Κρήτης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με βάση την επιστημολογική αντίληψη για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και το πλαίσιο της εποικοδομητικής διάστασης και της κοινωνικοπολιτισμικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης. Υποστηρίζεται από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν την εμπλουσιωμένη μάθηση, τη συμμετοχή των μαθητών με ενεργό και συνεργατικό τρόπο, προωθούν ως μέθοδο την ομαδοσυνεργατική και ενισχύουν δεξιότητες προφορικότητας. Βασικός του στόχος υπήρξε η ανάπτυξη της δημιουργικής παράλληλα με την κριτική σκέψη, η οποία θεωρείται αφενός απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, συνειδητοποιημένων και χειραφετημένων, και αφετέρου αναγκαία ικανότητα για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών και την αντιμετώπιση των προκλήσεων στον 21^ο αιώνα. Η υλοποίηση του προγράμματος, ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, καλλιέργησε τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και οδήγησε στη διάχυση της αποκτηθείσας γνώσης προσδίδοντας έναν εξωστρεφή χαρακτήρα στη σχολική μονάδα.

Λέξεις κλειδιά: Erasmus KA1, Κινητικότητα, Βιωματική μάθηση, Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα Erasmus + KA1 Let's Lab σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτύχει έναν διττό στόχο. Από τη μία στόχευε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πατριαρχικής Εκκλησιαστικής Σχολής Κρήτης σε θέματα που έχουν να κάνουν με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν την εμπλαιομένη μάθηση, τη συμμετοχή των μαθητών με ενεργό και συνεργατικό τρόπο ενώ προωθούν ως μέθοδο την ομαδοσυνεργατική και ενισχύουν δεξιότητες επιχειρηματικότητας. Από την άλλη, επιδίωκε να χρησιμοποιήσει τη νέα αυτή γνώση άμεσα για την επίτευξη του δεύτερου στόχου του προγράμματος, που είναι η ενίσχυση της κοινωνικής επιχειρηματικότητας μέσα στην σχολική πράξη. Σκοπός ήταν να δημιουργηθεί ένα Fabrication Lab, ανοιχτό στους μαθητές του σχολείου, αλλά και στην τοπική κοινωνία, το οποίο θα προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες σε θέματα σχεδιασμού και παραγωγής παραδοσιακών προϊόντων, που χρησιμοποιούν ως πρώτη ύλη προϊόντα της κρητικής γης (ελαιόλαδο, μέλι, βότανα, κεριά), με τη διοργάνωση εργαστηριακών κύκλων μαθημάτων, workshops και εκθέσεων, σχεδιασμένων με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Ο σχεδιασμός του προγράμματος έγινε με γνώμονα την ανάλυση, τόσο των δυνατών σημείων του σχολείου, όπως η τεχνογνωσία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στην παραγωγή παραδοσιακών προϊόντων, όσο και των αδυναμιών τους, όπως η ελλιπής ενσωμάτωση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που να επιτυγχάνει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Δυστυχώς, λόγω της πανδημίας Covid, αλλά κυρίως λόγω της ψήφισης του νόμου 4823/2021, άρθρο 161, παρ. 1 ο οποίος αποφασίζει το οριστικό κλείσιμο της Πατριαρχικής Εκκλησιαστικής Σχολής Κρήτης, δεν κατέστη δυνατή η υλοποίηση του βασικού στόχου του προγράμματος που ήταν η δημιουργία και η λειτουργία ενός Fab Lab σχεδιασμού και παραγωγής παραδοσιακών προϊόντων με τη διοργάνωση εργαστηριακών κύκλων μαθημάτων και workshops που θα χρησιμοποιούν καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους.

2. Περιγραφή του προγράμματος Let's Lab

2.1. Βασικοί Στόχοι

Γενικός σκοπός του σχεδίου Let's Lab υπήρξε η αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και η ενίσχυση της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας μέσω και της καλλιέργειας πνεύματος της κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Στην προσπάθεια αυτή και προκειμένου να αποφευχθεί η καλλιέργεια μιας εξωτερικής και μηχανικής σχέσης με τη γνώση, ακολουθήθηκαν οι αρχές της βιωματικής μάθησης, η οποία δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Δεδούλη, 2002). Στόχος ήταν να εμπλουτιστεί η διδασκαλία με την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων που

- ανταποκρίνονται σε νέα φαινόμενα, όπως η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και η αυξανόμενη χρήση της ψηφιακής μάθησης.
- υποστηρίζουν τη δημιουργία ευέλικτων μοντέλων μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευόμενων.
- καλλιεργούν τις κοινωνικό – συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μέσα από ομαδοσυνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες ενισχύουν την καλλιέργεια των συμμετοχικών και συνεργατικών αξιών και βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, συνεπώς αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και έτσι μπορούν να δράσουν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Mezirow, 1991).

2.2. Δραστηριότητες Κινητικότητας

Το πρόγραμμα Erasmus KA1 Let's Lab είχε συνολική διάρκεια 29 μήνες και υλοποιήθηκε στο διάστημα από 1/8/2020 έως και 31/12/2022. Για την υλοποίηση του προγράμματος επιλέχθηκαν οι εξής δραστηριότητες κινητικότητας:

- "How to use music, art, ICT, outdoor activities and/or games, team work, peer learning and project method in education in a creative way", στην πόλη Assen της Ολλανδίας.
- "From STEM to STEAM Education: a New Learning Approach", στο Βερολίνο της Γερμανίας.
- Social and Emotional Learning (SEL) for Successful Schools, στη Βουδαπέστη της Ουγγαρίας.

2.3. Αποτελέσματα

Η υλοποίηση του προγράμματος είχε τα παρακάτω αποτελέσματα:

- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στη χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων.
- Συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε συστηματική βάση για τη διάχυση της καινοτομίας σε όλα γνωστικά αντικείμενα και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ενεργής συμμετοχής των μαθητών.
- Ενίσχυση της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας.

3. Υλοποίηση του Σχεδίου Let's Lab

3.1. Στόχοι του Ευρωπαϊκού Σχεδίου Ανάπτυξης

Βασική επιδίωξη κατά την υλοποίηση του προγράμματος Let's Lab υπήρξε η ένταξη εναλλακτικών μαθητοκεντρικών μεθόδων προσέγγισης της γνώσης στη διδακτική πρακτική που βασίζονται σε τεχνικές ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης και σε παιδαγωγικές θεωρίες βιωματικής και εμπλαιομένης μάθησης. Επιχειρήθηκε να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να καλλιεργήσουν μία ολιστική σχέση με τον κόσμο ως σύνολο καταστάσεων και σχέσεων μέσα στις οποίες εμπλέκεται ένα υποκείμενο ενσάρκωμένο, ενεργό, σύγχρονο και προικισμένο με συναισθηματικότητα (Charlot, 1999).

Με την υλοποίηση του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης ενισχύθηκε η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών η οποία επηρέασε ιδιαίτερα θετικά τη διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, την ανάπτυξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών και φυσικά την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων στο σχολείο με τελικούς αποδέκτες τους μαθητές.

Η Πατριαρχική Εκκλησιαστική Σχολή Κρήτης, λόγω των ιδιομορφιών της και της εσωστρέφειάς της αποτελούσε μία εκπαιδευτική μονάδα κλειστή και σχετικά απομονωμένη, χωρίς ιδιαίτερες επαφές με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα. Η υλοποίηση του προγράμματος Let's Lab συνέβαλε σημαντικά στη δημιουργία ενός ανοιχτού κλίματος, μέσα στο οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας κατάφεραν να συνεργάζονται ομαλά (Καβούρη, 1998) και παράλληλα αντιμετώπισε το σχολείο ως έναν οργανισμό μάθησης μέσα στον οποίο «οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, νέα ευρεία πρότυπα σκέψης καλλιεργούνται, η συλλογική φιλοδοξία αφήνεται ελεύθερη και οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (Senge, 1990).

3.2. Η συνεισφορά των συμμετεχόντων οργανισμών στο σχέδιο

Η υλοποίηση του προγράμματος περιλάμβανε την κινητικότητα και τη συμμετοχή σε τρία εκπαιδευτικά σεμινάρια έξι εκπαιδευτικών της Πατριαρχικής Εκκλησιαστικής Σχολής. Συγκεκριμένα, στις κινητικότητες συμμετείχαν δύο φιλόλογοι, δύο μαθηματικοί, μία οικονομολόγος και μία εκπαιδευτικός πληροφορικής.

Ύστερα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην πλατφόρμα School Education Gateway, αλλά και στην ιστοσελίδα του κάθε φορέα επιμόρφωσης, η επιλογή των τριών συμμετεχόντων οργανισμών στο σχέδιο καθορίστηκε από τα εξής συμπεράσματα:

- το προφίλ και των τριών φορέων δείχνει ότι έχουν σημαντική εμπειρία στη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και είναι αξιόπιστοι.
- το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που προσφέρουν είναι πλήρες και σύμφωνο με τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο του αντικειμένου τους.
- το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που προσφέρουν ικανοποιεί τους επιμέρους στόχους του συγκεκριμένου σχεδίου και συμφωνεί πλήρως με το Ευρωπαϊκό Σχέδιο Ανάπτυξης του Σχολείου μας.
- οι προσφερόμενες ενότητες κατάρτισης καλύπτουν τις ανάγκες του προσωπικού και τις προδιαγραφές που έχουν τεθεί από τον οργανισμό αποστολής.
- υπάρχουν πολύ καλές κριτικές από άλλους συναδέλφους

Η πρώτη κινητικότητα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2022 σε συνεργασία με τον οργανισμό Quarter Mediation, στην πόλη Assen της Ολλανδίας. Το σεμινάριο που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί είχε τίτλο "How to use music, art, ICT, outdoor activities and/or games, team work, peer learning and project method in education in a creative way". Η συνεισφορά του συγκεκριμένου οργανισμού στο πρόγραμμα έγκειται στη βελτίωση και στην εξέλιξη των επικοινωνιακών, οργανωτικών, ηγετικών και επιχειρηματικών δεξιοτήτων των επιμορφούμενων, μέσω της εμπλοκής τους σε δημιουργικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο οργανισμός δεν παρείχε σχέδια μαθήματος και εξειδικευμένες μεθόδους διδασκαλίας σε συγκεκριμένα αντικείμενα, αλλά στόχευε στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η δεύτερη κινητικότητα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2022 στο Βερολίνο της Γερμανία σε συνεργασία με τον οργανισμό EBB Europass Berlin Beratungsbüro GmbH. Το σεμινάριο που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί είχε τίτλο "From STEM to STEAM". Η συνεισφορά του οργανισμού έγκειται στην αντιμετώπιση των αναγκών του σύγχρονου σχολείου για μία διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση και την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσω της ολιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης του STEAM. Οι συμμετέχοντες έμαθαν πως μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές σε χρήσιμες και ενδιαφέρουσες παιδαγωγικές δραστηριότητες στις οποίες οι επιστήμες, η τεχνολογία, η μηχανική και τα μαθηματικά συνδυάζονται με τις τέχνες. Μέσω του συγκεκριμένου σεμιναρίου οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν τι σημαίνει πρακτικά η STEAM εκπαίδευση και πως αυτή διαφοροποιείται από την εκπαίδευση STEM. Οι συμμετέχοντες ενεπλάκησαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιασμένες με βάση την προσέγγιση του STEAM και συνεργάστηκαν ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες που προάγουν την εκπαίδευση STEAM. Οι συμμετέχοντες σε συνεργασία ανέπτυξαν δικά τους καινοτόμα σχέδια μαθήματος και δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να εφαρμόσουν την εκπαίδευση STEAM στα δικά τους σχολικά περιβάλλοντα.

Τέλος, η τρίτη κινητικότητα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2022 στη Βουδαπέστη της Τσεχίας σε συνεργασία με τον οργανισμό Converzum Tudomány Nyelviskola Zrt. Το σεμινάριο που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί είχε τίτλο "Social and Emotional Learning (SEL) for Successful Schools". Η συνεισφορά του συγκεκριμένου οργανισμού έγκειται στην εμπάθυνση της αυτογνωσίας, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, ώστε να αναπτύξουν

περαιτέρω την κοινωνική και συναισθηματική τους ευφυΐα. Οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή με εργαλεία και στρατηγικές για τη διαχείριση κρίσεων και τη διαχείριση του άγχους μέσα στο σχολικό περιβάλλον και δημιούργησαν τα δικά τους καινοτόμα σχέδια μαθημάτων και δραστηριοτήτων που μπορούν να προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μέσα στο σχολικό τους περιβάλλον

3.3. Προβλήματα κατά την υλοποίηση του προγράμματος

Η υλοποίηση του προγράμματος Let's Lab, δυστυχώς, συνέπεσε με την έναρξη της πανδημίας Covid-19. Το σχολείο παρέμεινε κλειστό σχεδόν επί μία διετία με αποτέλεσμα πολλές από τις δράσεις που σχεδιάστηκαν στα πλαίσια του προγράμματος να μην μπορούν να υλοποιηθούν. Η παιδαγωγική ομάδα του σχολείου, υπεύθυνη για την υλοποίηση του προγράμματος, αποφάσισε να ζητήσει παράταση της ημερομηνίας λήξης του σχεδίου, προκειμένου να καταστεί εφικτή η υλοποίησή του. Ο εθνικός φορέας, ενέκρινε την παράταση του σχεδίου Let's Lab και αυτό έδωσε τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να συνεχίσουν την υλοποίησή του. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας και προκειμένου να συνεχιστούν ως ένα βαθμό οι δράσεις του προγράμματος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επέλεξαν να συνεργαστούν μέσω της πλατφόρμας webex η οποία παρείχε τη δυνατότητα εξ αποστάσεως αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το σχολείο σχεδίασε και υλοποίησε δράσεις, οι οποίες ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν εξ αποστάσεως, όπως η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα "Εικονική Επιχείρηση" (https://jagreece.org/programs/virtual_business/) και η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα "The tipping point" (<https://www.thetippingpoint.org.gr/>)

Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εσωστρέφεια του συγκεκριμένου σχολείου και των εκπαιδευτικών που αποτελούσαν το δυναμικό του δυσχέρανε σε αρκετές περιπτώσεις την υλοποίηση του προγράμματος. Ιδιαίτερα μετά την πανδημία, οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα απρόθυμοι να συμμετέχουν στις κινητικότητες. Συγκεκριμένα από τους 12 μόνιμους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων μόλις οι τέσσερις δέχτηκαν να συμμετέχουν ενεργά στις κινητικότητες και στην υλοποίηση του προγράμματος.

Δυστυχώς, ο Νόμος 4823/3-8-2021 Άρθρο 161 (ΦΕΚ 136 Α/3-8-2021) επιβάλλει το κλείσιμο της Πατριαρχικής Εκκλησιαστικής Σχολής Κρήτης με αποτέλεσμα να μην δύναται να καταστεί εφικτή η ολοκλήρωση του προγράμματος Let's Lab, σύμφωνα με τον αρχικό του σχεδιασμό. Η παιδαγωγική ομάδα του προγράμματος επανασχεδίασε τις δράσεις του προγράμματος με κύριο γνώμονα το χρονικό όριο που έθετε το οριστικό κλείσιμο του σχολείου.

Η κατάργηση της Πατριαρχικής Εκκλησιαστικής Σχολής δημιούργησε προβλήματα και στη συνεργασία μας με τον Εθνικό Φορέα Διαχείρισης, το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), καθώς δεν υπήρχε από μέρους του ΙΚΥ σχέδιο για την αντιμετώπιση αντίστοιχης περίπτωσης. Μετά από συνεχή επικοινωνία, το ΙΚΥ αποφάσισε να ζητήσει τη συνδρομή της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων για την ολοκλήρωση του προγράμματος, η οποία και ανέλαβε την κατάθεση της τελικής έκθεσης του προγράμματος.

4. Μαθησιακά αποτελέσματα και αντίκτυπος του προγράμματος

4.1. Μαθησιακά Αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών

Σύμφωνα με τις εκθέσεις των συμμετεχόντων στις κινητικότητες και με βάση τις διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχοντες αποκόμισαν τις παρακάτω γνώσεις και δεξιότητες:

Μαθησιακά Αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων:

- η γνωριμία των εκπαιδευτικών με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας,

- η εξοικείωσή τους με τη χρήση τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενεργοποίησης των μαθητών,
- η προώθηση συνεργατικών και καινοτόμων μοντέλων παιδαγωγικής όπως οι μη τυπικές μέθοδοι εκπαίδευσης,
- η βελτίωση των γνώσεων ξένων γλωσσών,
- η γνωριμία των εκπαιδευτικών με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Μαθησιακά Αποτελέσματα σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- η εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων σύμφωνα με τους τρόπους μάθησης, τα ενδιαφέροντα και το διαφορετικό κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο,
- η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, δεξιοτήτων ομαδικής εργασίας, επικοινωνίας και ανάληψης πρωτοβουλιών,
- η προώθηση της χρήσης Τ.Π.Ε. και ενεργών μεθόδων διδασκαλίας,
- η αύξηση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των νέων τεχνικών στις τάξεις τους,
- η βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Μαθησιακά Αποτελέσματα σε επίπεδο στάσεων/συμπεριφορών:

- η ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης και της συνεργασίας σε διεθνές επίπεδο,
- η ευρύτερη κατανόηση των πρακτικών, των πολιτικών και των συστημάτων εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες και η ανταλλαγή ιδεών,
- η ενεργός συμμετοχή σε προγράμματα που επιφέρουν αλλαγές σε σχέση με τον εκσυγχρονισμό και το διεθνές άνοιγμα του επωφελούμενου εκπαιδευτικού οργανισμού,
- η προώθηση πιο ενεργούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική κοινότητα,
- η αύξηση των κινήτρων εργασίας και του αισθήματος της ικανοποίησης στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευόμενων,
- η διαμόρφωση κλίματος σεβασμού, αλληλεγγύης, συναδελφικότητας και ενσωμάτωσης αξιών επαγγελματικής κατάρτισης

4.2. Αντίκτυπος

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστούν μεταξύ τους εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, γεγονός το οποίο ενίσχυσε την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς λειτούργησε ανατροφοδοτικά τόσο στη διδακτική προσέγγιση και πρακτική και την αποδοτικότητα των μεθόδων μέσα από τον αναστοχασμό, όσο και στην ευκαιρία γνωστικής ανανέωσης.

Η ημέρα διάχυσης του προγράμματος ορίστηκε η Τετάρτη 25/5/2022. Η ημέρα διάχυσης ήταν ανοιχτή σε όλα τα σχολεία, μαθητές και εκπαιδευτικούς, του νομού Χανίων με ανοιχτή πρόσκληση που στάλθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα, μέσω της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων, μέσω των τοπικών μέσων ενημέρωσης, αλλά και μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που προσήλθαν είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε πέντε βιωματικά εργαστήρια με ευρεία και διαφορετική θεματολογία.

- «Εμπύχωση κούκλας και αντικειμένων» με την κουκλοπαίκτη Ζωή Σκαλίδη. Ένα εργαστήριο για να δώσουμε ζωή σε κούκλες και αντικείμενα που μας περιβάλλουν.
- «Με λογισμό και μ' όνειρο» με την εκπαιδευτικό Μαρία Καληωράκη. Ένα μικρό εργαστήριο δημιουργικής γραφής.
- “Sunny blue” με την εκπαιδευτικό Μαρία Ζωγράφου. Ένα εργαστήριο για την τέχνη της κυανοτυπίας.

- “Let’s Balloon” με την εκπαιδευτικό Βασιλική Κατσαρού. Ένα εργαστήριο για τη σημασία των κοινωνικών κανόνων στη ζωή μας.
- Κυνήγι Θησαυρού “Math your way out” με την εκπαιδευτικό Νεκταρία Αθανασάκη

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των εργαστηρίων στηρίχθηκε σε παιδαγωγικές θεωρίες που προάγουν τη βιωματική και εμπλατισωμένη μάθηση και την ομαδοσυνεργατικότητα. Το παιδαγωγικό αυτό πλαίσιο αξιοποίησε και ανέδειξε τη σφαιρικότητα της γνώσης και της συνεργασίας γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και παράλληλα συσχέτισε και ενορχήστρωσε διδακτικές τεχνικές σε μια σειρά από ακολουθίες και συνδυασμούς με δυναμικό και καινοτόμο χαρακτήρα. (Βογιατζή, 2017)

4.3. Διάδοση αποτελεσμάτων σχεδίου

Όλο το υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Let’s Lab έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου μας (<https://lyk-chanion.chan.sch.gr/>) <https://shorturl.at/oFJX7>. Το υλικό αυτό περιλαμβάνει:

- τα ημερολόγια των δραστηριοτήτων από τις κινητικότητες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια υλοποίησης του σχεδίου Let's Lab.
- τα σχέδια μαθήματος που δημιούργησαν οι επιμορφούμενοι, ανάλογα με το γνωστικό τους αντικείμενο που ενσωματώνουν την αποκτηθείσα γνώση και συνάδουν με τη στοχοθεσία και τον γενικότερο προσανατολισμό του προγράμματος Let's Lab.
- το υλικό των εργαστηρίων από την ημέρα διάχυσης του προγράμματος
- ένα ηλεκτρονικό βιβλίο με καλές πρακτικές και διδακτικά σενάρια τα οποία ενσωματώνουν τις γνώσεις που αποκομίσαμε. Το ηλεκτρονικό βιβλίο είναι διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://shorturl.at/eoBC8>

5. Συμπεράσματα

Η συμμετοχή του σχολείου σ’ αυτή την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική δράση έβγαλε το σχολείο από την καθιερωμένη ρουτίνα. Το σχέδιο αυτό επηρέασε θετικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και το κύρος του σχολείου, παρά το γεγονός ότι η υλοποίησή του συνέπεσε με την οριστική και αμετάκλητη απόφαση για τη διακοπή της λειτουργίας του. Με βάση τα παραπάνω και με δεδομένο ότι η Πατριαρχική Εκκλησιαστική Σχολή Κρήτης διέκοψε οριστικά τη λειτουργία της, η εφαρμογή του προγράμματος είχε ιδιαίτερα σημαντικό αντίκτυπο στη θετική εικόνα που άφησε το σχολείο στην τοπική κοινωνία, ενισχύοντας τον εκπαιδευτικό, ιστορικό και κοινωνικό ρόλο της σχολής. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό, είναι ότι βασικός στόχος του προγράμματος υπήρξε το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία και μία καλύτερη προσαρμογή στη σύγχρονη πραγματικότητα, γεγονός που ενίσχυσε σημαντικά τη δυνατότητα προσαρμογής εκπαιδευτικών και μαθητών σε νέα σχολικά περιβάλλοντα με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση* (Μ. Καραχάλιος, Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βογιατζή Ε. et al. (2017) Students4Europe. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές ως πολίτες μέσα από την προσομοίωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Στο Σ. Χ. Πανταζής (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου* τομ. Β. Κρήτη: ΙΑΚΕ, 38-43
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 6, 145-159

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Ξενόγλωσση

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P.M (1990) *The fifth discipline:the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency

Νόμος 4823/2021, άρθρο 161, παρ. 1, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α' /3-8-2021)

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ KA122, ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ, «ΒΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ»

Τσιλεπόνη Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Το Erasmus+KA122 Πρόγραμμα: «**Βήματα προς την κοινωνική ένταξη**», αφορά δραστηριότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό, με γενικό σκοπό τον εκσυγχρονισμό του σχολείου μας και τη διεθνοποίηση της αποστολής του. Επιμέρους στόχοι ορίστηκαν η απόκτηση γνώσεων, η βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, η διαπολιτισμική επαφή και η ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η θεματική των σεμιναρίων αφορούσε την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά εργαλεία, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Ακόμη, την μύηση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας για την προώθηση της ισότητας και κοινωνικής ένταξης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων. Το Σχέδιο, εκτός από τη θετική επίδραση στην επαγγελματική επάρκεια των συμμετεχόντων, είχε μακροπρόθεσμα και πολλαπλά οφέλη στο σχολείο μας, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα από τις δραστηριότητες κινητικότητας επέδρασαν θετικά τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην διοικητική του πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση, Καλές πρακτικές, Διαφορετικότητα, Κοινωνική ένταξη, Συνεκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Erasmus+ KA122, Μαθησιακή κινητικότητα ατόμων, «Βήματα προς την κοινωνική ένταξη», εγκρίθηκε το 2021 και υλοποιήθηκε στο 2^ο Νηπιαγωγείο Καλαμπακίου στη Δράμα, τις σχολικές χρονιές 2021-22 και 2022-23. Ανήκει στο Πρόγραμμα Erasmus+ KA122 για την σχολική εκπαίδευση και αφορά την επιμόρφωση προσωπικού μέσα από δομημένους κύκλους σεμιναρίων στο εξωτερικό. Το Νηπιαγωγείο μας τα τελευταία 22 χρόνια, συμμετέχει σε ποικίλα καινοτόμα προγράμματα, δράσεις και δραστηριότητες εστιασμένες στην δημιουργικότητα αλλά και την πολυπολιτισμικότητα της σχολικής τάξης. Δραστηριότητες που διέπονται από τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με κυρίαρχη την αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της

μεταξύ τους αλληλεπίδρασης αλλά και την Ευρωπαϊκή Ιδέα. Βασικός σκοπός του σχολείου μας, μέσα από την επαφή και γνωριμία των πολιτισμών, η αποδοχή της κάθε είδους διαφορετικότητας και η διαπολιτισμική αλληλεγγύη. Μέσα από αυτό το πρίσμα και επηρεασμένοι από το δόγμα της ενωμένης Ευρώπης, συμμετέχουμε ενεργά σε δραστηριότητες με Ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Η συναφής εμπειρία μας προσδιορίζεται χρονικά από το 2001 και συνεχίζεται ως σήμερα με τη συμμετοχή μας σε Προγράμματα e-Twinning και Erasmus+, τόσο Erasmus+ ΚΑ1 για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσο και ΚΑ2 με τις συμπράξεις σχολείων. Το Erasmus+ ΚΑ1 πρόγραμμα: «Βήματα προς την κοινωνική ένταξη» που παρουσιάζουμε εστιάζει στην πρώιμη διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αλλά και στην δημιουργία ενός πλαισίου πρώιμης παρέμβασης μέσα από γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα σεμινάρια. Ένα σχολείο για όλους, όπου η παιδαγωγική της ένταξης έχει βασικό πυλώνα την συνεκπαίδευση όλων των παιδιών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία του Προγράμματος

Η μεθοδολογία του Προγράμματος σχετίζεται με τις καλές πρακτικές στην Εκπαίδευση και βασίζεται στη δημιουργικότητα, την βιωματική και συνεργατική μάθηση αλλά και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

2.2. Προτεραιότητες-ανάγκες

Η επιλογή του συγκεκριμένου **Erasmus+** Σχεδίου προέκυψε έπειτα από την αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου μας σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα και το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων. Οι προτεραιότητες και ανάγκες του Νηπιαγωγείου μας επικεντρώνονταν στα εξής:

- Στην απόκτηση γνώσεων, στην βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στην βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, στη διαπολιτισμική επαφή, δηλαδή την επαφή με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς και στην ανάπτυξη αισθήματος ευρωπαϊκής ταυτότητας.
- Ιδιαίτερη έμφαση δώσαμε στην υιοθέτηση καλών πρακτικών στην Εκπαίδευση μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις εστιασμένες στην δημιουργικότητα και την καινοτομία μέσω των ΤΠΕ. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ένα νηπιαγωγείο, το οποίο καλείται να ενσωματώσει πρακτικές ένταξης στη εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να βελτιώσει στο μέγιστο τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, όπου η συνεκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα και στόχος.

2.3 Σκοπός και στόχοι

Η ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών οδήγησε στην υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος με γενικό σκοπό την ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μας αλλά και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου μας και τη διεθνοποίηση της αποστολής του.

Σύμφωνα με τις δραστηριότητες κινητικότητας, ως επιμέρους γενικοί στόχοι, ορίστηκαν: η απόκτηση γνώσεων, η βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων, η διαπολιτισμική επαφή και η ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας, η δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτικών για μελλοντική συνεργασία, η «ενδυνάμωση» των εκπαιδευομένων σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο, η μύηση σε διδακτικές προσεγγίσεις εστιασμένες στην δημιουργικότητα και την καινοτομία μέσω των ΤΠΕ.

Ως ειδικοί στόχοι, σύμφωνα με τα μαθησιακά οφέλη και από τις 3 κινητικότητες, ορίστηκαν οι εξής:

- Να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

- Να εξοικειωθούν με μεθόδους έγκαιρης διάγνωσης και πρώιμης παρέμβασης σε μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση διαγνωστικών εργαλείων και την εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Να μνηθούν σε αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές μέσα από ολιστικές προσεγγίσεις μάθησης.
- Να αποκτήσουν ψηφιακές δεξιότητες με τη χρήση των ΤΠΕ στην σχολική τάξη.
- Να δημιουργήσουν μεθοδολογικά εργαλεία κατάλληλα να εφαρμοσθούν σε τάξεις μεικτής ικανότητας.

2.4. Δραστηριότητες κινητικότητας-τόποι διεξαγωγής

Για την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων σχεδιάσαμε δραστηριότητες κινητικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου μας με τη συμμετοχή τους σε τρία διαφορετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Οι ευρωπαϊκές δραστηριότητες κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού είναι του τύπου: της κατάρτισης προσωπικού μέσω της συμμετοχής σε δομημένους κύκλους μαθημάτων. Η θεματική των σεμιναρίων αφορούσε την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά εργαλεία, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ιδιαίτερα σε ότι αφορά την έγκαιρη διάγνωση και πρώιμη παρέμβαση. Ακόμη, την μύηση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας για την προώθηση της ισότητας και κοινωνικής ένταξης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και μέσων. Οι δραστηριότητες κινητικότητας στόχευαν στην επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού, καθώς οι εκπαιδευόμενοι με τη συμμετοχή τους σε αυτές θα αποκτούσαν γνώσεις, θα βελτιώναν δεξιότητες και ικανότητες, θα βελτιώναν τις γλωσσικές ικανότητες, θα έρχονταν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες και θα ένιωθαν περισσότερο Ευρωπαίοι πολίτες.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες κινητικότητας θα ενίσχυαν τον διαπολιτισμικό διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών χωρών, οι οποίοι όμως έχουν κοινή αναφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Ιδέα. Αυτό φυσικά θα είχε πολλαπλασιαστική αξία καθώς το διδακτικό προσωπικό του σχολείου μας, όντας κατάλληλα εκπαιδευμένο, θα εφαρμόζε την νεοαποκτηθείσα γνώση στην σχολική πράξη μεταμορφώνοντας το παραδοσιακό σχολείο στο ψηφιακό, πολυπολιτισμικό και πράσινο σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

Πιο συγκεκριμένα, και σε ότι αφορά την ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, οι δραστηριότητες κινητικότητας στόχευαν να τους βοηθήσουν:

- Να βελτιώσουν το επαγγελματικό τους προφίλ αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες.
- Να μνηθούν σε νέες διδακτικές μεθόδους και καινοτόμες προσεγγίσεις, ώστε περισσότερο καταρτισμένοι να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις του σημερινού σχολείου.
- Να γνωρίσουν εκπαιδευτικά λογισμικά, ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία, ψηφιακά παιχνίδια, κουίζ και να μάθουν να τα χρησιμοποιούν στην πράξη.
- Να βελτιώσουν την ικανότητά τους ν' ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες μάθησης των μαθητών χρησιμοποιώντας ποικίλα εργαλεία και μεθόδους δίνοντας κίνητρα μάθησης και στους πιο δύσκολους μαθητές.
- Να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.
- Να διευρύνουν τους ορίζοντες τους αλληλεπιδρώντας με Ευρωπαίους συναδέλφους.

Οι κύριες δραστηριότητες που διοργανώσαμε ήταν του τύπου της κατάρτισης προσωπικού μέσω της συμμετοχής σε δομημένους κύκλους μαθημάτων, και υλοποιήθηκαν από τρεις διαφορετικούς φορείς υποδοχής:

- Το επιμορφωτικό κέντρο Executive Training Institute (eti), που εδρεύει στην Μάλτα με την 1^η κινητικότητα και το σεμινάριο: “Boost your ICT skills-technology for the classroom”, με τόπο διεξαγωγής το Σαιντ Τζουλιάν της Μάλτας.
- Το επιμορφωτικό κέντρο Europass Teacher Academy, που εδρεύει στην Φλωρεντία, με την 2^η κινητικότητα και το σεμινάριο: “Five steps to improve teaching and learning”, με τόπο διεξαγωγής την Γάνδη του Βελγίου.
- Το επιμορφωτικό κέντρο ITC- International. Ed, που εδρεύει στην Πράγα της Τσεχίας με την 3^η κινητικότητα και το σεμινάριο: “Special needs children”, με τόπο διεξαγωγής την Πράγα.

2.4.1. Μάλτα, Δραστηριότητα 1: “Boost your ICT skills-technology for the classroom”

Η 1^η κινητικότητα του Προγράμματος υλοποιήθηκε τον Αύγουστο του 2022 στην Μάλτα σε συνεργασία με το επιμορφωτικό κέντρο: Executive Training Institute (eti) και τίτλο: “Boost your ICT skills-technology for the classroom”. Βασικός στόχος της επιμόρφωσης ήταν η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη χρήση τους στην σχολική τάξη.

Το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο έτσι ώστε να προωθεί τον ψηφιακό εγγραμματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα από την εξοικείωση με τις ΤΠΕ και την εφαρμογή τους στην καθημερινή σχολική πρακτική. Καινοτόμα ψηφιακά εργαλεία και μέσα όπως: εκπαιδευτικά λογισμικά, ηλεκτρονικές πλατφόρμες, ψηφιακά παιχνίδια και χρήση του διαδικτύου εντάσσονταν στο περιεχόμενο του σεμιναρίου με στόχο τη διαδραστική μάθηση μέσω των ΤΠΕ. Ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στην καλλιέργεια της επίγνωσης για τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από τη χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως και της ρύθμισης του απορρήτου για την ασφαλή τους χρήση.

Οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν γνώσεις σε ότι αφορά τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, λογισμικών και προγραμμάτωντων αλλά και ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους ως μέσα διδασκαλίας και μάθησης τα εξής:

- Wikitel, learning apps, Snipping tool, Puzzle maker, Logo Hunting, Qr codes, Jigsaw, Pinterest, Pearl tree, The www, Mind map, Word clouds, Post image, CANVAS, Twinery, Calameo, Storybird, Storygenerator, Webquest, Online dictionaries, Visual Thesaurus, Crosswords and Quiz Design, Interactive Whiteboard.

Η κινητικότητα ήταν άρτια οργανωμένη με εξαιρετική θεματική και περιεχόμενο και προσέδωσε καινοτόμα μαθησιακά οφέλη.

2.4.2. Γάνδη, Δραστηριότητα 2: “Five steps to improve teaching and learning”

Η 2^η κινητικότητα του Προγράμματος υλοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2022 στην Γάνδη του Βελγίου σε συνεργασία με το επιμορφωτικό κέντρο: Europass Teacher Academy και τίτλο: “Five steps to improve teaching and learning”. Οι επιμορφούμενοι μνήθηκαν σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές με στόχο την βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης. Το περιεχόμενο του σεμιναρίου εστίαζε στα εξής:

- Να μνηθούν οι επιμορφούμενοι σε τεχνικές και μεθόδους όπως η Ολιστική Εκπαίδευση, η Κινησιακή τάξη, η Ενεργητική ακρόαση, η αυτορυθμιζόμενη μάθηση, μεταγνωστικές δεξιότητες, Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, Νευροεκπαίδευση και Εκπαιδευτική Νευροεπιστήμη.
- Να γνωρίσουν τα πλεονεκτήματα αυτών των μεθόδων και τεχνικών και να μάθουν να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση.
- Να εμπνευσθούν από τα καινοτόμα μεθοδολογικά εργαλεία ώστε να βελτιώσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης.

Η κινητικότητα προσέφερε νέες γνώσεις αλλά και ευκαιρίες για μεταγνωστικές διεργασίες ώστε οι επιμορφούμενοι να νιώσουν ικανότεροι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

2.4.3. Πράγα, Δραστηριότητα 3: “Special Needs Children”

Η 3^η κινητικότητα του Προγράμματος υλοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2023 στην Πράγα σε συνεργασία με το επιμορφωτικό κέντρο: ITC- International. Ed και τίτλο: “Special Needs Children”. Το σεμινάριο παρότι εστίαζε σε ένα θεωρητικό πλαίσιο αλλά και σε πρακτικά tips που θα βελτίωναν την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, στόχευε σε μεθόδους και τεχνικές που αφορούσαν όλα τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν γνώσεις σε πρακτικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις ώστε να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για το σύνολο των μαθητών σε ένα σχολείο για όλους, όπου η συνεκπαίδευση είναι το ζητούμενο. Το περιεχόμενο του σεμιναρίου είχε τις εξής υποενότητες:

- Προσδιορισμός των ειδικών αναγκών: θεωρητικό υπόβαθρο (σωματικές αναπηρίες, ψυχιατρικές διαταραχές, συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, ευφυή και ταλαντούχα παιδιά)
- Ενταξιακές πρακτικές: Αφομοίωση, Ενσωμάτωση, Ένταξη, Συνεκπαίδευση. Προσδιορισμός κινδύνων, φραγμοί και εμπόδια.
- Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. Παραδείγματα καλών πρακτικών.
- Εξατομικευμένη διδασκαλία για μαθητές με Αυτισμό και ΔΕΠΥ.
- Εξατομικευμένη διδασκαλία για ευφυή και ταλαντούχα παιδιά.
- Διδασκαλία στην πολυπολιτισμική τάξη.
- Χρήση των ΤΠΕ στο τμήμα ένταξης.

Το σεμινάριο στόχευε να προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επιδιώκοντας την έγκαιρη διάγνωση και πρώιμη παρέμβαση, με τη χρήση διαγνωστικών εργαλείων και καινοτόμων μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα, εστίαζε οι επιμορφούμενοι να μνηθούν στα εξής:

- Σε μεθοδολογικά εργαλεία που βοηθούν την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Σε συνεργατικές δεξιότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δημιουργικότητας, συναισθηματικής νοημοσύνης, επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
- Στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου για όλα τα παιδιά.
- Στη δημιουργία και χρήση εργαλείων και τεστ.
- Σε τεχνικές διδασκαλίας σε ετερογενείς τάξεις, ώστε να αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών και να υποστηρίζουν την ένταξη των μειονοτήτων στη γενική τάξη.
- Στην αναγνώριση των μαθητών σε κίνδυνο.
- Στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αμοιβαίου σεβασμού και διαπολιτισμικής επίγνωσης.

Τα μαθησιακά οφέλη βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε τάξεις μεικτής ικανότητας.

3. Συμπεράσματα

3.1. Μαθησιακά αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του Προγράμματος έγινε ο απαραίτητος έλεγχος για το αν ο αντίκτυπος του σχεδίου στους συμμετέχοντες, τους συμμετέχοντες οργανισμούς και τις ομάδες -στόχους ήταν ο

αναμενόμενος και εάν τα μαθησιακά αποτελέσματα επαλήθευσαν τους στόχους και τις προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων στις κινητικότητες.

Ως εργαλεία αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, σταθμισμένα τεστ, εκθέσεις αξιολόγησης και η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων του Σχεδίου.

Α) Αναφορικά και ως προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς:

Το σχέδιο είχε μια ουσιαστικά θετική επίδραση στην επαγγελματική επάρκεια των συμμετεχόντων και τη μελλοντική τους ανάπτυξη. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες κινητικότητας αποτέλεσε μια εξαιρετική ευκαιρία επιμόρφωσης με πολλαπλά οφέλη σε επαγγελματικό αλλά και προσωπικό επίπεδο. Η συνάντηση και αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό, αποτέλεσε από μόνη της συναρπαστική εμπειρία, η οποία διεύρυνε τις οπτικές και τους ορίζοντές μας. Ακόμη, μας προσέφερε την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε και να εξασκήσουμε τις γνώσεις μας στην αγγλική γλώσσα.

Β) Ως προς τον συμμετέχοντα οργανισμό-το σχολείο μας:

Το σχέδιο έχει μακροπρόθεσμα και πολλαπλά οφέλη στο σχολείο μας, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα από τις δραστηριότητες κινητικότητας επέδρασαν θετικά τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην διοικητική του πρακτική, προσδίδοντάς του επιπλέον δυνατότητες για εκσυγχρονισμό και διεθνοποίηση. Η μεταφορά της νέας γνώσης και η διάδοση των αποτελεσμάτων από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς στους συναδέλφους τους λειτούργησε εξάισια μέσα σε ένα πλαίσιο ανατροφοδότησης παρέχοντας κίνητρα για εφαρμογή των νέων πρακτικών στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μνήθηκαν στις αρχές των ΤΠΕ και του ψηφιακού σχολείου και γνώρισαν νέες τάσεις και μεθόδους διδασκαλίας λειτουργώντας ως δέκτες αλλά και πομποί της Νέα γνώσης προς πολλαπλές κατευθύνσεις.

Γ) Ως προς τους μαθητές, τους γονείς τους και την ευρύτερη κοινωνία:

Η συμμετοχή μας στο σεμινάριο είχε θετική επίδραση όχι μόνο στο σχολείο μας ως ίδρυμα, αλλά και στους μαθητές μας και την ευρύτερη κοινότητα. Τα οφέλη για τους μαθητές μας ήταν αναμενόμενα, αφού απέκτησαν εκπαιδευτικούς περισσότερο καταρτισμένους και ενημερωμένους πάνω σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, έμαθαν να χρησιμοποιούν λάπτοπς και τάμπλετς, γνώρισαν ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά, μνήθηκαν στη σωστή χρήση του διαδικτύου και απέκτησαν ψηφιακές δεξιότητες. Ανάλογα θετικός είναι και ο αντίκτυπος στους γονείς των μαθητών και την ευρύτερη κοινωνία, καθώς έγινε αισθητή η αλλαγή στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής πρακτικής και διαφάνηκαν τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης.

Δ) Ως προς την επίτευξη των στόχων του προγράμματος Erasmus +:

Η πολυπολιτισμική διάσταση που προσλαμβάνει ένα σεμινάριο με συμμετέχοντες από διαφορετικές χώρες επαληθεύει τη στοχοθεσία του Erasmus +. Η επικοινωνία και αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που κουβαλούν διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια καθιστά κάθε σεμινάριο πολύ σημαντικό. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αποτέλεσε η ανταλλαγή απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα με στόχο συγκρίσεις, επισημάνσεις ομοιοτήτων και διαφορών και διαπιστώσεις κοινών στόχων.

Αποτέλεσμα, η συνειδητοποίηση της ύπαρξης πολλαπλών οπτικών για το ίδιο θέμα αλλά και η εξεύρεση κοινών τρόπων εφαρμογής της θεματικής. Στο γεγονός προσδίδεται ευρωπαϊκή διάσταση αφού οι συμμετέχοντες είναι πολίτες της Ευρώπης και αυτό αυτόματα προσδίδει ευρωπαϊκό προσανατολισμό σε ένα μεγάλο μέρος της στοχοθεσίας του σχετικά με τον αντίκτυπο στην σχολική κοινότητα.

Όπως λέμε και στους μαθητές μας: «Μέσα από το πρόγραμμα "ανοίγουμε ένα παράθυρο στην Ευρώπη" για να ανταλλάξουμε απόψεις και να βρούμε κοινά σημεία αλλά και να κάνουμε φίλους». Φίλους με τους οποίους κρατάμε επικοινωνία και επαφή και διαπραγματευόμαστε τον σχεδιασμό νέων προτζεκτς.

3.2. Αντίκτυπος-Διάδοση αποτελεσμάτων

Ο σχεδιασμός για τη διάδοση των αποτελεσμάτων είχε ως στόχο τη μεγιστοποίηση της επίδρασης στις εξής ομάδες-στόχους: στους επιμορφούμενους, τους μαθητές τους και στην εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Στους επιμορφούμενους λειτούργησε ως διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης παρέχοντας ταυτόχρονα και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης. Για το λόγο αυτό, προβήκαμε στις ακόλουθες δράσεις διάχυσης των αποτελεσμάτων:

Γωνιά Erasmus +: Οργανώσαμε στον χώρο υποδοχής του σχολείου γωνιά Erasmus +, όπου αναρτήσαμε αφίσες, φωτογραφίες, βιβλία και ενημερωτικά έντυπα.

Σχολικές εκδηλώσεις: Με την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας μετακίνησης πραγματοποιούσαμε ενημερώσεις σχετικές με τη συμμετοχή και εμπειρία μας στο Πρόγραμμα. Πρώτον οργανώνοντας ενδοσχολικές επιμορφώσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας, κατά δεύτερον ενημερώνοντας τους γονείς των μαθητών και κατά τρίτον ενημερώνοντας την ευρύτερη κοινότητα εκπαιδευτικών και γονέων.

Συμμετοχή στις Erasmus days: Με στόχο την πληρέστερη ενημέρωση όλων αλλά και την αποτελεσματικότερη διάχυση των αποτελεσμάτων συμμετείχαμε στις Erasmus days που διοργανώνει κάθε χρόνο τον Οκτώβριο η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ιστότοποι και δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης: Δημοσιοποιήσαμε το πρόγραμμα, τις επιμέρους δραστηριότητες αλλά και τα αποτελέσματά τους με διαρκείς αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στο blog του σχολείου μας όπου υπάρχει τμήμα αφιερωμένο στο Erasmus +. Αλλά και στο Twinspace του eTwinning. Τέλος αναρτήσαμε τα προϊόντα του σχεδίου στην πλατφόρμα διάδοσης αποτελεσμάτων του Erasmus+ και στην πλατφόρμα EPALe.

Ραδιόφωνο, τηλεόραση και εφημερίδες (M.M.E.): Με την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας μετακίνησης δόθηκε δελτίο τύπου και συνέντευξη στον τοπικό τύπο και τα M.M.E. για την ωφελιμότητα τέτοιων ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Επίσης, επισκεφθήκαμε τον ραδιοφωνικό σταθμό Alpha News Δράμας και μιλήσαμε για το πρόγραμμά μας. Κάναμε το ίδιο στην τηλεόραση αυτή τη φορά και στον τηλεοπτικό σταθμό STAR Βορείου Ελλάδος.

Λογότυπος Προγράμματος -Αφίσες: Για την βέλτιστη διάχυση των αποτελεσμάτων τυπώσαμε τον λογότυπο του Προγράμματος αλλά και τον λογότυπο του σχολείου μας και συνοδεύουν οτιδήποτε δημοσιοποιούμε. Τυπώσαμε αφίσες με το λογότυπο και τον τίτλο του Εκπαιδευτικού Σχεδίου Δράσης και τις αναρτήσαμε στο σχολείο μας, σε άλλα σχολεία, στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας, στο Διοικητήριο, σε Δήμους και Υπηρεσίες, σε Συλλόγους και Σωματεία. Μπλουζάκια και καπέλα με το λογότυπο και τον τίτλο του Προγράμματος φορούσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές στις σχολικές εκδηλώσεις που έγιναν για το Πρόγραμμα.

Παρουσίαση του Προγράμματος σε Συνέδριο: Η παρουσίαση του Προγράμματος στο 9^ο Διεθνές Συνέδριο του ΙΑΚΕ «Πολίτης, Εκπαίδευση και Πολιτική συμμετοχή. Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης», αποτελεί μια θαυμάσια ευκαιρία για την διάχυση των αποτελεσμάτων του Προγράμματος.

Με την ολοκλήρωση του Σχεδίου και κάνοντας των απολογισμό των δράσεων μας, μπορούμε να πούμε ότι όλοι οι στόχοι που αρχικά τέθηκαν, επιτεύχθηκαν με επιτυχία. Και πρωτίστως, επιτεύχθηκε ο γενικός σκοπός του σχεδίου μας που είναι ο εκσυγχρονισμός του σχολείου μας και η διεθνοποίηση της αποστολής του μέσα από την επιμόρφωση του προσωπικού του. Είμαστε πλέον ένα **Erasmus+ school** και αυτό σημαίνει πολλά για το προφίλ του σχολείου μας. Ανήκουμε στην μεγάλη ομάδα των ιδρυμάτων που είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν στο Erasmus+ και να βιώσουν μια εξαιρετική εμπειρία που προσέδωσε πολλαπλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας, στους μικρούς μας μαθητές, τους γονείς τους αλλά και την τοπική κοινωνία. Εφαρμόσαμε το Σχέδιο για 2 χρόνια στη σχολική τάξη και το θέμα μας: «**Βήματα προς την κοινωνική ένταξη**» αποτέλεσε «θέμα ομπρέλα» κάτω από το οποίο συγκεντρώσαμε πολλές δράσεις και προγράμματα εστιασμένα στην κοινωνική ένταξη και συνεκπαίδευση.

Και φυσικά συνεχίζουμε με περισσότερα ΚΑ122 και ΚΑ210 Σχέδια Erasmus+...

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ευρωπαϊκή Ένωση (2023), Οδηγός Προγραμμάτων Erasmus+, Έκδοση 1(2023): 23-11-2022: Υπηρεσία εκδόσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης, Erasmus+.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2018), Πρακτικός Οδηγός για Διευθυντές σχολείων, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης.

B12. ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΟΙ ΤΠΕ ΩΣ ΙΣΧΥΡΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Κατσιώπη Παρασκευή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα αυτονόητο και στοιχειώδες σχολικό μέσο, ικανό, υπό προϋποθέσεις, να αμβλύνει τη σημερινή περιβαλλοντική επιβάρυνση και ανισορροπία. Μάλιστα, επειδή μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, όσον αφορά στην αειφορική ευαισθητοποίηση των πολιτών, μέσω τυπικών και άτυπων διαδικασιών και μεθόδων, η εισαγωγή της στο εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται απαραίτητη και άκρως αναγκαία. Προς μια κατεύθυνση καινοτομικής εισαγωγής εργαλείων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθοριστικά μπορεί να συμβάλει και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Πράγματι, η ψηφιακότητα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, κάθε βαθμίδα, τη δυνατότητα, μέσω σχετικών στοχευμένων δραστηριοτήτων, να αναδείξουν την ομορφιά και τη γενναιοδωρία της φύσης αλλά και την ανάγκη για την προστασία της, ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν, μέσω εσωτερικών κινήτρων,

περιβαλλοντική και οικολογική συνείδηση. Η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει μια σταχυολόγηση τέτοιων ψηφιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες ως σκοπό έχουν την εδραίωση της ανάγκης για ανάπτυξη περιβαλλοντικού στοχασμού από τα χρόνια ακόμη του Δημοτικού Σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, σχολείο, ΤΠΕ, αειφορία

1. Εισαγωγή

Σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται διαρκώς, η ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος θα έπρεπε να αποτελεί μια από τις σταθερές του. Δυστυχώς, όμως, συμβαίνει το αντίθετο, δεδομένου ότι η φύση μεταβάλλεται ως αρνητικό επακόλουθο της αλόγιστης (και παράλογης) ανθρώπινης δραστηριότητας. Η κλιματική αλλαγή είναι ήδη αισθητή σε όλον τον πλανήτη και τα επιβαρυντικά παρεπόμενά της γίνονται αντιληπτά κάθε μέρα. Φυσικές καταστροφές, πλημμύρες και καύσωνες, ρύπανση, μείωση των υδάτινων αποθεμάτων είναι κάποιες από τις επιπτώσεις. Η φτωχοποίηση και η απώλεια ζώων είναι δυο επιπλέον μείζονες καταστροφικές συνέπειες.

Τα φαινόμενα αυτά θα υποθηκεύουν το μέλλον των επόμενων γενεών και για αυτό καθιστούν μεγάλη την ευθύνη της σημερινής γενιάς. Μάλιστα, θα γίνονται συχνότερα στο μέλλον, αν δε ληφθεί άμεσα και αμέσως δράση. Φυσικά, είναι μεγάλο το πλέγμα των δράσεων που πρέπει να υλοποιηθούν σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο. Πάνω από όλα, βέβαια, η προστασία του περιβάλλοντος είναι και θέμα παιδείας, καθώς η μόρφωση και η αγωγή προσφέρουν γνώση και κρίση και καλλιεργούν την υπευθυνότητα και τη συμμετοχή.

Γίνεται, λοιπόν, εύκολα κατανοητό και σαφές πως η μελέτη του περιβάλλοντος πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει εξέχοντα ρόλο στην προετοιμασία των επόμενων γενιών για τη διάσωση του πλανήτη. Υπό αυτό το αειφορικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της σπουδαιότητας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μέσω και της αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων των ψηφιακών δομημάτων. Για τον σκοπό αυτόν, θα παρουσιάσει πολλά ενδεικτικά παραδείγματα χρήσης των ΤΠΕ στο σχολείο, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην οικοδόμηση ισχυρής οικολογικής και περιβαλλοντικής συνείδησης, από τα χρόνια ακόμη του Δημοτικού Σχολείου.

2. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο

Με δεδομένη τη συσσώρευση πολλών παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων, τα σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στα σχολεία καθίστανται όλο και πιο αναγκαία και λίαν απαραίτητα (Ballantyne, Fien & Packer, 2001). Ας σημειωθεί πως η ιδέα της μάθησης για την προστασία του περιβάλλοντος στην εκπαίδευση είναι τόσο παλιά όσο και η παιδαγωγική. Συγκεκριμένα, διάσημοι παιδαγωγοί, όπως ο Rousseau, ο Pestalozzi και άλλοι σπουδαίοι έδωσαν μεγάλη έμφαση στη μελέτη της φύσης και στη σημασία της οργάνωσης του μαθητικού περιβάλλοντος (Stanišić, 2016). Το σχολείο θεωρείται ιδανικός χώρος για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση αλλά και για τη δημιουργία και ενίσχυση επιχειρημάτων για την υπεράσπιση της φύσης (Fernández, Camargo & Nascimento, 2019). Για αυτόν τον λόγο, κεντρική θέση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση κατέχει το ζήτημα της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς βοηθά τους μαθητές να οικοδομήσουν γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις απαραίτητες για τη διασφάλιση ενός βιώσιμου μέλλοντος για την ανθρωπότητα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (Georgopoulos, Birbili & Dimitriou, 2011).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολεία προάγει τη γνώση όσον αφορά στα περίπλοκα προβλήματα και ωθεί τους μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση, γνώσεις και αναπτύσσει κίνητρα για ανάληψη δράσεων, προκειμένου και οι ίδιοι οι μαθητές να συνεισφέρουν στη διάσωση του περιβάλλοντος (Pizmony-Levy, 2011). Παράλληλα, μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι μαθητές μιλούν και σε έναν τρόπο ζωής που προάγει την περιβαλλοντική βιωσιμότητα (So & Chow, 2019). Επιπλέον, η περιβαλλοντική εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια συναισθημάτων και αξιών αλλά και «προκαλεί» τους μαθητές να επιδεικνύουν τον δέοντα σεβασμό προς το φυσικό

περιβάλλον (Pollaki & Skanavis, 2015). Με λίγα λόγια, η περιβαλλοντική εκπαίδευση περιλαμβάνει όλη εκείνη τη μεθοδολογική διαδικασία ευαισθητοποίησης των μαθητών για πληθώρα θεμάτων που επηρεάζουν και σχετίζονται με το περιβάλλον (Eheazu & Ibang, 2022).

Είναι μάλλον διαπιστωμένο πως στα σχολεία το «κλειδί» για την αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτικοί (Dada, Eames & Calder, 2017). Όταν ο εκπαιδευτικός διαθέτει τις σχετικές γνώσεις και την εμπειρία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη οικολογικής και περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών του. Γενικά, ο εκπαιδευτικός που έχει σφαιρική περιβαλλοντική παιδεία είναι εκείνος που θα μεταλαμπαδεύσει, θα μεταφέρει τις γνώσεις του στους μαθητές του (Sukma, Ramadhan & Indriyani, 2020).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί για να διευκολύνουν τους μαθητές στην κατανόηση περιβαλλοντικών προβλημάτων χρησιμοποιούν βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας. Μάλιστα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι δυο ορολογίες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους (Koutsoukos, Fragoulis & Valkanos, 2015). Έτσι, μελέτες περίπτωσης, πειράματα, ασκήσεις πεδίου, μιμήσεις, συζητήσεις, εκδρομές σε συγκεκριμένους χώρους που κρούουν τον κώδωνα περιβαλλοντικών προβλημάτων, ή επισκέψεις σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και παιχνίδια ρόλων αποτελούν μερικές από τις πιο συνήθεις και διαδεδομένες μεθόδους βιωματικής διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Markaki, 2014). Επίσης, δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν πως αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας φαίνονται κατάλληλες, αποτελεσματικές και ωφέλιμες για τους μαθητές (Malooof, 2006).

Όσον αφορά, δε, στη χώρα μας, διαπιστώνεται πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν είναι πλήρως ενσωματωμένη στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Θέματα που σχετίζονται με αυτή, διδάσκονται διαθεματικά και εντάσσονται στο Πρόγραμμα Σπουδών άλλων μαθημάτων, όπως της Φυσικής, της Χημείας, της Γεωγραφίας, της Βιολογίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος ή στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Goussia-Rizou & Abeliotis, 2004). Βέβαια, εδώ και πολλά χρόνια, η περιβαλλοντική εκπαίδευση διδασκόταν στα ελληνικά σχολεία μέσω του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης και τα δύο τελευταία χρόνια μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν την παιδαγωγική ελευθερία και τη δυνατότητα, μέσα από μια πληθώρα θεμάτων, να επιλέξουν τη θεματική εκείνη που θεωρούν πως θα επιφέρει θετικότερα οικολογικά αποτελέσματα και θα έχει αντίκτυπο στην περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών τους. Στη συνέχεια, ως σημαντικές συστατικές μονάδες στο διδακτικό οπλοστάσιο για την ενίσχυση του περιβαλλοντικού στοχασμού θα επιχειρηθεί να καταχωρισθούν και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Θα αναφερθούν τα πολλά πλεονεκτήματά τους και η εν γένει, υπό προϋποθέσεις προστιθέμενη μαθησιακή αξία που κομίζουν στις σχολικές αίθουσες ενώ θα παρουσιαστούν και πολλές παραδειγματικές περιπτώσεις αξιοποίησής τους με σκοπό και στόχο τον περιβαλλοντικό συλλογισμό και αναστοχασμό αλλά και την οικολογική, αιεφορική αυτορρύθμιση.

3. ΤΠΕ και περιβαλλοντική εκπαίδευση

Βασικούς πυλώνες και κρίσιμες διαστάσεις του Νέου Σχολείου αποτελούν η αιεφορία και, όπως προαναφέρθηκε, η ψηφιακότητα (ΜΠΕ, 2011). Η σύμπραξη αυτών των δυο κρίσιμων παιδαγωγικών και περιβαλλοντικών κεφαλαίων είναι δυνατό να δημιουργήσει γόνιμες και παραγωγικές συνθήκες για την ανάπτυξη παρωθητικών, μεταγνωστικών, διερευνητικών, χειραφετικών και μετασχηματιστικών περιβαλλόντων στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Μαστρογιάννης & Μάντζιου, 2020). Οι μαθητές, μέσω αυτής της αλληλοσύνδεσης μπορεί να καλλιεργήσουν γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και συμπεριφορές (UNESCO, 2020) που θα στηρίζουν και θα διευκολύνουν την πράσινη ανάπτυξη, τη σταθερότητα και την ισορροπία στη φύση. Επιπλέον, η διασύνδεση αιεφορίας και ΤΠΕ μπορεί να τονίσει και να πιστώσει την αλληλεξαρτώμενη, κρίσιμη σχέση, μεταξύ ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος, ώστε, τελικά, να ευνοηθεί η επιζητούμενη οικοδόμηση οικολογικής συνείδησης (Μαστρογιάννης & Μάντζιου, 2020; Unesco, 2020).

Υπό αυτή την αναγκαία και ευκταία συνύπαρξη ΤΠΕ και αιεφορικών δράσεων, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στα σχολεία οδήγησε και σε «διδασκτική δέσμευση», εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο μάθημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και σε αύξηση των περιβαλλοντικών γνώσεων και αναζητήσεων των μαθητών (Ruchter, Klar & Geiger, 2010). Σε αυτό συμβάλλει, ασφαλώς, και το γεγονός ότι στις μέρες μας οι μαθητές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι και ιδιαίτερα ενεργοί στη χρήση των ΤΠΕ (Baytar & Ashdown, 2014).

Όπως υποστηρίζουν οι Eheazu & Ibanga (2022), μέσα από την πληθώρα και την ποικιλία των εργαλείων των ΤΠΕ, οι κυριότεροι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία είναι:

- Η ευαισθητοποίηση για το παγκόσμιο φυσικό περιβάλλον και τα συναφή με αυτό προβλήματα.
- Το ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τα κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και την προστασία του και
- Η ανάπτυξη ικανοτήτων εντοπισμού, διαχείρισης και επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η χρήση των ΤΠΕ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επωφεληθούν από τις δυνατότητες ενσωμάτωσης των υπολογιστών και των πολυμεσικών και υπερμεσικών εφαρμογών με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τους και ταυτόχρονα να γνωρίσουν αυτοί το περιβάλλον και τα προβλήματά του (de Sousa, Sevilla-Pavón & Seiz-Ortiz, 2012). Ακόμη, η τόνωση της περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ βοηθά ώστε να κατανοήσουν όλοι -και προπαντός οι μαθητές -τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τις τρέχουσες πολιτικές που εφαρμόζονται παγκοσμίως (Andreopoulou, 2012). Μάλιστα, ως μια μάλλον συνηγορία για τα ψηφιακά περιβαλλοντικά οφέλη, μια έρευνα των Kozar & Hiller Connell (2010) έδειξε πως οι μαθητές γνωρίζουν περισσότερα για τα περιβαλλοντικά ζητήματα από ότι γνώριζαν στα τέλη της δεκαετίας του 1990.

Γενικά είναι διαθέσιμοι πολλοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ για τη διδασκαλία περιβαλλοντικών θεμάτων. Για παράδειγμα, αξιοποιώντας το διαδίκτυο, μπορούν να προβάλλουν κάποια βίντεο ή ντοκιμαντέρ ή να ανατρέξουν σε ιστολόγια, φόρουμ και εκπαιδευτικές πύλες. Ακόμη, να μεταβούν σε εικονικά περιβάλλοντα καθώς και να εμπλακούν σε εικονικές περιηγήσεις σε χώρους με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον (Sypsas et al., 2013). Βέβαια, ωφέλιμη και άκρως ενδιαφέρουσα είναι και η χρήση διάφορων εκπαιδευτικών λογισμικών που δημιουργούν συνθήκες ενεργούς και συμμετοχικής μάθησης, ώστε οι μαθητές, σε εποικοδομιστικά και αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα να οικοδομούν μόνοι τους τη μάθησή τους. Στις επόμενες γραμμές της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν ενδεικτικές προτάσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι οποίες μάλλον εύκολα μπορούν να πραγματοποιηθούν στις σχολικές αίθουσες.

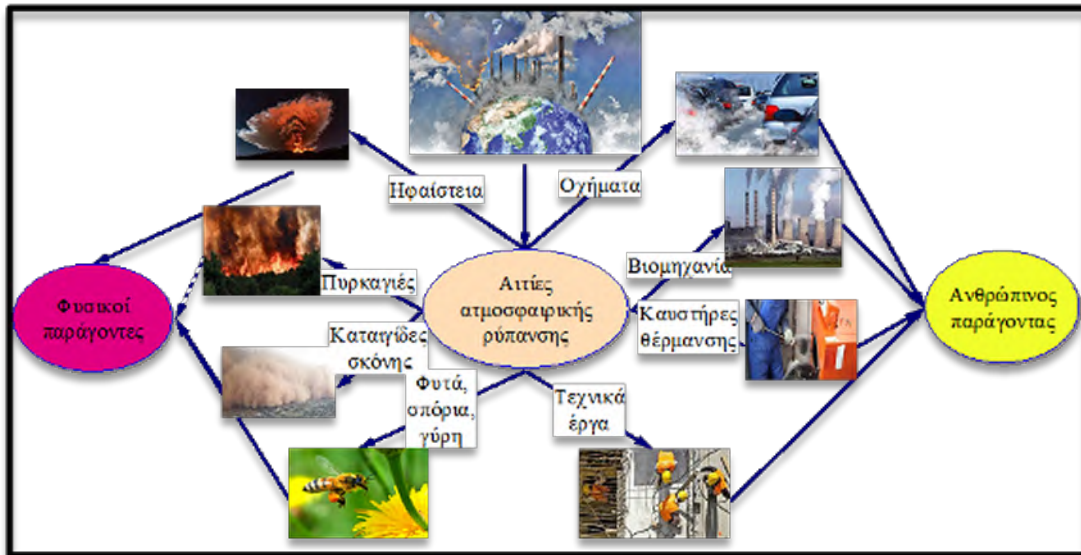
4. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η παρούσα εργασία αποπειράται να παρουσιάσει μια σειρά καινοτόμων διδακτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων, με κύρια «πράσινη» επιδίωξη και σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς το περιβάλλον και τη φύση, γενικότερα, καθώς και την ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών, ως αυριανών πολιτών-καταναλωτών, όσον αφορά στη διατήρηση της φυσικής ομορφιάς και του περιβαλλοντικού πλούτου. Συγκεκριμένα, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές αναμένεται να γνωρίσουν διάφορες περιβαλλοντικές «αρρυθμίες και δυσλειτουργίες», να κατανοήσουν τις αιτίες και τις συνέπειές τους, να προβληματιστούν, αλλά και να προτείνουν λύσεις για τη μείωση ή και την εξάλειψή τους ακόμη, ως μια παρακαταθήκη για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής όχι μόνο της δικής τους αλλά και των επόμενων γενεών.

Οι δραστηριότητες αξιοποιούν εποικοδομιστικά λογισμικά και μπορούν να χωριστούν σε δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας, διδασκαλίας, εμπέδωσης και

αξιολόγησης του γνωστικού αντικείμενου αλλά και σε μεταγνωστικές δραστηριότητες. Μάλιστα, η παιγνιώδης αξιοποίηση των ΤΠΕ, από τους μαθητές, αναμένεται να τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν ενεργητικά και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους, καλλιεργώντας και βελτιώνοντας τις γνωστικές και ψυχοκινητικές τους ικανότητες και δεξιότητες. Σύμφωνα με τα κonstrouκτιονιστικά πρότυπα, οι μαθητές προτείνεται να κατασκευάζουν, συνεργατικά σαν σε παιγνίδι, οι ίδιοι τις δραστηριότητες.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μέσω ενός εννοιολογικού χάρτη (εικόνα 1), με κεντρική ιδέα τις αιτίες της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, καταγράφει, υπό τη μορφή ιδεοθύελλας (καταιγισμού ιδεών), τις απόψεις των μαθητών.



Εικόνα 1: Εννοιολογική χαρτογράφηση και... ατμοσφαιρική ρύπανση

Στη συνέχεια, ζητείται να αναζητήσουν εικόνες στο διαδίκτυο ή ακόμη και να ζωγραφίσουν (και με τη χρήση ειδικού λογισμικού ζωγραφικής) οι ίδιοι οι μαθητές καθεμία αιτία ατμοσφαιρικής ρύπανσης. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές πως οι αιτίες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που προκαλούνται εξαιτίας της ανθρώπινης παρέμβασης αλλά και σε αυτές που οι αιτίες είναι φυσικές. Επιπλέον, οι μαθητές μπορεί να κατανοήσουν τις βλαβερές συνέπειες που προκαλεί καθεμία από τις αιτίες αυτές στο περιβάλλον αλλά και στους ίδιους τους ανθρώπους.

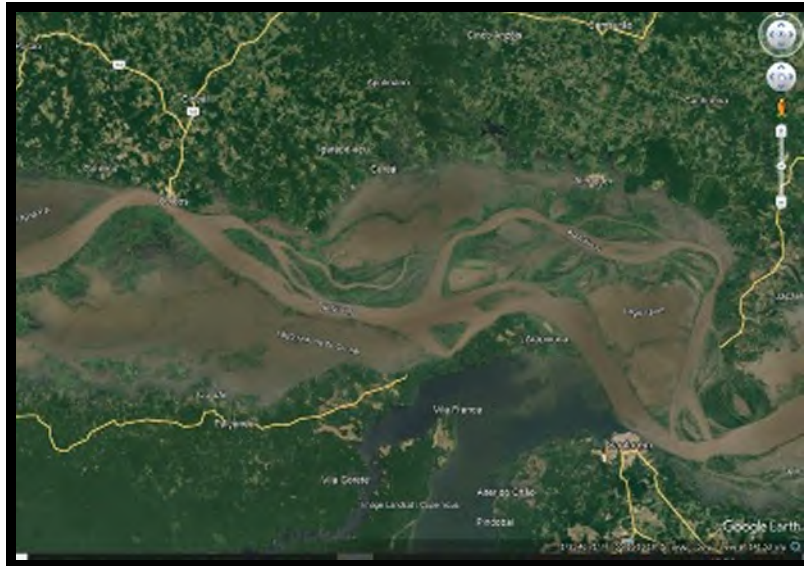
Μια άλλη δραστηριότητα, που αποτυπώνεται ως κινούμενο σχέδιο με πολλά ενσταντανέ-καρέ, δημιουργείται με την αξιοποίηση λογισμικού αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της πληθώρας εικόνων που υπάρχουν στην πολύ πλούσια βιβλιοθήκη του.



Εικόνα 2. Η πύρινη λαίλαπα και ο επαγόμενος πανικός των ζώων (δύο στιγμιότυπα)

Μάλιστα η δημιουργία κάθε στιγμιότυπου (ενσταντανέ) μπορεί να δημιουργηθεί από καθένα μαθητή ή ομάδα μαθητών (στην εικόνα 2 εμφανίζονται 2 στιγμιότυπα του κινούμενου σχεδίου). Η πυρκαγιά σε ένα δάσος είναι ένας περιβαλλοντικός ορυμαγδός, ένας τεχνητός αρμαγεδώνας που επιφέρει ισχυρούς κλονισμούς σε κάθε φυσικό οικοσύστημα. Με αυτή την «κινηματογραφική» δραστηριότητα οι μαθητές θα προβληματιστούν και θα αναλογιστούν τις τεράστιες επιπτώσεις που προκαλούνται στο περιβάλλον από το ξέσπασμα μιας πυρκαγιάς. Μπορεί να κατανοήσουν και να αντιληφθούν πως, πρωτίστως, διαταράσσεται η χλωρίδα και η πανίδα της περιοχής και, επιπλέον, υπάρχει κίνδυνος διάβρωσης του εδάφους με επακόλουθο τις καταστροφικές πλημμύρες. Οι μαθητές, πιθανόν, να αποκτήσουν επίγνωση πως και οι άνθρωποι δε μένουν αλώβητοι από τις πυρκαγιές, καθώς αυξάνεται η θερμοκρασία και η ατμοσφαιρική ρύπανση, προκαλώντας σοβαρά προβλήματα υγείας σε αυτούς.

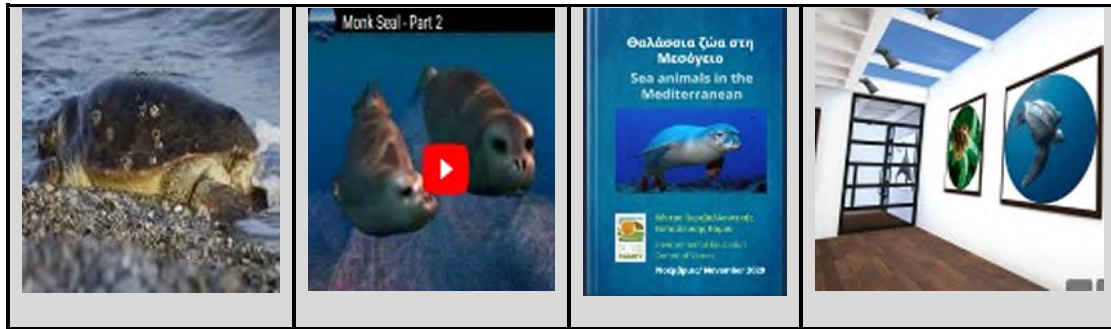
Ακολούθως, σε μιαν άλλη δραστηριότητα, οι μαθητές, με τη βοήθεια και του εκπαιδευτικού, αξιοποιούν το λογισμικό Google Earth και εντοπίζουν δάση στη χώρα τους αλλά και σε κάθε περιοχή της υδρογείου (στην εικόνα 3 απεικονίζεται μέρος από τη ζούγκλα του Αμαζονίου). Ακόμη, βρίσκουν δάση που αφανίστηκαν ή περιστάλθηκαν, εξαιτίας των πυρκαγιών, αλλά και δάση που δεν έχουν υποστεί καταστροφή, τοποθετώντας σε αυτά τη σχετική «καρφίτσα» εντοπισμού. «Ταξιδεύοντας» σε διάφορα δάση, οι μαθητές μπορούν να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές, να δουν πώς διαμορφώνονται πλέον τα καμένα, να καταλάβουν τη χρησιμότητά τους, μιας και τα δάση προσφέρουν οξυγόνο αλλά και καταφύγιο σε πολλά ζώα, ενώ μπορεί να καταστεί σαφές ότι και πολλά είδη σπάνιων φυτών συναντώνται μόνο σε κάποια από τα δάση αυτά. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν περιοχές, όπου το έδαφος έχει υποστεί διάβρωση. Θα ταξιδέψουν, δηλαδή, εικονικά και θα δουν μόνοι τους τις συνέπειες εξαιτίας της διάβρωσης του εδάφους. Θα διαπιστώσουν πως σε εκείνες τις περιοχές προκαλούνται κατολισθήσεις, εξαφανίζονται πολλά είδη φυτών και ζώων, και γενικότερα διαταράσσεται η ισορροπία του οικοσυστήματος.



Εικόνα 3. Η ζούγκλα του Αμαζονίου από το Google Earth

Σε μιαν άλλη διδακτική πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί το διαδίκτυο και συγκεκριμένα η μηχανή αναζήτησης της Google. Για την ακρίβεια, οι μαθητές αναζητούν πίνακες ζωγράφων με θέματα περιβαλλοντικού περιεχομένου, αλλά και πληροφορίες για απειλούμενα ζώα στη Μεσόγειο (εικόνα 4α), σχετικά βίντεο στο YouTube (εικόνα 4β), εικόνες με απειλούμενα ζώα από ένα καταπληκτικό ηλεκτρονικό βιβλίο από το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Σάμου (εικόνα 4γ),

και τέλος, επισκέπτονται εικονικά το Ψηφιακό Μουσείο θαλάσσιων ειδών της Μεσογείου με απειλούμενα ζώα (εικόνα 4δ).



Εικόνα 4. (α, β, γ και δ). Ζώα προς εξαφάνιση, ηλεκτρονικό βιβλίο και Ψηφιακό Μουσείο

Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να περιηγηθούν σε εκθέματα και σε άλλα εικονικά μουσεία φυσικής ιστορίας όπως:

- το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Smithsonian στην Ουάσιγκτον των ΗΠΑ
- το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Λονδίνου
- το Μουσείο Φυσικών Επιστημών στις Βρυξέλλες, το οποίο περιλαμβάνει μια τεράστια συλλογή από απολιθώματα, καρκινοειδή, έντομα, ψάρια και ορυκτά.
- το Γερμανικό Ωκεανογραφικό Μουσείο στο Στράλσουντ της Γερμανίας, με 300.000 εκθέματα, φωτογραφίες και βίντεο

Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να περιηγηθούν στο αχανές τροπικό δάσος του Αμαζονίου, μέσα από ένα 360^ο βίντεο, δημιουργία του Μη Κερδοσκοπικού Οργανισμού Conservation International.

Ως «παιδαγωγική αποθεραπεία», οι μαθητές θα μπορούσαν να επισκεφθούν σχετικές ιστοσελίδες για να παίξουν δωρεάν χιλιάδες online παζλ πλήρους οθόνης περιβαλλοντικού και αειφορικού περιεχομένου. Επίσης, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν τα δικά τους παζλ από τις εικόνες τους και να τα μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Για παράδειγμα, μια επίσκεψη στον ιστότοπο Jigsaw puzzle δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παίξουν με εκατοντάδες παζλ οικολογικού και λιμναίου περιεχομένου. Επίσης, ως μια μορφή (ηλεκτρονικής) αξιολόγησης οι μαθητές θα μπορούσαν να πειραματισθούν με το γνωστό λογισμικό εξάσκησης και πρακτικής Hot Potatoes, ώστε να δημιουργήσουν αλληλεπιδραστικές ασκήσεις διαφόρων μορφών βασισμένων στον Παγκόσμιο Ιστό για τους συμμαθητές τους (ή να λύσουν ασκήσεις που σχεδίασε ο δάσκαλός τους), όπως σταυρόλεξα, ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, πολλαπλών απαντήσεων, σύντομων απαντήσεων, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών ή τακτοποίησης ανακατεμένων λέξεων.

Πέραν των παραπάνω, οι ψηφιακές τεχνολογίες, σε κάθε περίπτωση, μπορούν να προσφέρουν νέους τρόπους συμμετοχής των μαθητών σε βιωματικές προσεγγίσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής διαχείρισης, μέσω τηλεδιασκέψεων, εφαρμογών για κινητά, και πλατφορμών εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας. Τέτοιες τεχνολογίες μπορούν να κεντρίσουν και να αιχμαλωτίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, όσον αφορά στα περιβαλλοντικά ζητήματα, και να τους βοηθήσουν όχι μόνο στη συλλογή δεδομένων και τον κατοπινό διαμοιρασμό των ευρημάτων τους αλλά και να αποκτήσουν, εντέλει, κρίσιμες «πράσινες» εμπειρίες από τοπικά και απομακρυσμένα φυσικά περιβάλλοντα και οικοσυστήματα (Lay, 2019).

5. Προτάσεις, Συμπεράσματα

«Σε όλη τη διάρκεια της Ιστορίας, ο άνθρωπος έπρεπε να παλεύει με τη φύση για να επιβιώσει. Σ' αυτόν τον αιώνα, έχει αρχίσει να συνειδητοποιεί ότι για να επιβιώσει, πρέπει να την προστατέψει». Η φράση αυτή του εμβληματικού Γάλλου ωκεανογράφου Ζαν –Υβ Κουστώ (Hughes, 2020) είναι

σήμερα πιο επίκαιρη από ποτέ. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι έντονα, φυσικές καταστροφές σημειώνονται σε όλον τον πλανήτη κατά τη διάρκεια και των τεσσάρων εποχών. Η κλιματική αλλαγή είναι πλέον συνεχώς παρούσα και αποτελεί βασική απειλή, καθώς επηρεάζει την οικονομία, την υγεία και όλες τις ανθρώπινες δράσεις, υποθηκεύοντας το μέλλον των επόμενων γενεών.

Όσο επιβαρύνεται το περιβάλλον τόσο αυξάνονται οι κίνδυνοι για την κοινωνία ολόκληρη. Κρίνεται, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη για ανάληψη δράσης από όλους, με ουσιαστικό τρόπο, με υπευθυνότητα και σεβασμό, για την προστασία και την αποκατάσταση περιβάλλοντος. Κυβερνήσεις, φορείς αλλά και η κοινωνία στο σύνολό της καλούνται σε εγρήγορση. Οι επιλογές του σήμερα θα επηρεάσουν τη ζωή στο μέλλον. Θα τη βελτιώσουν ή θα τη δυσχεράνουν. Αναμφισβήτητα η περιβαλλοντική ευθύνη είναι και θέμα Παιδείας. Ο σεβασμός στο περιβάλλον, οι κίνδυνοι από την καταστροφή του και η ατομική ευθύνη απέναντί του είναι ζητήματα που απασχολούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία επιχειρηματολόγησε υπέρ της αξιοποίησης των ΤΠΕ, ως ισχυρών παιδαγωγικών εργαλείων, στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα ισχυρό πολυεπίπεδο «εργαλείο» και συνιστούν κομβικό πλεονέκτημα για τη συλλογή όλων των απαιτούμενων γνώσεων και εμπειριών για τη διαχείριση του ζητήματος της κλιματικής αλλαγής και των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι ΤΠΕ είναι δυνατό να βελτιώσουν και να μετασχηματίσουν ευνοϊκά τις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και να συμβάλουν, έτσι, στην αντιμετώπιση των προκλήσεων τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά, πιθανόν, και στην επίλυση μακροχρόνιων περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Τέλος ως μια εκπαιδευτική παρακαταθήκη προς τις επόμενες γενιές, συμβολή αλλά και προτροπή στον αγώνα για οικολογική ισορροπία αξίζει να μνημονευθούν τα λόγια του 26ου Προέδρου των ΗΠΑ, βραβευμένου με Νόμπελ Ειρήνης το 1906, Theodore Roosevelt: «Η σπατάλη, η καταστροφή των φυσικών μας πόρων, το γδάρσιμο και η εξάντληση της γης αντί να τη χρησιμοποιούμε για να αυξήσουμε τη χρησιμότητά της, θα έχει ως αποτέλεσμα να υπονομεύσουμε τις ζωές των παιδιών μας, την ίδια την ευημερία που οφείλουμε να τους παραδώσουμε ενισχυμένη και ανεπτυγμένη» (Oteng-Ababio, 2014). Επίσης, και ο σύγχρονος Αμερικανός πολιτικός, Michael Dale Huckabee, κινείται στο ίδιο σπαρακτικό πνεύμα διαφύλαξης της ποιοτικής συνέχειας του πλανήτη, επισημαίνοντας (Stagner & Ting, 2021) πως «το πιο σημαντικό πράγμα για την υπερθέρμανση του πλανήτη είναι αυτό. Το εάν οι άνθρωποι ευθύνονται για το μεγαλύτερο μέρος της κλιματικής αλλαγής θα αφεθεί στους επιστήμονες να το διερευνήσουν, αλλά είναι όλων μας η ευθύνη να αφήσουμε αυτόν τον πλανήτη σε καλύτερη κατάσταση για τις μελλοντικές γενιές από ό,τι τον βρήκαμε».

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μαστρογιάννης, Α. & Μάντζιου, Ε. (2020). Ψηφιακότητα και αειφορία ως κρίσιμοι κρίκοι οικοδόμησης οικολογικής συνείδησης σε μαθητές Δημοτικού: Δασικά οικοσυστήματα ... από ψηφιακά δενδροδιαγράμματα. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» (σσ. 442-455). Αθήνα, 19 Σεπτεμβρίου 2020.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ) (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

Andreopoulou, Z. (2012). Green Informatics: ICT for green and Sustainability. *Agrárinformatika/Journal of Agricultural Informatics*, 3(2), 1-8.

- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001). School environmental education programme impacts upon student and family learning: A case study analysis. *Environmental Education Research*, 7(1), 23-37.
- Baytar, F., & Ashdown, S. P. (2014). Using video as a storytelling medium to influence textile and clothing students' environmental knowledge and attitudes. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 7(1), 31-41.
- Dada, D. O., Eames, C., & Calder, N. (2017). Impact of environmental education on beginning preservice teachers' environmental literacy. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(3), 201-222.
- de Sousa, A. C., Sevilla-Pavón, A., & Seiz-Ortiz, R. (2012). Autonomy and ICT in environmental education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1343-1347.
- Eheazu, C. L., & Ibanga, M. D. (2022). ICT-Propelled Innovations for Environmental Education in the 21st Century: Positive Transformations and Some Inherent Health and Safety Challenges in the Teaching and Learning Setting. *European Journal of Computer Science and Information Technology*, 10(1), 10-22.
- Fernández, A. H., Camargo, C. D. B., & Nascimento, M. S. L. D. (2019). Technologies and Environmental Education: A Beneficial Relationship. *Research in Social Sciences and Technology*, 4(2), 13-30.
- Georgopoulos, A., Birbili, M., & Dimitriou, A. (2011). Environmental education (EE) and experiential education: A promising "marriage" for Greek pre-school teachers. *Creative Education*, 2(02), 114.
- Goussia-Rizou, M., & Abeliotis, K. (2004). Environmental education in secondary schools in Greece: The viewpoints of the district heads of environmental education. *Journal of Environmental Education*, 35, 29-42.
- Hughes, J. (2020). *What is the Future for the World's Oceans?* Retrieved from <https://www.phdstudies.com/article/what-is-the-future-for-the-worlds-oceans/>.
- Koutsoukos, M., Fragoulis, I., & Valkanos, E. (2015). Connection of Environmental Education with Application of Experiential Teaching Methods: A Case Study from Greece. *International Education Studies*, 8(4), 23-28.
- Kozar, J. M., & Hiller Connell, K. Y. (2010). Socially responsible knowledge and behaviors: Comparing upper-vs. lower-classmen. *College Student Journal*, 44(2), 279-293.
- Lay, Y. F. (2019). Integrating Environmental Education and ICT. *Eurasia Journal of mathematics, science and technology education*, 15(5), em1707.
- Markaki, V. (2014). Environmental Education through Inquiry and Technology. *Science Education International*, 25(1), 86-92.
- Maloof, J. (2006). Experience This; The Experiential Approach to Teaching Environmental Issues. *Applied Environmental Education and Communication*, 5(3), 193-197.
- Oteng-Ababio, M. (2014). Rethinking waste as a resource: insights from a low-income community in Accra, Ghana. *City, Territory and Architecture*, 1(1), 1-14.
- Pizmony-Levy, O. (2011). Bridging the global and local in understanding curricula scripts: The case of environmental education. *Comparative Education Review*, 55(4), 600-633.
- Pollaki, S. P., & Skanavis, C. (2015). Environmental education in action: The case study of WWF "School Program" in Greece. In F. Ugolini, A. Raschi, & F. Papageorgiou (Eds.), *Innovation in Environmental Education: ICT and intergenerational learning, International conference proceedings* (pp. 129-133). 24-25 September 2015. IBIMET-CNR, Firenze, Italy.
- Ruchter, M., Klar, B., & Geiger, W. (2010). Comparing the effects of mobile computers and traditional approaches in environmental education. *Computers & Education*, 54(4), 1054-1067.

- So, W. W. M., & Chow, S. C. F. (2019). Environmental education in primary schools: A case study with plastic resources and recycling. *Education 3-13*, 47(6), 652-663.
- Stanišić, J. M. (2016). Characteristics of teaching environmental education in primary schools. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenunastavu*, 29(4), 87-100.
- Stagner J. A. & Ting, D. S-K. (Eds.) (2021). *Engineering for Sustainable Development and Living: Preserving a Future for the Next Generation to Cherish*. Brown Walker Press.
- Sukma, E., Ramadhan, S., & Indriyani, V. (2020). Integration of environmental education in elementary schools. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1481, No. 1, p. 012136). IOP Publishing.
- Sypsas, A., Mallidis, N. T., Dromantiene, L., & Pange, J. (2013). The role of the media in the enhancement of environmental awareness. In *Conference Proceedings of Innovative Practices in Biotourism* (pp. 66-72). Prespa and Korçë Conferences 4–7 October 2013.
- Unesco (2020). *Education for Sustainable Development*. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>.

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Νικόλαος Π. Πρόδρομος

Φοιτητής Πολυτεχνικής Σχολής Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής

Περίληψη

Η τεχνολογική επανάσταση βρίσκεται σε εξέλιξη και απαιτεί μελλοντοστραφείς γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Στο πλαίσιο αυτό ανήκουν και οι δυνατότητες των τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης. Τα εργαλεία της Τεχνητής Νοημοσύνης χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο σε εκπαιδευτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα παρέχοντας νέα εργαλεία και μεθόδους και ανοίγοντας νέες ευκαιρίες για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την υποστήριξη της καινοτόμου διδασκαλίας και μάθησης, με δεδομένο πως η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν τις καλύτερες επενδύσεις για το μέλλον της κάθε χώρας. Η παρούσα εισήγηση αξιοποιώντας κριτικά τη διεθνή βιβλιογραφία χαρτογραφεί και διερευνά τις δυνατότητες αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης, ως υποστηρικτικό καινοτόμο εργαλείο στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ παράλληλα καταγράφει τις νέες προκλήσεις και τους ηθικούς προβληματισμούς που αναπόφευκτα δημιουργεί η χρήση της στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, εκπαίδευση, καινοτόμος μάθηση, ηθικοί προβληματισμοί.

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία πρόοδος της τεχνολογίας τις τελευταίες δεκαετίες έχει ήδη επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση, ανοίγοντας νέες ευκαιρίες για διδασκαλία και μάθηση και παρέχοντας νέα εργαλεία και μεθόδους για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την υποστήριξη μιας καινοτόμου διδασκαλίας και μάθησης. Η χρήση καινοτόμων τεχνολογιών, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών τεχνολογιών και τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης (στο εξής θα αναφέρεται ως: TN) στη μαθησιακή διαδικασία, μεταμορφώνει τον ρόλο και τη θέση του εκπαιδευτικού και αλλάζει

τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Barakina et al., 2021). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, 2016 (οπ. αναφ. στο COM (2018), 22 final), η καινοτομία στα εκπαιδευτικά συστήματα, που νοείται ως η υιοθέτηση νέων υπηρεσιών, τεχνολογιών και ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην ενίσχυση της ισότητας και στη βελτίωση της αποδοτικότητας. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα θα προσαρμοστεί και θα υιοθετήσει τις νέες τεχνολογίες, εγκαταλείποντας τις παραδοσιακές διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που ήταν στο επίκεντρο της εκπαίδευσης για αιώνες (Zonko, Gudlin, 2019). Οι εκπρόσωποι της γενιάς Alpha θα μάθουν σχεδόν αποκλειστικά με την τεχνολογία TN. Αυτή η γενιά έχει, όπως και άλλες γενιές, διακριτικά χαρακτηριστικά που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη και την εφαρμογή εργαλείων εκπαίδευσης. Αλλαγές στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση συμβαίνουν για τη γενιά Z και την επόμενη γενιά Alpha στα σχολεία, δηλαδή η μετάβαση από τη δομημένη και ακουστική μάθηση στην προσέλευση οπτικών, πολυτροπικών και πρακτικών μεθόδων διδασκαλίας αυτών των νέων γενεών (Education, 2021, Eskindarov, 2021, οπ. αναφ. στο Barakina et al., 2021).

2. Κύριο μέρος

2.1 Τεχνητή Νοημοσύνη: επικαιροποιημένος εννοιολογικός προσδιορισμός

Είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την Τεχνητή Νοημοσύνη. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να ορίσουμε και να περιγράψουμε με σαφήνεια τι μιλάμε όταν μιλάμε Τεχνητή Νοημοσύνη (AI), ένα όνομα που χρησιμοποιούμε κεφαλαία για να τονίσουμε ότι είναι ένα συγκεκριμένο πεδίο έρευνας και ανάπτυξης, και όχι απλώς ένα είδος νοημοσύνης που είναι τεχνητό. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι χρήσιμοι και χρησιμοποιήσιμοι ορισμοί της τεχνητής νοημοσύνης εξαρτώνται από τον σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούνται (Holmes, Tuomi, 2022). Η Ομάδα Εμπειρογνομόνων Υψηλού Επιπέδου (OEYE για την TN, 2019) προτείνει να χρησιμοποιείται ο ακόλουθος επικαιροποιημένος ορισμός για την TN:

«Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης (TN) είναι συστήματα λογισμικού (ή ενδεχομένως και υλισμικού) που σχεδιάζονται από ανθρώπους (Οι άνθρωποι σχεδιάζουν απευθείας συστήματα τεχνητής νοημοσύνης, αλλά μπορούν επίσης να χρησιμοποιούν τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης για να βελτιστοποιήσουν το σχεδιασμό τους) και, βάσει ενός δεδομένου σύνθετου στόχου, ενεργούν στην υλική ή ψηφιακή διάσταση με το να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους μέσω της απόκτησης δεδομένων, να ερμηνεύουν τα δομημένα ή αδόμητα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, να προβαίνουν σε συλλογισμούς με βάση τις γνώσεις ή να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που εξάγονται από αυτά τα δεδομένα και να αποφασίζουν ποια είναι η βέλτιστη ενέργεια (ή οι βέλτιστες ενέργειες) που θα πρέπει να εκτελέσουν για να επιτύχουν τον δεδομένο στόχο. Τα συστήματα TN μπορεί είτε να χρησιμοποιούν συμβολικούς κανόνες είτε να μαθαίνουν ένα αριθμητικό μοντέλο, και μπορεί επίσης να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους με το να αναλύουν πώς επηρεάζεται το περιβάλλον από τις προηγούμενες ενέργειές τους. Ως επιστημονικό πεδίο, η TN περιλαμβάνει διάφορες προσεγγίσεις και τεχνικές, όπως η μηχανική μάθηση (συγκεκριμένα παραδείγματα της οποίας είναι η βαθιά μάθηση και η ενισχυτική μάθηση), η μηχανική συλλογιστική (που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την αναπαράσταση και τη συλλογιστική γνώσης, την αναζήτηση και τη βελτιστοποίηση) και η ρομποτική (που περιλαμβάνει έλεγχο, αντίληψη, αισθητήρες και ενεργοποιητές, καθώς και την ενσωμάτωση όλων των άλλων τεχνικών σε κυβερνο-υλικά συστήματα)».

3. Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

3.1 Σύγχρονες τάσεις

Η ΤΝ έχει μεγάλες δυνατότητες να βελτιώσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση για τους μαθητές, παρέχοντάς μας τη δυνατότητα να αντιληφθούμε καλύτερα και σε βάθος το πώς η μάθηση συμβαίνει στην πραγματικότητα. Τα εργαλεία και οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης, πλέον αρχίζουν να ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας με διάφορους τρόπους τη διδασκαλία, τη μάθηση και τις πρακτικές αξιολόγησης, προσφέροντας στον εκπαιδευτικό τα εργαλεία που θα διευκολύνουν τη διδασκαλία του (European Commission, 2022, Luckin et al., 2016). Η χρήση της ΤΝ στα εκπαιδευτικά συστήματα προσφέρει ευρύ φάσμα δυνατοτήτων, ευκαιριών και εργαλείων που θα την καταστήσουν πιο καινοτόμα, συμμετοχική, αποδοτική και ολοένα και περισσότερο αποτελεσματική μέσω της εισαγωγής νέων μαθησιακών μεθόδων υψηλής ποιότητας, εξατομικευμένες και μαθητοκεντρικές. Είναι επιπλέον ανάγκη η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στην πραγματικότητα της εκπαίδευσης που βασίζεται στην ΤΝ προκειμένου να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες εφαρμογής καινοτόμων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα τους επιτρέψουν να αξιοποιήσουν την ΤΝ με παιδαγωγικό και ουσιαστικό τρόπο, κατανοώντας παράλληλα και τους περιορισμούς της (COM (2021) (2020/2017 (INI), Barakina et al., 2021). Ωστόσο, η ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση φαίνεται να αντιμετωπίζει ακόμα αρκετές δυσκολίες από την δυσπιστία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ενσωματώσουν τις τεχνολογικές αλλαγές στον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης (UNESCO, 2019).

3.2 Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως υποστηρικτικό καινοτόμο εργαλείο στη διδασκαλία και τη μάθηση

3.2.1 Η χρήση συστημάτων ΤΝ στις σχολικές τάξεις

Για την εφαρμογή της ΤΝ στην τάξη, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους, σημειώνονται τρεις προσεγγίσεις: α) Μάθηση με ΤΝ, δηλαδή, ενσωμάτωση τεχνολογιών ΤΝ στην τάξη για την ενίσχυση της μάθησης και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ενδεικτικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα μαθήματα των τομέων STEM είναι: το PhotoMath και το Seek by iNaturalist. Για τα γλωσσικά μαθήματα: το Verse by Verse και το Duolingo. Για τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, των καλλιτεχνικών και της μουσικής: το Newspaper Navigator και το MuseNet, ενώ εργαλεία όπως το Socratic και το Brainly μπορούν να χρησιμοποιηθούν για όλα τα διδακτικά αντικείμενα, β) Μάθηση για ΤΝ, δηλαδή κατάκτηση νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη ζωή και την εργασία σε έναν κόσμο διαμορφωμένο από την ΤΝ, γ) Μάθηση ΤΝ ή, αλλιώς, εφαρμογή δεξιοτήτων σχετικών με την ΤΝ για την αποτελεσματική χρήση της ΤΝ και τη δημιουργία νέων εργαλείων και τεχνολογιών ΤΝ (SchoolEducationGateway.eu, 2021).

Η χρήση συστημάτων ΤΝ στις σχολικές τάξεις (European Commission, 2022, Baker, Smith, 2019) αξιοποιείται με διάφορους τρόπους ως εργαλείο για την υποστήριξη και βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Συνήθως τα συστήματα αυτά τα διακρίνουμε:

α) σε συστήματα ΤΝ που είναι «προσανατολισμένα στον μαθητή» (Learner-facing AIED) και αξιοποιούνται για την διδασκαλία και υποστήριξη μαθητών. Τα εργαλεία αυτά, αναφέρονται συχνά ως «έξυπνα συστήματα διδασκαλίας» ή «προσαρμοστικά», «εξατομικευμένες» ή «διαφοροποιημένες» πλατφόρμες μάθησης. Στην περίπτωση «Learner-facing AIED» μπορούν να αξιοποιηθούν, ιδιαίτερα σε μεγάλες τάξεις μικτής ικανότητας, και τα εργαλεία CENTURY ή Mathigon. Επιπλέον με τα εργαλεία αυτά διευκολύνεται και το παιδαγωγικό μοντέλο της ανεστραμμένης μάθησης, όπου οι μαθητές εξοικειώνονται με τις νέες έννοιες μέσω του ευφυούς

συστήματος διδασκαλίας εκτός της τάξης, αφιερώνοντας χρόνο στην τάξη για την επεξεργασία και την κατανόηση αυτών των εννοιών,

β) σε εκείνα που είναι «προσανατολισμένα στον εκπαιδευτικό» (Teacher-facing AIEd) και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς μέσα από ένα συνδυασμό δυνατοτήτων να μειώσουν τον φόρτο εργασίας τους, να αποκτήσουν γνώσεις για τους μαθητές και να καινοτομήσουν στην τάξη τους, όπως για παράδειγμα η πλατφόρμα ClassCharts.

γ) σε εκείνα που είναι «προσανατολισμένα στο σύστημα» (System-facing AIEd). Αυτό το σύστημα TN, είναι το λιγότερο διαδεδομένο. Συχνά, αλλά όχι πάντα, τα εργαλεία που υποστηρίζουν αυτό το σύστημα απαιτούν κοινή χρήση δεδομένων μεταξύ σχολείων και δε περιορίζονται μόνο μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα γεγονός που μπορεί εν μέρει να εξηγεί τη σχετική έλλειψη εργαλείων στην κατηγορία αυτή.

Συνοψίζοντας, οι περισσότερες υπάρχουσες εφαρμογές AIEd, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως προς πέντε συμπληρωματικές διαστάσεις (Σχήμα 1): (i) τον τύπο των εκπαιδευόμενων για τους οποίους έχει σχεδιαστεί το AIEd (Type of learners), (ii) τον τομέα μάθησης που καλύπτει (Learning domain), (iii) τις μαθησιακές προσεγγίσεις που διευκολύνει (Learning approach), (iv) τη μαθησιακή υποστήριξη που παρέχει (Learning support) και (v) τη διδακτική υποστήριξη που παρέχει (Teaching support)(Holmes et al., 2019).

Dimension	Examples
Type of learners	Early years. K-12. Higher education. Informal. Professional. Students who have additional needs.
Learning domain	From maths and physics, to language learning and music, and beyond.
Learning approach	Step-by-step instructional adaptive learning. Dialogue-based adaptive learning. Exploratory learning. Writing analysis.
Learning support	Learning diagnostics. Mentoring. Assessment. Network connectors. Chatbots.
Teaching support	Automatic learner profiles. Smart gradebooks.

Σχήμα 1: Οι πέντε διαστάσεις των υπάρχουσών εφαρμογών της TN στην εκπαίδευση (Holmes et al., 2019)

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί η διάκριση μεταξύ των τεχνολογιών AIEd που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν άμεσα τους μαθητές (όπως τα συστήματα ITS, DBTS, ELE και Automatic Writing Evaluation) και τεχνολογιών AIEd που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν τους δασκάλους στην υποστήριξη μαθητών (Holmes et al., 2019).

3.2.2 Τεχνητή Νοημοσύνη και συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση είναι αποτελεσματική γιατί ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν και να αιτιολογήσουν τη δική τους σκέψη, να προβληματιστούν, να επιλύσουν διαφορές μέσω εποικοδομητικού διαλόγου και να οικοδομήσουν κοινή γνώση. Η TN μπορεί να στηρίξει τη συνεργατική μάθηση προτείνοντας τον σχηματισμό της καταλληλότερης δυνατής

ομάδας μαθητών που έχουν παρόμοιο γνωστικό επίπεδο και παρόμοια ενδιαφέροντα, ή μιας ομάδας όπου οι συμμετέχοντες έχουν διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές γνώσεις και δεξιότητες (μικτής ικανότητας), ή ομάδες σχεδιασμένες να δίνουν σε συγκεκριμένους μαθητές ευκαιρίες να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, κ.ο.κ. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακάμψει γρήγορα και εύκολα οποιαδήποτε από τις προτάσεις που προτείνουν τα εργαλεία AIED (ενέργεια από την οποία θα μάθει η TN για την επόμενη φορά). Εναλλακτικά, το AIED μπορεί να περιλαμβάνει έναν εικονικό πράκτορα (virtual agent) που συμβάλλει ενεργά στις ομαδικές συζητήσεις που ενεργεί ως εικονικός συμμαθητής. Επιπλέον, τα εργαλεία της AIED αναγνωρίζουν τότε οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν μια γνώση παρέχοντας στη συνέχεια στοχευμένη υποστήριξη (Luckin et al., 2016, Holmes et al., 2019, Miao et al., 2021). Ωστόσο, αν και έχει πραγματοποιηθεί μερική έρευνα για την τεχνητή νοημοσύνη όσον αφορά την υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης αποτελεί επί του παρόντος μια περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος αφού υπάρχουν πολλά τεχνικά ζητήματα που πρέπει να ξεπεραστούν προτού καταστεί δυνατή η εφαρμογή της σε πραγματικές τάξεις, καθώς η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μαθητών μπορεί να είναι δύσκολο να επιτευχθεί (Luckin, et al., 2017, Cukurova et al., 2017).

3.2.3 Τεχνητή Νοημοσύνη και εξατομικευμένη μάθηση

Η TN μπορεί να διευκολύνει μια πιο εξατομικευμένη και ευέλικτη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή παρέχοντας στους μαθητές συνεχή αξιολόγηση και εφαρμόζοντας τη μαθησιακή αναλυτική, για τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών σε πραγματικό χρόνο αυξάνοντας έτσι τα μαθησιακά κίνητρα, μέσω της εστίασης σε μεμονωμένους μαθητές. Η πραγματικά εξατομικευμένη μάθηση παρέχει στους μαθητές με το βέλτιστο περιβάλλον στο οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (UNESCOITE, 2020, COM (2020)624 FINAL, COM(2018) 22 final). Με την εξατομικευμένη υποστήριξη, οι εκπαιδευόμενοι γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι γιατί καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να διεκπεραιώσουν δραστηριότητες, οι οποίες με τη σειρά τους θα τους οδηγήσουν στη μάθηση (Keegan, 1996). Τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας (Intelligent Tutoring System, ITS) είναι από τις πιο κοινές εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και μπορούν να βοηθήσουν εξατομικευμένα τον κάθε μαθητή. Ο αλγόριθμος ITS σχεδιάζει με τα βασικά μοντέλα στην AIED: το Παιδαγωγικό Μοντέλο (Pedagogical model), το Μοντέλο Τομέα (Domain model) και, το Μοντέλο Μαθητή (Learner model). Εκτός από τα μοντέλα μαθητών, παιδαγωγικών και τομέων, οι ερευνητές της AIED, έχουν επίσης αναπτύξει μοντέλα που αντιπροσωπεύουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και μεταγνωστικές πτυχές της μάθησης επιτρέποντας έτσι στα συστήματα AIED να φιλοξενήσουν συνολικά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Σε κάποια ITS εντοπίστηκε και ένα τέταρτο μοντέλο, το μοντέλο ανοιχτής μάθησης (open learner model), το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθούν τα επιτεύγματά τους και τις προσωπικές τους προκλήσεις, υποστηρίζοντας τη μεταγνώση τους. Αναφέρεται επίσης στη βιβλιογραφία και το μοντέλο διεπαφής/διασύνδεσης (The Interface Model) το οποίο αποτελεί τμήμα του συστήματος που επικοινωνεί άμεσα με τον χρήστη (Tuomi, 2018). Οι πληροφορίες των αλληλεπιδράσεων των τομέων μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλύτερη μαθησιακή πορεία του μαθητή με τα καταλληλότερα μέσα (μαθησιακό υλικό, μαθησιακές δραστηριότητες), επιτρέποντας παράλληλα στα συστήματα να αξιολογούν αυτόματα τους μαθητές, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να αλλάζουν την πορεία της διδασκαλίας με βάση τις δεξιότητές τους. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να έχει τον δικό του εξατομικευμένο μαθησιακό σύντροφο, ο οποίος λειτουργεί άλλες φορές ως συνεργάτης στη μάθηση, άλλες φορές ως οδηγός μέσα από το πλήθος των διαθέσιμων ευκαιριών μάθησης, και άλλες φορές ως εκπαιδευτής (Luckin et al., 2016, Holmes et al., 2019).

Ενδεικτικά, η εξατομικευμένη μάθηση μπορεί να υποστηριχθεί και από εργαλεία, όπως για παράδειγμα το σύστημα iTalk2Learn16, η πλατφόρμα Watson Classroom της IBM, το πρόγραμμα MaTHiSiS, που έχει ως στόχο την παροχή λύσεων για μάθηση βάσει επίδρασης (affect-based

learning) σε ένα άνετο μαθησιακό περιβάλλον, η προσαρμοστική πλατφόρμα εκμάθησης Century που λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το καλύτερο μαθησιακό υλικό υποστηρίζοντας εξατομικευμένα τον κάθε μαθητή (Baker, Smith, 2019, Luckin et al., 2016, ΟΕΥΕ για την ΤΝ, 2019) καθώς και τα Chatbots (διαλογικά ρομπότ), τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εικονικοί σύμβουλοι για τους εκπαιδευόμενους συμβάλλοντας στην εξατομίκευση της μάθησής τους (European Commission, 2022).

4. Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση: Ηθικοί προβληματισμοί

Η ανάπτυξη νέων ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων βελτίωσε τις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης και διευκόλυνε τη πρόσβαση στη γνώση. Η τεχνολογία όμως, όσο εντυπωσιακή και αν είναι, παραμένει το μέσο. Η ΤΝ φέρνει μαζί της τα δικά της διλήμματα και τις δικές της προκλήσεις όσον αφορά τη δεοντολογία και η χρησιμοποίησή της στην εκπαίδευση εγείρει ανησυχίες ηθικής φύσεως με δεδομένο μάλιστα πως η δεοντολογία της ΤΝ και των δεδομένων και η δεοντολογία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι βαθιά αλληλένδετες καθώς και από το γεγονός ότι η ΤΝ δίνει στις μηχανές τη δυνατότητα να «μαθαίνουν», καθώς και να λαμβάνουν και να εφαρμόζουν αποφάσεις χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση (COM (2019)168 final, ETUCE, 2021, European Commission, 2022). Η δεοντολογία της ΤΝ δεν αφορά μόνο τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε την τεχνολογία, αλλά και τον λόγο και τον σκοπό για τον οποίο την χρησιμοποιούμε για την υποστήριξη της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να κατανοούν οι εκπαιδευτικοί πώς μπορούν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία ΤΝ με δεοντολογικό τρόπο στη διδασκαλία τους και για τη μάθηση των μαθητών τους (European Commission, 2022).

Σε ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και τον οπτικοακουστικό τομέα (COM(2021)(2020/2017(INI)), σημειώνεται πως, η εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση εγείρει ανησυχίες σχετικά με τη δεοντολογική χρήση των υψηλής ευαισθησίας δεδομένων που αφορούν μαθητές, σπουδαστές και άλλους μαθητευόμενους, την πρόσβαση σε δεδομένα και την προστασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, και, ως εκ τούτου, ενέχει κινδύνους για τα θεμελιώδη δικαιώματα, όπως η δημιουργία στερεοτυπικών μοντέλων και προκαταλήψεων για τα προφίλ και τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε διακρίσεις ή σε κίνδυνο πρόκλησης βλάβης από την κλιμάκωση των κακών παιδαγωγικών πρακτικών, υπενθυμίζοντας ότι τα παιδιά αποτελούν ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα.

Όπως υποστηρίζει ο Nalbart (2021), η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να λάβει ανήθικες αποφάσεις, όταν χρησιμοποιεί τους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, επειδή δεν έχει συναισθήματα και ηθικές αντιλήψεις που είναι μοναδικές για τον άνθρωπο. Το σύνολο δεδομένων μπορεί να είναι προκατειλημμένο προς μια συγκεκριμένη ομάδα και οι αλγόριθμοι εποπτευόμενης μάθησης να οδηγούν αναπόφευκτα σε προκαταλήψεις ως εκ τούτου μπορεί να κάνει άδικες διακρίσεις, όπως και η συγκέντρωση προσωπικών πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ακόμα και από τη συλλογή άτυπων στοιχείων δεξιοτήτων, εμπειρίας και ικανοτήτων, δημιουργούν ηθικές προκλήσεις. Το ψηφιακό εκπαιδευτικό αποτύπωμα, που γίνεται εμπόρευμα, και η συγκέντρωση προσωπικών πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή εγείρουν προβληματισμούς για ζητήματα που αφορούν επίσης το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων. Επιπλέον, το γεγονός ότι καθίσταται τεχνικά δυνατή η παρακολούθηση των συναισθημάτων και της προσοχής των μαθητών σε πραγματικό χρόνο προκειμένου τα δεδομένα αυτά να βοηθήσουν καθηγητές και μαθητές, προκαλεί σημαντικά θέματα για το απόρρητο και την ασφάλεια της ΤΝ στην εκπαίδευση. Τέλος, τι θα συμβεί εάν οι αυτοματοποιημένες αποφάσεις που καθοδηγούν τους μαθητές στη μαθησιακή τους διαδικασία αποδειχθούν ότι είναι λανθασμένες; Ποιος είναι ο υπόλογος; Ο κάτοχος πλατφόρμας; Ο εκπαιδευτικός; Ο αλγόριθμος; (Tuomi, 2018, UNESCO, 2019, Bryzgalina, 2021).

Οι ηθικές, τεχνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις που εγείρονται μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στην ηθική μάθηση της ΤΝ και να αξιολογείται συνεχώς ο

τρόπος χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση ώστε αυτή να αξιοποιείται υπεύθυνα και ηθικά. Μαθητές, εκπαιδευτικοί και οι κοινωνίες στο σύνολό τους πρέπει χωρίς αμφιβολία να είναι προσεκτικοί στην εισαγωγή της ΤΝ σε κάθε μορφή μαθησιακού περιβάλλοντος. Η ΤΝ δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς σε περιπτώσεις όπου οι κίνδυνοι που διατρέχουν οι μαθητές είναι σημαντικοί. Αντίθετα, θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς όπου υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι θα ωφεληθούν πραγματικά μαθητές είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο. Να χρησιμοποιείται για την αύξηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, για την προώθηση της διδασκαλίας, τη μάθηση και τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Δεν μπορούμε να επιτρέψουμε να απανθρωποποιηθεί η μάθηση ή η ΤΝ να διευρύνει τα κενά μεταξύ προνομιούχων και μη (Institute of Ethical AI in Education, 2020).

5. Συμπεράσματα

Η χρήση τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης αντιπροσωπεύει ένα ειδικό σύστημα παιδαγωγικών και μεθοδολογικών εργαλείων, με τη βοήθεια του οποίου επιτυγχάνεται όχι μόνο η επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων, αλλά και μια αλλαγή στους ρόλους των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν ο μαθητής γίνεται δάσκαλος (δηλαδή, εν μέρει ανεξάρτητα, λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την οργάνωση μιας ατομικής εκπαιδευτικής πορείας). Αλλάζει επίσης η δομή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, το κέντρο του οποίου δεν είναι πλέον ο δάσκαλος, αλλά ο μαθητής, και ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από το επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων του (Chankseliani, 2017, οπ. αναφ. στο Barakina et al., 2021). Η σωστή και υπεύθυνη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης θα συμβάλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Παρότι όμως η ΤΝ προσφέρει μεγάλες δυνατότητες, η υλοποίηση των δυνατοτήτων αυτών απαιτεί την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των σχετικών προκλήσεων (European Commission, 2022). Χωρίς την ικανότητα ελέγχου της τεχνολογίας, οι άνθρωποι κινδυνεύουν να ελέγχονται από αυτήν ή να απομονώνονται από τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες κοινότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να εξασφαλίσουν δίκαιη, χωρίς αποκλεισμούς και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση ψηφιακών δεξιοτήτων. Αυτές οι προσπάθειες είναι ιδιαίτερα επείγουσες επειδή οι ψηφιακές δεξιότητες ανοίγουν δρόμους για περαιτέρω μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (West, et al., 2019). Είναι απαραίτητος λοιπόν ένας συνεχής διάλογος για τις κατάλληλες και υπεύθυνες χρήσεις της ΤΝ στην εκπαίδευση που θα ενισχύσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και για τα δεοντολογικά ζητήματα που ανακύπτουν με την εφαρμογή της στα σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- COM(2018) 22 final Ανακοίνωση της επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών. σχετικά με το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 6/11/2022 από: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=DE>
- COM(2018) 237 final Ανακοίνωση της επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών. Τεχνητή νοημοσύνη για την Ευρώπη. Ανακτήθηκε στις 6/11/2022 από: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=COM%3A2018%3A237%3AFIN>
- COM(2019)168 final, Ανακοίνωση της επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών. Οικοδόμηση εμπιστοσύνης στην ανθρωποκεντρική τεχνητή νοημοσύνη. Ανακτήθηκε στις

- 2/01/23 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52019DC0168&from=EN>
- COM(2020) 624 final. Ανακοίνωση της επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών. Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027 Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή. Ανακτήθηκε στις 2/01/23 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0624&from=ES>
- COM(2021)(2020/2017(INI). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 19ης Μαΐου 2021 σχετικά με την τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και τον οπτικοακουστικό τομέα. Ανακτήθηκε στις 6/12/2022 από: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0127_EL.html
- ETUCE(2021). Ψήφισμα Artificial Intelligence in the Education Sector, Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση. Ψηφίστηκε στο Πανεπιστημιακό Συνέδριο της ETUCE, Περιφέρεια της Ευρώπης, Τμήμα της EI, στις 5-6 Ιουλίου 2021. Ανακτήθηκε στις 15/12/2022 από: <https://www.olme.gr/wp-content/uploads/2021/08/texnitinoimosei100621.pdf>
- European Commission(2022), European Commission, 2022(European Commission,2022). Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού, (2022). Δεοντολογικές κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης (TN) και δεδομένων στη διδασκαλία και τη μάθηση για εκπαιδευτικούς, Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 5/01/23 από: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/297983>
- Ομάδα Εμπειρογνομώνων Υψηλού Επιπέδου για την Τεχνητή Νοημοσύνη(OEYE)(2019). Κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας για αξιόπιστη τεχνητή νοημοσύνη. Ανακτήθηκε στις 24/11/2022 από: https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/plmrep/COMMITTEE_ES/JURI/DV/2019/11-06/Ethics-guidelines-AI_EL.pdf

Ξενόγλωσση

- Baker, T., & Smith, L.S. (2019). Educ-AI-tion Rebooted ? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Ανακτήθηκε στις 17/08/2022 από: <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted>
- Barakina, E. Y., Popova, A. V., Gorokhova, S. S., & Voskovskaya, A. S. (2021). Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 285-296. Ανακτήθηκε στις 19/09/2022 από: https://scholar.google.gr/scholar?q=Digital+Technologies+and+Artificial+Intelligence+Technologies+in+Education+Elena+Y.+Barakina+a&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
- Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education 2019 UNESCO. Ανακτήθηκε στις 27/12/2022 από: <https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence>
- Bryzgalina E. (2021). Artificial Intelligence in Education. Analysis of Implementation Goals. *Chelovek* 32(2), pp.9-29 DOI: 10.31857/S023620070014856-8 Ανακτήθηκε στις 12/01/23 από: <https://ras.jes.su/chelovek/s023620070014856-8-1-en>
- Cukurova, M., Luckin, R., Mavrikis, M. and Millán, E., (2017). Machine and human observable differences in groups' collaborative problem-solving behaviours, in: *European Conference on Technology Enhanced Learning*. Springer, pp. 17–29. Ανακτήθηκε στις 25/01/23 από: https://www.researchgate.net/publication/318495185_Machine_and_Human_Observable_Differences_in_Groups'_Collaborative_Problem-solving_Behaviours
- European Commission, (2022). European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in

- teaching and learning for educators, Publications Office of the European Union, 2022. Ανακτήθηκε στις 20/12/22 από: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 00, 1–29. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533> Ανακτήθηκε στις 2/1/23 από: https://www.researchgate.net/publication/364994764_State_of_the_art_and_practice_in_AI_in_education
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. The Center for Curriculum Redesign, Boston, MA, 02130
- Institute of Ethical AI in Education. (2020). *Interim Report: Towards a Shared Vision of Ethical AI in Education*. University of Buckingham. Ανακτήθηκε στις 2/1/23 από: <https://www.buckingham.ac.uk/wp-content/uploads/2020/02/The-Institute-for-Ethical-AI-in-Educations-Interim-Report-Towards-a-Shared-Vision-of-Ethical-AI-in-Education.pdf>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Luckin, R., et al. (2017). *Solved! Making the Case for Collaborative Problem-Solving*. Nesta. Ανακτήθηκε στις 19/10/2022 από: <https://www.nesta.org.uk/report/solved-making-the-case-for-collaborative-problem-solving/>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed. An argument for AI in Education*. London: Pearson. Ανακτήθηκε στις 10/12/2022 από: <https://www.semanticscholar.org/paper/Intelligence-Unleashed%3A-An-argument-for-AI-in-Luckin-Holmes/0c42c433e2b5b61028e9bb43c5e5f464feb3b140>
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: A guidance for policymakers*. UNESCO Publishing. Ανακτήθηκε στις 27/12/2022 από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
- Nalbant, K. G. (2021). The importance of artificial intelligence in education: a short review. *Journal of Review in science and engineering*, 2021, 1-15. Ανακτήθηκε στις 11/08/2022 από: https://jms.procedia.org/archive/RSE_376/procedia_2021_2021_jrse-2106302112361.pdf
- Russell, S. J., Norvig, P.(2005). *Τεχνητή νοημοσύνη: μια σύγχρονη προσέγγιση* (2η αμερικανική έκδ.). (Μετάφραση:, Άλβας, Τ., Ρεφανίδης, Γ., Άλβας, Τ., Canny, J. F., . . .). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Russell, S., & Norvig, P. (2016). *Artificial Intelligence A Modern Approach Third Edition*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Schooleducationgateway.eu(2021). How can artificial intelligence be embedded in education? Ανακτήθηκε στις 20/08/2022 από: <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/tutorials/ai-in-education-tutorial.htm>
- Tuomi, I.(2018). *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*, Cabrera Giraldez, M., Vuorikari, R. and Punie, Y. editor(s), EUR 29442 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018, ISBN 978-92-79-97257-7, doi:10.2760/12297, JRC113226 Ανακτήθηκε στις 15/11/2022 από <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC113226>
- UNESCO IITE. (2020). *AI in Education: Change at the Speed of Learning*. Author: Steven Duggan. Editor:Svetlana Knyazeva. Ανακτήθηκε στις 5/01/23 από: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020.pdf
- UNESCO, 2019. *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Ανακτήθηκε στις 19/07/2022 από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Wayne Holmes, Jen Persson, Irene-Angelica Chounta, Barbara Wasson and Vania Dimitrova *Artificial intelligence and education - A critical view through the lens of human rights*,

democracy and the rule of law (2022). Ανακτήθηκε στις 25/08/2022 από: <https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd>

West, M., Kraut, R., & Ei Chew, H. (2019). I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education. UNESCO. Ανακτήθηκε στις 1/09/2022 από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416.page=1>

Zovko, V., & Gudlin, M. (2019). Artificial Intelligence as a Disruptive Technology in Education. In 9th international conference the future of education. Ανακτήθηκε στις 19/09/2022 από: <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0009/FP/5803-ENT3951-FP-FOE9.pdf>

Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ (STEM) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

Μίχα Αθανασία

Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας

Msc Παιδαγωγική μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και βιοϊατρικών προσεγγίσεων.

Εκπαιδύτρια Stem σε φορείς και σχολεία.

Ιδιοκτήτρια Κέντρου μελέτης και δημιουργικής απασχόλησης «Παιδαγωγείν», Πετρούπολη.

Περίληψη

Το project έχει τη βασική ιδέα: 'Η εισαγωγή της ρομποτικής (STEM) στην εκπαιδευτική πράξη και η επίδραση της στην τεχνητή νοημοσύνη των παιδιών' και πρόκειται για μια διδακτική πρόταση που πραγματοποιήθηκε σε ένα κέντρο εκπαιδευτικής ρομποτικής στα πλαίσια της παιδαγωγικής μου ιδιότητας. Το STEM (Science, Technology Engineering, Mathematics) είναι μια εκπαιδευτική μεθοδολογία, η οποία αναπτύχθηκε ουσιαστικά για να προάγει γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες λείπουν από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Οι λεγόμενες 7Cs Skills του 21ου αιώνα, είναι ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για έναν άνθρωπο του μέλλοντος. Εάν πιστεύουμε ότι η δουλειά μας ως εκπαιδευτικοί είναι κυρίως να προετοιμάζουμε τους μαθητές για ένα επιτυχημένο και ικανοποιητικό μέλλον, θα πρέπει να δώσουμε ευκαιρίες στους μαθητές μας να ενισχύσουν αυτές τις δεξιότητες. Στόχος είναι να μπορούμε να ξεφύγουμε από τα ασφαλή όρια και να δοκιμάσουμε νέες προκλήσεις με στόχο την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην κοινωνία των πολιτών.

Λέξεις κλειδιά: εναλλακτικό, ανθρωποκεντρική, διαθεματική, τεχνολογική, προσέγγιση

1. Εισαγωγή

Όσο σύνθετος κι αν φαίνεται ο κόσμος μας, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα μας βοηθούν να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία και τα επιστημονικά επιτεύγματα προς όφελός μας δημιουργώντας μεγαλύτερες ευκαιρίες για δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να εκφραστούν ανάμεσα στους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο. Ο ίδιος τρόπος δημιουργικής σκέψης που συναντάμε στις σημερινές επιστημονικές και τεχνολογικές ανακαλύψεις έχει αρχίσει να λειτουργεί ως πρότυπο για τις δεξιότητες συνεργασίας, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Οι λεγόμενες 7Cs Skills του 21ου αιώνα, είναι ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για έναν άνθρωπο του μέλλοντος.

Οι δώδεκα δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι:

- Η Κριτική σκέψη,
- Η Δημιουργικότητα,
- Η Συνεργασία,
- Η Επικοινωνία,
- Ψηφιακός Αλφαριθμητισμός,
- Γραμματισμός στα Μέσα,
- Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός,
- Η Ευελιξία,
- Η Ηγεσία,
- Η Πρωτοβουλία,
- Η Παραγωγικότητα,
- Οι Κοινωνικές και Συναισθηματικές δεξιότητες.

Παρόλο που κάθε δεξιότητα είναι μοναδική από μόνη της, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα όλες μαζί έχουν μια κοινή ποιότητα που εξασφαλίζει ατομική – και συγχρόνως αμοιβαία – σχέση στην Ψηφιακή Εποχή. Γι' αυτό το λόγο δημιουργήθηκε η παρούσα εργασία και επικεντρωθήκαμε στη ρομποτική και τα οφέλη της στα παιδιά στην εποχή της τεχνολογίας. Στην εργασία προτείνεται ένα σενάριο διδασκαλίας ρομποτικής Stem που υλοποιείται σε ένα φορέα ρομποτικής αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί η διδακτική παρέμβαση.

Η παρούσα εργασία δομείται από την Περίληψη, την Εισαγωγή, το Κυρίως Μέρος, τη Μέθοδο της διδακτικής πρότασης, τα Αποτελέσματα, τα Συμπεράσματα και τη Βιβλιογραφία.

2.Κυρίως μέρος

Τα προγράμματα STEM τυγχάνουν αυξανόμενης προσοχής στην ερευνητική βιβλιογραφία και οι νέοι επιστήμονες πλέον ενδιαφέρονται συνεχώς για την ενσωμάτωση των προσεγγίσεων STEM στην επίσημη εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει γιατί αυτές οι προσεγγίσεις θεωρούνται αποτελεσματικές για την ανάπτυξη του επιστημονικού γραμματισμού των πολιτών και για την αύξηση του αριθμού των νέων που επιλέγουν να σπουδάσουν επιστημονικούς-τεχνολογικούς κλάδους στο τέλος της υποχρεωτικής σχολικής τους εκπαίδευσης (EU, 2015; NRC, 2012, 2014). Η εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στο STEM στοχεύει να προετοιμάσει τα παιδιά να λύσουν παγκόσμια ζητήματα μέσω της εξερεύνησης, της ανακάλυψης, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας (Quigley & Herro, 2016).

Στην παρούσα μελέτη αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον προσδιορισμό της επίδρασης της εκπαίδευσης STEM. Οι ολοκληρωμένες δραστηριότητες STEM σχεδιάστηκαν με βάση το διδακτικό μοντέλο. Μεταξύ των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούνται θέματα που σχετίζονται με μαγνήτες, αλλαγές ύλης, απλές μηχανές, μείγματα, φυτά, πειράματα, μεταφορά θερμότητας και βαρύτητα.

Η δραστηριότητα, που προορίζεται για παιδιά επτά-οκτώ ετών, περιστρέφεται γύρω από το σχεδιασμό ενός domotic garden (ή 'smart garden'), δηλαδή ο σχεδιασμός κήπου με σύστημα αυτοματισμού για άρδευση. Αυτό είναι ένα παράδειγμα του πώς ένα «ρομποτικό» πρόβλημα χρησιμεύει ως άγκυρα για να μάθετε για μια βασική ιδέα στην επιστήμη (στο παράδειγμα: Οι οργανισμοί απαιτούν μια παροχή ενέργειας και ύλης για την οποία συχνά εξαρτώνται ή ανταγωνίζονται με άλλους οργανισμούς) και να εφαρμόσει μαθηματικές γνώσεις σε συστήματα μέτρησης, αναπαράσταση δεδομένων και γραφημάτων.

Ταυτόχρονα, στα πλαίσια της δραστηριότητας αυτής, τα παιδιά μαθαίνουν να προγραμματίζουν και να σχεδιάζουν μια αυτοματοποιημένη συσκευή. Επιπλέον, πιθανή παράταση

της δραστηριότητας - που ονομάζεται «πώς να φροντίζουμε τα φυτά στον Άρη» - επιτρέπει την εισαγωγή αστρονομικών εννοιών.

Ο δάσκαλος ξεκινά τη δραστηριότητα δημιουργώντας ένα διεγερτικό περιβάλλον μέσω διανομής φυτών με πολύ διαφορετικές ανάγκες στην τάξη και μέσα από βίντεο με υπάρχοντες «έξυπνους κήπους». Αυτά τα περιβάλλοντα μπορούν να δημιουργηθούν φέρνοντας στην τάξη αντικείμενα, παιχνίδια ή μέσω παιχνιδιάρικων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το θέμα που πρόκειται να εξεταστεί για τα παιδιά που αλληλεπιδρούν μαζί τους. Καθώς πολλές από τις αναδυόμενες ερωτήσεις μπορεί να μην διερευνηθούν, ο ρόλος του δασκάλου είναι να εστιάσει την παρατήρηση και να διευκρινίσει τις ερωτήσεις των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν και να αναλύσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του τρόπου λειτουργίας των «έξυπνων κήπων» και να θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τις διαφορετικές ανάγκες των ζωντανών φυτών.

Προκαταρκτικά αποτελέσματα από τη διδασκαλία μικρών παιδιών (τεσσάρων-έξι ετών) σε σουηδικά νηπιαγωγεία (Cronquist, Fridberg και Redfors, 2019· Fridberg και Redfors, 2020) δείχνουν ότι η ρομποτική μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας κινήτρου για την εξερεύνηση επιστημονικών εννοιών. Σύμφωνα με τους Kermani & Aldemir (2015) οι εμπειρίες των παιδιών στα πρώτα χρόνια της ζωής είναι πολύ σημαντικές για τον εγκέφαλο και την ανάπτυξή τους. Η ενασχόληση των παιδιών με τις φυσικές επιστήμες από μικρή ηλικία, σε συνδυασμό με άλλους τομείς, τα βοηθά να ευαισθητοποιήσουν και να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για τις επιστήμες και το σχολείο (Mantzicopoulos et al., 2009)

Στα δεδομένα, δάσκαλοι και παιδιά συζητούν, συνεργάζονται και δοκιμάζουν σωματικά δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης με επίκεντρο να βοηθήσουν τα ρομπότ να ξεπεράσουν τα εμπόδια. Αυτά τα εμπόδια θα μπορούσαν να δημιουργηθούν από τον δάσκαλο με συγκεκριμένο στόχο, όπως να δώσει στα παιδιά μια εργασία να βοηθήσει το ρομπότ να ανέβει σε κεκλιμένο επίπεδο, ή από τα ίδια τα παιδιά σε αυθόρμητες καταστάσεις έρευνας και παιχνιδιού. Ο προγραμματισμός των ρομπότ υποδεικνύεται ότι είναι από μόνος του μια πολύπλοκη εργασία για τα παιδιά, ειδικά όταν πρέπει να προγραμματίσουν τα ρομπότ να κάνουν κινήσεις.

2.1 Μέθοδος της έρευνας

Η διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής πρότασης υπολογίζεται περίπου στις 4 ώρες. Εμείς σαν παιδαγωγοί θα προσπαθήσουμε σ' αυτό το διάστημα να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με την εκπαιδευτική ρομποτική, την επιστήμη, την τεχνολογία και τα μαθηματικά. Κύρια κριτήρια εφαρμοσμένων πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και απευθύνονται σε παιδιά τεσσάρων-οκτώ ετών είναι:

- Παιδαγωγικές καινοτόμες στρατηγικές στην εκπαίδευση με τη ρομποτική.
- Ευελιξία σε σχέση με τη ρομποτική και τα ρομπότ.
- Συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι για πολλούς από τους τέσσερις τομείς περιεχομένου Science, Technology, Engineering, Material.
- Μαθησιακοί στόχοι που σχετίζονται με μεγάλες ιδέες στην επιστήμη.
- Συμπερίληψη.
- Συλλογική εργασία.
- Συμμετοχή μιας ευρείας εκπαιδευτικής κοινότητας (γονείς, ενδιαφερόμενοι φορείς).
- Χρονική διάρκεια και επέκταση δράσης.

ΘΑ ΜΑΘΕΙ ΝΑ ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΖΕΙ, ΝΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΣΥΝΕΧΩΣ ΓΙΑ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, ΝΑ ΕΞΕΡΕΥΝΕΙ, ΝΑ ΒΑΖΕΙ ΣΤΟΧΟΥΣ ΚΑΙ ΝΑ ΤΟΥΣ ΥΛΟΠΟΙΕΙ.

Παρουσίαση του σεναρίου

Η παρουσίαση του προτεινόμενου σεναρίου από τα παιδιά είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία καθώς τα βοηθάει να οργανώσουν τις γνώσεις τους και να εκφράσουν όσα έχουν μάθει κατά την υλοποίηση του, ενώ παράλληλα αποτελεί μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται με χαρά και ενθουσιασμό από το ευρύτερο σύνολο της ομάδας.

Τα παιδιά με την παιδαγωγό αποφασίζουν να παρουσιάσουν το σενάριο στο μεγαλύτερο τμήμα του εκπαιδευτικού κέντρου. Αποφασίζουν από κοινού τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η όλη διαδικασία ώστε να υπάρχει η συμμετοχή όλων.

Πιο συγκεκριμένα μία ομάδα παιδιών αναλαμβάνει να δείξει την παρουσίαση και να δώσει πληροφορίες για τα είδη των φυτών και τον τόπο προέλευσης του καθενός. Άλλη ομάδα θα δείξει τα video και θα δώσει πληροφορίες για τον κάθε κήπο και τα παιδιά θα προσπαθήσουν να συγκρίνουν τις έννοιες και θα δηλώσουν την προτίμησή τους σε ένα μόνο είδος αυτοματοποιημένης συσκευής. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν και να αναλύσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του τρόπου λειτουργίας των «έξυπνων κήπων» και να θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τις διαφορετικές ανάγκες των ζωντανών φυτών προκειμένου να οδηγηθούν στην διεξαγωγή συμπερασμάτων. Ορίσαμε επιπλέον μερικά από τα μέλη της τάξης να καταγράψουν τα δεδομένα για το πείραμα και οι υπόλοιποι ήμασταν παρατηρητές. Εστιάζοντας σε ερωτήσεις σχετικά με το τι παρατηρούν τα παιδιά, όχι μόνο βοηθιούνται τα παιδιά να αναπτύξουν πολύτιμες δεξιότητες επικοινωνίας και παρακολούθησης, αλλά ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους δίνοντάς τα ίδια ως ειδικοί, απαντήσεις στις ερωτήσεις που προέκυπταν κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης.

- Τι συνέβη εκεί;
- Τι προσπαθήσατε;
- Τι παρατηρείτε για...
- Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί αν;..
- Τα θέματα στα οποία ειδικευτήκαμε ήταν...

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αναμενόμενα οφέλη από την συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα του οργανισμού μας είναι ενδεικτικά τα ακόλουθα. Τα οφέλη αυτά και το πόσο ένα παιδί μπόρεσε να τα κατακτήσει κατά τη διάρκεια ενός προγράμματός μας θα μπορούσαν να αποτελέσουν βάση για μία περιγραφή του τί κέρδισε το παιδί κοντά μας. Εφαρμόζεται μια περιγραφική αξιολόγηση. Η ενημέρωση των γονέων των παιδιών που παρακολουθούν τα προγράμματά μας δεν αποτελεί και δεν πρέπει να γίνει αντιληπτή ως αξιολόγηση των μαθητών. Οι μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν το πρόγραμμα STEM προσδοκούν να αποκομίσουν ορισμένα οφέλη από την συμμετοχή τους. Τα οφέλη αυτά είναι γενικά από την επαφή τους με τον τρόπο διδασκαλίας μας (συμμετοχική, διερευνητική, ομαδική ανακαλυπτική) αλλά και εξειδικευμένα ανά πρόγραμμα.

Μπορούμε να επικοινωνήσουμε στους γονείς την πρόοδο των παιδιών σε σχέση με τα παρακάτω:

- Ομαδική Εργασία

Τα παιδιά μέσω του προγράμματος STEM μαθαίνουν να δουλεύουν σε ομάδες. Επικοινωνούν, επιχειρηματολογούν, διαφωνούν και συνεργάζονται. Η ομαδική σκέψη και ο κοινός στόχος δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν την άμιλλα, το ομαδικό πνεύμα και τη διάθεση συνεργασίας.

- Επίλυση προβλήματος και δημιουργική σκέψη

Συστατικό στοιχείο της μεθοδολογίας STEM είναι η επίλυση ενός προβλήματος (problem solving). Τα παιδιά αναζητούν λύσεις σε καθημερινά προβλήματα αλλά και σε προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Ενθαρρύνουμε και ενισχύουμε τις δυνατότητες των παιδιών να δώσουν

διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις σε ένα πρόβλημα που τους ανατίθεται. Μέσα από αυτόν τον αγώνα τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση και απαραίτητες ικανότητες λογικής ανάλυσης και σύνθεσης.

- Αύξηση Αυτοπεποίθησης

Η έκθεση των παιδιών σε μία σειρά από καινούρια ερεθίσματα, όπως η μηχανική, ο προγραμματισμός η σχεδίαση, τους δίνει τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες ενώ παράλληλα αισθάνονται αυτοπεποίθηση από την ικανότητα που αποκτούν να δίνουν λύσεις σε προβλήματα δημιουργώντας πρωτότυπες δικές τους κατασκευές.

- Υπευθυνότητα στην χρήση τεχνολογίας

Το πρόγραμμα STEM το οποίο θα χρησιμοποιηθεί διδάσκει στα παιδιά ότι η τεχνολογία και οι Η/Υ είναι ένα μέσο που θα πρέπει να μάθουμε -να «δαμάσουμε» προς το κοινό καλό, προς την κατεύθυνση της επίλυσης προβλημάτων και της βελτίωσης της πραγματικής ζωής και όχι ένα μέσο στους κινδύνους του οποίου είμαστε άκριτα εκτεθειμένοι

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Το πρόγραμμα STEM το οποίο θα χρησιμοποιηθεί προτρέπει σε ευχάριστη και δημιουργική απασχόληση και έχει θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων των παιδιών, όπως:

- Ευέλικτη σκέψη,
- Αλγοριθμική σκέψη
- Αντίληψη φυσικών εννοιών και μεγεθών
- Διάθεση για εξερεύνηση,
- Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων,
- Τήρηση κανόνων,
- Εμπέδωση διατήρηση των σχετικών γνώσεων του προγράμματος,
- Ικανότητα εύρεσης νέων ιδεών, εφευρετικότητα,
- Φαντασία,
- Κριτική σκέψη,
- Αντίληψη του χώρου,
- Δημιουργία αναπαραστάσεων,
- Συνεργασία και επικοινωνία,
- Κατανόηση
- Ικανότητα διαπραγμάτευσης
- *Εργατικότητα*
- *Μεθοδικότητα*
- *Ενδιαφέρον-συμμετοχή*
- *Προσπάθεια Επιμονή*
- *Πρωτοβουλία Αυτενέργεια*
- *Αποτελεσματικότητα*
- *Κριτική ικανότητα*
- *Δημιουργική ικανότητα*
- *Συνεργασία με τους συμμαθητές*
- *Συνεργασία με τον καθηγητή*
- *Σεβασμός κανόνων ομάδας*

Συμπληρωματικά σε αυτά μπορούμε να αναφερθούμε και στην πρόοδο του παιδιού στις συγκεκριμένες έννοιες που κάθε πρόγραμμα ξεχωριστά πραγματεύεται στην εξειδίκευσή του. Επιπλέον δεν αξιολογούμε ένα παιδί για το αν είναι καλός ή κακός μαθητής προσπαθούμε να

επισημάνουμε το τί κατάφερε να κατακτήσει και να δούμε σε τί θα μπορούσε να δουλέψει περισσότερο για να βελτιωθεί περαιτέρω.

Πέρα από τις γενικές έννοιες οι οποίες αναφέρονται στα ακόλουθα και αφορούν όλα τα προγράμματα, μπορούμε να αναφερθούμε και στις πιο εξειδικευμένες οι οποίες αφορούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα που ακολουθεί το παιδί. Για ένα πρόγραμμα που εστιάζει περισσότερο στη μηχανική μπορούμε να αναφέρουμε στους γονείς τον βαθμό στον οποίο το παιδί έχει καταφέρει να κατανοήσει τις βασικές έννοιες των απλών μηχανών, για ένα πρόγραμμα που εστιάζει περισσότερο στον προγραμματισμό θα πρέπει να αναφερθούμε στα οφέλη της προγραμματιστικής σκέψης.

Σε κάθε περίπτωση είναι καλό να κάνουμε αναφορά και στα επόμενα προγράμματα που μπορεί να ακολουθήσει το παιδί με την νέα χρονιά ως εξέλιξη των προγραμμάτων που παρακολουθεί ήδη και ως πρόταση περαιτέρω βελτίωσης των θετικών στοιχείων που έχει αποκομίσει έως τώρα.

3.Συμπεράσματα

Κατά τη διαδικασία της παιδαγωγικής πράξης και σε συνδυασμό με πλήθος επιστημονικών ερευνών φάνηκε ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό,Γυμνάσιο)έχουν την τάση να δείχνουν αρνητικές στάσεις απέναντι στην απόλαυση των μαθημάτων επιστήμης (Ali et al., 2013; DeWitt και Archer, 2015). Ως εκ τούτου, τα στάδια προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν μεγάλη ευκαιρία για να εξομαλύνουν το δρόμο και να συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών στάσεων για το STEM. Είναι απαραίτητη λοιπόν η ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων STEM σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, ΚΔΑΠ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Σίγουρα τα προγράμματα αυτά μπορούν να σχεδιαστούν βάση των αναγκών των παιδιών και των χαρακτηριστικών της ηλικίας τους, αλλά πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το άτομο έχει τη δυνατότητα να κατασκευάζει και μάλιστα κατά τρόπο αρκετά δυναμικό, τη δική του εκδοχή της πραγματικότητας, που αφορά στον εαυτό του, στην αυτονομία του και στην προσωπική του ταυτότητα. (Sawicki,1991).

Συνήθως αυτό γίνεται μέσα σε όρια, που διαμορφώνονται από τους υλικούς, κοινωνικο-ισοτρικούς και πολιτιστικούς περιορισμούς της κοινωνίας και του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου (Parker, 1992). Από τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές φάνηκε ότι μαθαίνουν με τον δικό τους τρόπο, αναπαριστάνουν τη γνώση με ποικίλες μορφές αναπαράστασης και με ποικίλα εργαλεία και μαθαίνουν βιωματικά με την ενεργή συμμετοχή τους με τις αρχές του εποικοδομισμού (Ράπτης,2014). Καλό θα είναι οι μαθητές να προσεγγίζονται σαν ολότητα και συμμετέχουν τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στη διαδικασία της αξιολόγησης. Άλλωστε, αναπτυξιακή αξία δεν έχει μόνο το αποτέλεσμα αλλά και η διαδικασία μάθησης, δηλαδή με λίγα λόγια δεν έχει αξία μόνο ο προορισμός αλλά το ταξίδι. Γι' αυτό χρειάζεται να γίνονται τέτοια προγράμματα στην εκπαίδευση και να διδάσκονται δύο φορές την εβδομάδα τουλάχιστον ώστε να απολαμβάνουν τα παιδιά τα οφέλη της ρομποτικής μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας. Σύμφωνα με τον Κομφούκιο <<Πες μου και θα το ξεχάσω ...Δείξε μου και θα το θυμάμαι...Κάνε με να το ζήσω και θα το καταλάβω!!!>>, γίνεται εμφανής η σημαντικότητα της βιωματικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ράπτης,Α.,Ράπτη Α. (2014). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Κρουονέρι: Αριστοτέλης Ράπτης.

Ξενογλώσση

- Ali, M. M., Yager, R. E., Hacieminoglu, E. and Caliskan, I. (2013). Changes in student attitudes regarding science when taught by teachers without experiences with a model professional development program. *School Science and Mathematics*, 113(3), 109-119. <https://doi.org/10.1111/ssm.12008>
- Dimitriadis, S. (2015). *Learning theories and educational software*. Retrieved June 10, 2019 from <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3397>.
- European Union. (2015). *Science Education for Responsible Citizenship*. Directorate-General for Research and Innovation. Brussels.
- Fridberg, M. and Redfors, A. (2020) Preschool Teachers' role in establishing Joint Action during Children's Free Inquiry in STEM. *Journal of Research in STEM Education*. Online first.
- Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. & Patrick, H. (2009). We learn how to predict and be a scientist: Early science experiences and kindergarten children's social meanings about science. *Cognition and Instruction*, 27(4), 312-369.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H.-H., Tank, K. M., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In J. Strobel, S. Purzer, & M. Cardella (Eds.), *Engineering in precollege settings: Research into practice*. West Lafayette, IN: Purdue Press.
- Parker, J. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Quigley, C. F., Herro, D., & Jamil, F. M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching practices. *School Science and Mathematics*, 117, 1-12.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The Significance of Content Knowledge for Informal Reasoning Regarding Socioscientific Issues: Applying Genetics Knowledge to Genetic Engineering Issues [Electronic Version]. Wiley InterScience.
- Sawicki, J. (1991). *Disciplining Foucault: Feminism, Power and the Body*. London: Routledge.
- Smith, J., & Karr-Kidwell, P. J. (2000). *The Interdisciplinary Curriculum: A Literary Review and a Manual for Administrators and Teachers*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443172.pdf> adresinden alınmıştır.

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΘΕΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Παπαδομαρκάκης Ιωάννης

Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου

Κωνσταντινίδη Νίκη Πασχαλίνα

Φιλολόγος

Κασαπίδης Βασίλειος Παράσχος

Πληροφορικός

Περίληψη

Η πανδημία του covid-19 έφερε δραστικές μεταβολές σε κάθε σφαίρα της ανθρώπινης δραστηριότητας, επομένως και στην εκπαίδευση με την υποχρεωτική εισαγωγή της σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα επιχειρεί να αξιολογήσει την εφαρμοσιμότητα ενός θεωρητικού μοντέλου παραγόντων που επιδρούν αφενός στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να μετάσχουν σε διδασκαλία μέσω της εφαρμογής webex, αφετέρου στην πρόθεσή τους να λάβουν σχετική επιμόρφωση στα διαδικτυακά εργαλεία εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελείται από 79

εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Δωδεκανήσου και τα δεδομένα συνελέγησαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Αξιοποιήθηκε η διαδικασία της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και της ανάλυσης διαδρομών (path analysis). Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι το μοντέλο έχει ικανοποιητική εφαρμοσιμότητα και προβλεψιμότητα με μόνη αδύναμη μεταβλητή πρόβλεψης τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής cisco webex.

Λέξεις-κλειδιά: σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση, μοντέλο πρόβλεψης, παράγοντες επίδρασης, πρόθεση εκπαιδευτικών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαδικτυακή διδασκαλία έχει γίνει όλο και πιο δημοφιλής με τα χρόνια, ειδικά από τότε που η πανδημία του Covid-19 ανάγκασε τα σχολεία να προσαρμοστούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να διατηρούν επιφυλάξεις ή να αισθάνονται άγχος απέναντι στις προκλήσεις που εγείρει η ενσωμάτωση των διαδικτυακών εργαλείων στις διδακτικές τους πρακτικές. Αυτή η έρευνα στοχεύει στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να διδάξουν χρησιμοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία.

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το κίνητρο ενός εκπαιδευτικού να διδάξει στο διαδίκτυο. Έτσι, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι παράγοντες που αυξάνουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να διδάσκουν αξιοποιώντας διαδικτυακά εργαλεία, είναι οι εξής:

- Τεχνολογική επάρκεια και γνώσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοί στην τεχνολογία και έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία, είναι ευνότερο να είναι πιο θετικοί απέναντι στη διαδικτυακή διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο απλή θεωρεί τη χρήση των διαδικτυακών διδακτικών εργαλείων ένας εκπαιδευτικός (perceived ease of use), τόσο αυξάνεται η πρόθεσή του να τα αξιοποιεί και να τα ενσωματώνει στη διδασκαλία του (Davis, 1989). Αυτό συνδέεται με μία βασική ψυχολογική αρχή, την οποία εισήγαγε ήδη από τη δεκαετία του 1970 ο Bandura και σχετίζεται με την ατομική αντίληψη ικανότητας (Self-efficacy) για οποιοδήποτε θέμα (Bandura, 1977).
- Υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, καθώς οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, με πρόσβαση στους απαραίτητους πόρους, υποδομές και εργαλεία, αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα κατά τη διαδικτυακή διδασκαλία.
- Ευελιξία: η διαδικτυακή εκπαίδευση αυξάνει τον έλεγχο στο χρόνο των εκπαιδευτικών, παρέχοντας ένα επιπλέον κίνητρο για τη διαδικτυακή διδασκαλία.
- Δέσμευση μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί που είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και να καλλιεργούν την αίσθηση της κοινότητας στην ηλεκτρονική τάξη είναι πιο πιθανό να παρακινηθούν να διδάξουν στο διαδίκτυο.
- Προσωπικές αξίες: Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μία γενικότερη φιλοσοφία υπέρ της τεχνολογίας και της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, μπορεί να θεωρήσουν ότι η διαδικτυακή διδασκαλία είναι μια θετική εμπειρία (Teo, 2011). Ειδικότερα, όσο αυξάνεται η αντίληψη της χρησιμότητας (perceived usefulness) των εργαλείων διδασκαλίας, τόσο αυξάνεται η πρόθεση των εκπαιδευτικών να τα χρησιμοποιήσουν (Davis, 1989). Ειδικά για τα εργαλεία διαδικτυακής μάθησης, όπως επισημαίνει ο Rama (2020), η θετική στάση είναι ένας σημαντικός δείκτης πρόβλεψης της στάσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι καταλύτες οι οποίοι θα καθορίσουν το βαθμό και την ποιότητα διείσδυσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.
- Διοικητική υποστήριξη: Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη, τόσο επιμορφωτική, όσο και τεχνική, προκειμένου να διαχειριστούν τις πτυχές της διαδικτυακής διδασκαλίας, κάτι που μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρά τους (Teo, 2011).

- Επαγγελματική ανάπτυξη: Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοποιημένοι από την επαγγελματική τους κατάσταση και συνθήκες είναι πιο πιθανό να διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στη διαδικτυακή διδασκαλία (Du, Liang, Zhang & Wang, 2023).

Έτσι, οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαδικτυακές πλατφόρμες διδασκαλίας, απόψεις οι οποίες μπορεί να κυμαίνονται από πολύ θετικές έως πολύ αρνητικές. Βασικά θετικά σημεία που συχνά επισημαίνονται για τα εργαλεία σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης είναι η διαδραστικότητα, η εξατομικευμένη μάθηση, η ευελιξία, η προσβασιμότητα, η συνεργατική μάθηση (Sadeghi, 2019; Rasheed Amirrudin & Nor Aniza, 2019).

Ειδικότερα, τα διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας μπορούν να σχεδιαστούν ώστε να είναι έντονα διαδραστικά, αξιοποιώντας έναν ελκυστικό, πολυμεσικό χαρακτήρα όπως βίντεο, προσομοιώσεις και διαδραστικές αξιολογήσεις, βελτιώνοντας όχι μόνο την ελκυστικότητα της διδακτικής πράξης, αλλά και την ίδια την ποιότητα της μάθησης (Hillmayr, Ziernwald, Reinhold, Hofer & Reiss, 2020).

Τα διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας μπορούν να προσαρμοστούν στις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε μαθητή, επιτρέποντάς τους να εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό, να εστιάζουν στα δικά τους ενδιαφέροντα και να λαμβάνουν εξατομικευμένα σχόλια. Αυτή η ατομική προσαρμογή αυξάνει την ικανοποίηση των μαθητών, άρα και την απόδοση. Επίσης, τα διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από ευελιξία και επιτρέπουν στους εμπλεκόμενους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική αυτή πράξη από οπουδήποτε, οποτεδήποτε, αρκεί να έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο. Αυτή η ευελιξία μπορεί να βοηθήσει τόσο τους εκπαιδευόμενους, όσο και τους εκπαιδευτές να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά το χρόνο τους. Ακόμη, τα διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας μπορούν να παρέχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους για μαθητές που μπορεί να μην είχαν πρόσβαση στο παρελθόν λόγω φυσικών, γεωγραφικών ή οικονομικών εμποδίων, χαρακτηριστικό που αυξάνει κατακόρυφα την ισότητα και δημοκρατικότητα της εκπαίδευσης δημιουργώντας πραγματικές συνθήκες ίσης πρόσβασης για όλους, χωρίς διακρίσεις και χωρίς αυξομειώσεις στην ποιότητα του εκπαιδευτικού αγαθού (Aguiera & Nightengale-Lee, 2020).

Περαιτέρω, τα διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας μπορούν να διευκολύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και δασκάλων με τρόπους που μπορεί να μην είναι δυνατοί σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον τάξης, αξιοποιώντας για παράδειγμα τις ψηφιακές αίθουσες εντός των οποίων οι ομάδες μπορούν να εργαστούν χωρίς να ενοχλούν τις άλλες ομάδες, ή αξιοποιώντας κοινόχρηστα έγγραφα για ομαδικές εργασίες από το σπίτι, χωρίς να απαιτούνται χρονοβόρες ή ανέφικτες μετακινήσεις. Στον αντίποδα, η διαδικτυακή μάθηση χαρακτηρίζεται και από αρνητικές πτυχές, μεταξύ των οποίων οι συνηθέστερες είναι οι τεχνικές δυσκολίες, η περιορισμένη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η δυνατότητα περισπασμού, οι κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις (Ossiannilsson, 2020; Rasheed κ.α., 2019). Ειδικότερα, τα διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας βασίζονται στην τεχνολογία και οι τεχνικές δυσκολίες, όπως η κακή σύνδεση στο διαδίκτυο ή ο ανεπαρκής εξοπλισμός, μπορούν να διαταράξουν τη διαδικασία μάθησης.

Επίσης, τα διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας συχνά στερούνται την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση που παρέχουν τα παραδοσιακά περιβάλλοντα στην τάξη, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι χάνουν τη δυνατότητα να «διαβάζουν» τις διαθέσεις των μαθητών και να μπορούν να επέμβουν όταν οι μαθητές εμφανίζονται, για παράδειγμα, ανία, απογοήτευση ή δυσκολία στην κατανόηση. Έτσι, είναι πολύ πιο δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών σε καλό επίπεδο. Επιπλέον, οι μαθητές που εντάσσονται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μπορεί να αφαιρούνται χωρίς να γίνονται αντιληπτοί, να μη μετέχουν στη διδακτική πράξη παρά μόνο εικονικά και να μειώνεται έτσι η ποιότητα της μάθησης (Harris, Dargusch, Ames & Bloomfield, 2020).

Τέλος, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές, λόγω της παρατεταμένης απομόνωσης και έλλειψης κοινωνικοποίησης, δύναται να αναπτύξουν μία σειρά από ψυχολογικά και κοινωνικά

προβλήματα, όπως άγχος, αίσθημα μοναξιάς, αλλά και προβλήματα υγείας, λόγω της παρατεταμένης χρήσης της οθόνης και λόγω της καθιστικής στάσης (Irawan, Dwisona & Lestari, 2020).

Συμπερασματικά, η σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση διέπεται τόσο από θετικά, όσο και από αρνητικά χαρακτηριστικά. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας είναι αποτέλεσμα μίας ποικιλίας παραγόντων και έτσι αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο.

2. Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 79 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δωδεκανήσου, οι οποίοι υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Η έρευνα είναι ποσοτική. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου (google form) το οποίο δομήθηκε για αυτήν την έρευνα και στόχο είχε τη μέτρηση των ακόλουθων διαστάσεων: απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα του webex, απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα του webex, απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό ικανότητά τους να αξιοποιούν το webex, πρόθεση των εκπαιδευτικών να υλοποιούν διδασκαλία μέσω webex και πρόθεση εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται για τις διαδικτυακές πλατφόρμες τύπου webex. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση των στατιστικών πακέτων SPSS29 και AMOS. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση και η ανάλυση συστάδων (μέσω SPSS29) και η ανάλυση διαδρομών (μέσω AMOS). Κατά τη διαδικασία της παραγοντοποίησης, οι ερωτήσεις που σχετίστηκαν με ικανοποιητικά παραγοντικά φορτία με κάθε παράγοντα μετασχηματίστηκαν στις αντίστοιχες μεταβλητές. Στη συνέχεια, για την εξασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, μετρήθηκαν περαιτέρω και για το βαθμό αξιοπιστίας τους (Cronbach alpha), και για το βαθμό αξιοπιστίας συνιστωσών (Composite Reliability) και για τη μέση εξαχθείσα διακύμανση (Average Variance Extracted). Ακολούθησε η ανάλυση διαδρομών για να ελεγχθεί αφενός η εφαρμοσιμότητα του συνολικού προτεινόμενου μοντέλου, αφετέρου κατά πόσο κάθε μεταβλητή επιδρά και προβλέπει τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές του μοντέλου. Τέλος, αξιοποιήθηκε και μία ανάλυση συστάδων για να ελεγχθούν οι τάσεις συσπείρωσης των απαντήσεων του δείγματος.

Τέθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές ερωτήσεις:

- Ερευνητική Ερώτηση 1: Οι απόψεις για τα μειονεκτήματα του webex (στο εξής NEG) επιδρούν στην πρόθεσή τους α. να υλοποιήσουν διδασκαλία μέσω webex (στο εξής INT1) και να β. να επιμορφωθούν στο περιβάλλον webex (INT2)
- Ερευνητική Ερώτηση 2: Οι απόψεις για τα πλεονεκτήματα του webex (στο εξής POS) επιδρούν α. στην INT1 και β. στην INT2.
- Ερευνητική Ερώτηση 3: Οι δεξιότητες στην αξιοποίηση της πλατφόρμας webex (στο εξής ABL) επιδρούν α. στην INT1 και β. στην INT2.

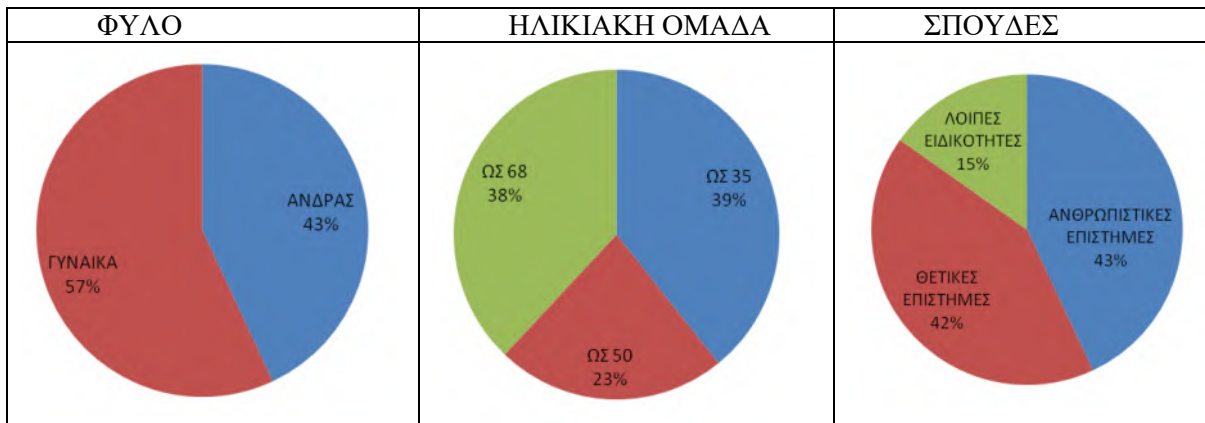
3. Αποτελέσματα

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Περιγραφή δείγματος

Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν τρεις δημογραφικές ερωτήσεις, το φύλο, η ηλικία και οι σπουδές των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 1: Περιγραφή δείγματος



Από το δείγμα το 57% ήταν γυναίκες (N=45) και οι άνδρες το 43% (N=34). Όσον αφορά στην ηλικιακή τους ομάδα οι νεώτεροι δηλαδή όσοι ήταν ως 35 ετών τη στιγμή της έρευνας αποτελούν το 39.2% (N=31), όσοι ήταν ως 50 ετών αποτελούν το 22.8% (N=18) και όσοι ήταν ως 68 ετών αποτελούν το 38% (N=30). Οι πτυχιούχοι ανθρωπιστικών επιστημών αποτελούν το 43% (N=34), οι πτυχιούχοι θετικών επιστημών το 41.8% (N=33) και οι πτυχιούχοι λοιπών ειδικοτήτων το 15.2% (N=12). Ωστόσο οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των υποομάδων βάσει δημογραφικών στοιχείων δεν παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία.

3.2 Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Ακολουθούν στοιχεία της παραγοντικής ανάλυσης που στόχο είχε αφενός τη μέτρηση των παραγοντικών φορτίων κάθε ερώτησης, αφετέρου την ανάδειξη των παραγόντων. Η τιμή ΚΜΟ είναι =.805, δηλαδή ικανοποιητική, ενώ το τεστ σφαιρικότητας με τιμές $\chi^2=1130.60(66)$, $p=.000$ επιβεβαίωσε ότι τα δεδομένα ήταν όντως δεκτικά παραγοντοποίησης (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin			.80
		5	
Bartlett (σφαιρικότητα)	Approx. Chi-Square	11	30.603
	Df		66
	Sig.		.000

Πίνακας 2: Επεξήγηση διακύμανσης

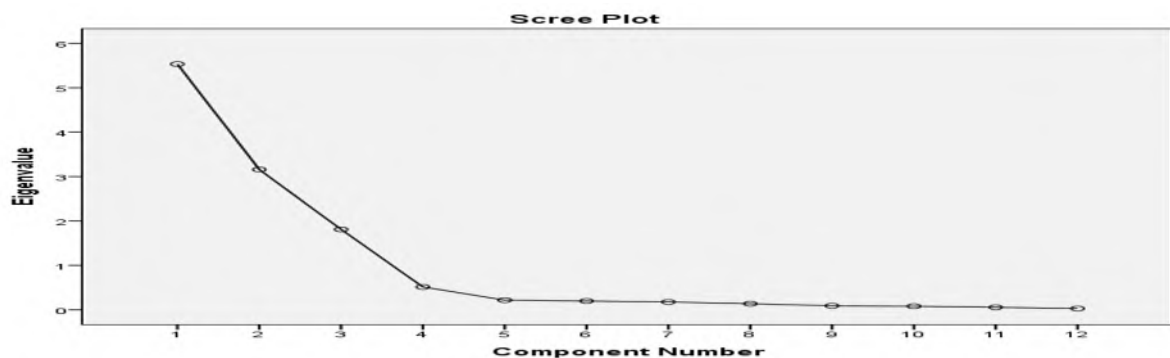
Comp.	Initial Eigenvalues				Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cum. %	Total	% Variance	Cum. %	Total	% of Variance	Cum. %	
1	5.533	46.111	46.111	5.533	46.111	46.111	3.670	30.587	30.587	
2	3.159	26.326	72.437	3.159	26.326	72.437	3.149	30.736	60.736	

3	1.8	15	8	1	15.	87	3	26.	87
10	.087	7.524	.810	087	.524	.215	788	.524	
4	.51	4.	9				
5	291	1.815					
1	.05	.4	9						
7	74	9.764							
1	.02	.2	1						
2	8	36	00.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Από τον πίνακα επεξήγησης διακυμάνσεων προκύπτει ότι ο πρώτος παράγοντας επεξηγεί το 46.11% της διακύμανσης, ο δεύτερος το 26.32% και ο τρίτος το 15.08% με τιμές Eigen 5.33, 3.15 και 1.81 αντιστοίχως. Οι λοιποί παράγοντες δεν έδωσαν τιμή Eigen ικανοποιητική, επομένως πρέπει να περιοριστούμε στους τρεις παράγοντες, επιβεβαιώνοντας και σχετική τη δομή του ερωτηματολογίου. Αθροιστικά οι τρεις παράγοντες με καλή τιμή Eigen επεξηγούν το 87.52% της διακύμανσης (πίνακας 2). Τόσο το γράφημα (scree plot) όσο και οι τιμές Eigen επιβεβαιώνουν (οπτικά και αριθμητικά) την ύπαρξη τριών παραγόντων, όσων δηλαδή επιχείρησε να αναδείξει η έρευνα. Και στον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει ότι οι ερωτήσεις πέτυχαν πολύ ψηλά παραγοντικά φορτία συσχετισμού με τον αντίστοιχο παράγοντα στον οποίο ανήκουν και καθόλου φόρτωσή τους σε άλλους παράγοντες (πίνακας 2, γράφημα 2).

Γράφημα 2: Scree plot



Ακολουθούν οι τιμές των παραγοντικών φορτίων, αλλά και οι τιμές αξιοπιστίας συνιστωσών και μέσης εξαχθείσας διακύμανσης, τιμές αναγκαίες για τον έλεγχο συνθετικών μεταβλητών (composite variables) οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από τη μετατροπή κλιμάκων (δηλαδή συνόλου ερωτήσεων) σε μία ενιαία μεταβλητή (πίνακας 3 και 4). Από τις τιμές CR και AVE προκύπτει αυξημένη εγκυρότητα των συνθετικών μεταβλητών (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998).

Πίνακας 3: Τυποποιημένα παραγοντικά φορτία

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		
	«απόψεις για τα μειονεκτήματα του webex»	«δεξιότητες στην αξιοποίηση της πλατφόρμας webex»	«απόψεις για τα πλεονεκτήματα του webex»
neg3	.944	-.219	.026
neg2	.938	-.297	.054
neg1	.905	-.232	.067
neg4	.904	-.256	.001

pos3	.073	.091	.844
pos1	.058	-.115	.861
pos4	.044	-.034	.943
pos2	-.052	-.048	.924
abl2	-.226	.929	-.050
abl4	-.227	.917	-.068
abl3	-.269	.885	.026
abl1	-.272	.922	-.022
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			

Πίνακας 4: Αξιοπιστία και εγκυρότητα

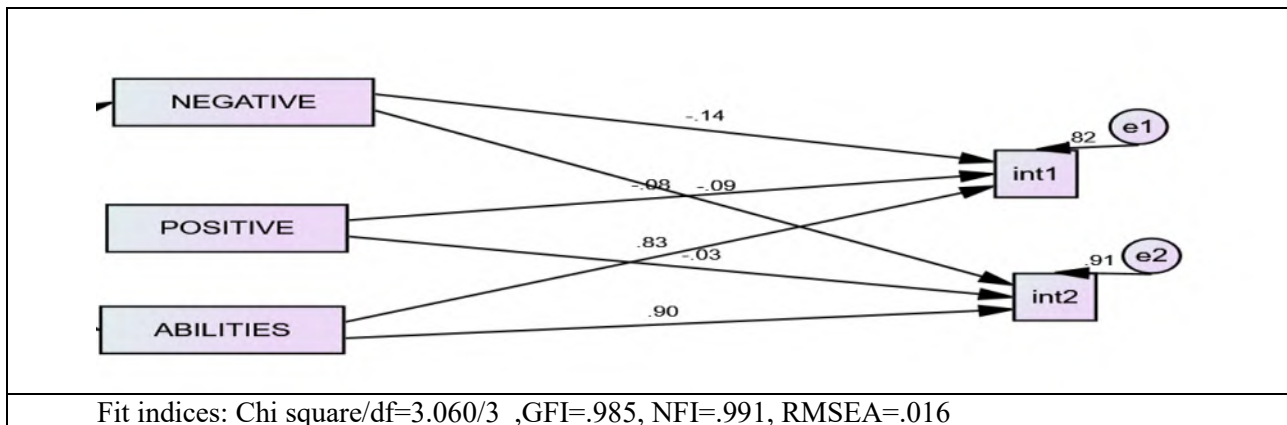
Παράγοντες	Ερωτήσεις	Τυποποιημένα παραγοντικά φορτία (Standardized factor loadings)	Cronbach alpha για συνθετική μεταβλητή	Composite Reliability (CR)	Average Variance Extracted (AVE)
«Απόψεις για μειονεκτήματα του webex»	Αποξένωση	.944	.968	0.851	0.958
	Έλλειψη αλληλεπίδρασης	.938			
	Απουσία ομαδοσυνεργατικής μάθησης	.905			
	Πρόκληση ανίας	.904			
«Απόψεις για πλεονεκτήματα του webex»	Δυνατότητα αυτοαξιολόγησης	.844	.911	0.799	0.940
	Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων	.861			
	Αξιοποίηση διαδικτυακών πόρων	.943			
	Ενίσχυση κριτικής σκέψης	.924			
«Δεξιότητες στην αξιοποίηση της πλατφόρμας webex»	Επαρκείς γνώσεις	.929	.961	0.833	0.952
	Σχετική προηγούμενη επιμόρφωση	.917			
	Έτοιμο ψηφιακό διδακτικό υλικό	.885			
	Κατοχή κατάλληλου εξοπλισμού	.922			

3.3 Ανάλυση διαδρομών

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης διαδρομών (Path analysis). Προκύπτει κατ'αρχάς από τις τιμές ελέγχου εφαρμοσιμότητας του μοντέλου ότι πρόκειται για ένα έγκυρο μοντέλο ισχυρής προβλεψιμότητας και εφαρμοσιμότητας: $\chi^2=3.060$ (3). Σύμφωνα με τον δείκτη που υπολογίζει την

προσαρμογή μεταξύ του υποθετικού μοντέλου και του παρατηρούμενου πίνακα συνδιακύμανσης, το μοντέλο μετρήθηκε να έχει $GFI=.985$, δηλαδή πολύ ικανοποιητική τιμή (Jöreskog & Sörbom, 1986; McDonald & Ho, 2002). Σύμφωνα με τον δείκτη που συγκρίνει την τιμή χ^2 του προτεινόμενου μοντέλου με ένα αποδεκτό σημείο αναφοράς, το μοντέλο μετρήθηκε να έχει $NFI=.991$, τιμή πολύ ικανοποιητική (Bentler & Bonett, 1980; Bentler, 1990). Τέλος, το $RMSEA=.016$, τιμή πολύ ικανοποιητική (Steiger, 1990; Jöreskog & Sörbom, 1993) (γράφημα 3).

Γράφημα 3: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών



Όταν η μεταβλητή «απόψεις για τα μειονεκτήματα του webex» ανεβαίνει κατά μία (1) μονάδα, η μεταβλητή «πρόθεση υλοποίησης διδασκαλίας μέσω webex» μειώνεται κατά $-.138$ ($t=-2.49$, $p=.013$), και η μεταβλητή «πρόθεση επιμόρφωσης στο περιβάλλον webex» μειώνεται κατά $-.090$ ($t=-2.25$, $p=.024$), επιβεβαιώνοντας ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική, αρνητική επίδραση. Αντιθέτως, η μεταβλητή «απόψεις για τα πλεονεκτήματα του webex» απέτυχε να επιδράσει σημαντικά σε οποιαδήποτε από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές ($t=-1.64$, $p=.100$ και $t=-.95$, $p=.340$ αντιστοίχως). Τέλος, όταν η μεταβλητή «δεξιότητες στην αξιοποίηση της πλατφόρμας webex» ανεβαίνει κατά μία (1) μονάδα η μεταβλητή «πρόθεση υλοποίησης διδασκαλίας μέσω webex» αυξάνεται κατά $.827$ ($t=14.99$, $p=.001$), και η μεταβλητή «πρόθεση επιμόρφωσης στο περιβάλλον webex» αυξάνεται κατά $.903$ ($t=22.50$, $p=.001$), επιβεβαιώνοντας ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική, θετική επίδραση (πίνακας 5).

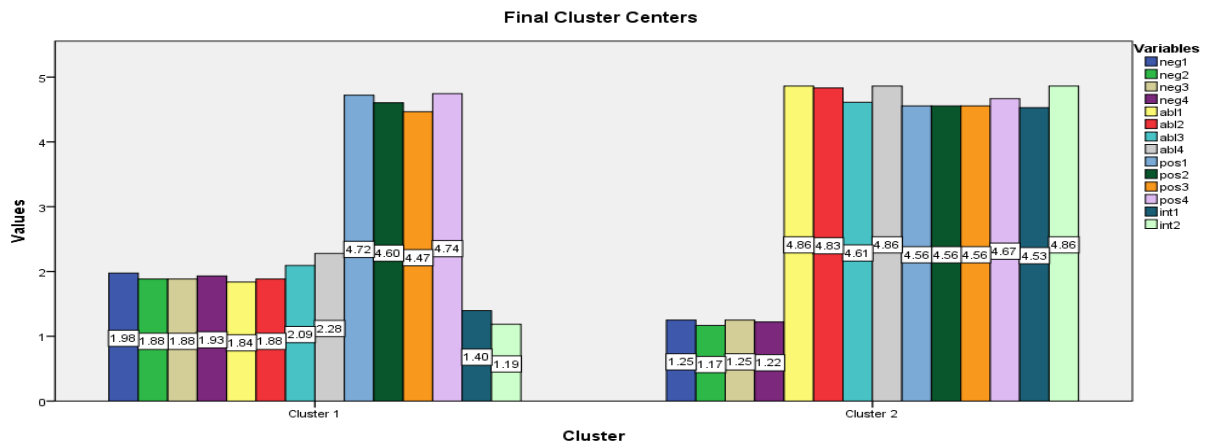
Πίνακας 5: Τυποποιημένα βάρη παλινδρόμησης ανάλυσης διαδρομών

Υποθέσεις	Σχέσεις	Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης	T values	P values	Απόρριψη/αποδοχή υποθέσεων
EY1α	NEG → INT1	$-.138^{**}$	-2.494	.01	Αποδοχή
EY1β	NEG → INT2	$-.090^{**}$	-2.254	.02	Αποδοχή
EY2α	POS → INT1	$-.078$	1.645	.10	Απόρριψη
EY2β	POS → INT2	$-.033$.954	.34	Απόρριψη
EY3α	ABL → INT1	$.827^{***}$	14.95	<.01	Αποδοχή
EY3β	ABL → INT2	$.903^{***}$	22.50	<.01	Αποδοχή

3.4 Ανάλυση συστάδων

Οι δύο ομάδες που αναδείχθηκαν με την ανάλυση συστάδων έχουν ενδιαφέρον καθώς αντιπαραβάλλουν δύο ομάδες εκπαιδευτικών: αυτούς που δεν προτίθενται να συμμετάσχουν στο μέλλον σε σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση και δεν επιθυμούν να επιμορφωθούν στα σχετικά εργαλεία διαδικτυακής εκπαίδευσης (cluster 1) και αυτούς που αντιθέτως ενδιαφέρονται πολύ για αυτά τα δύο ενδεχόμενα (cluster 2). Το χαρακτηριστικό που κυρίως τους διαφοροποιεί είναι ο βαθμός στον οποίο αισθάνονται ικανοί όσον αφορά αυτή τη διδακτική προσέγγιση, καθώς στην πρώτη ομάδα στις σχετικές ερωτήσεις οι μέσοι όροι είναι χαρακτηριστικά χαμηλοί, ενώ στη δεύτερη ομάδα χαρακτηριστικά ψηλοί. Οι πεποιθήσεις τους, τόσο για τα θετικά χαρακτηριστικά, όσο και για τα αρνητικά χαρακτηριστικά της διαδικτυακής εκπαίδευσης δεν κατάφερε να διαφοροποιήσει τις δύο συστάδες (γράφημα 4).

Γράφημα 4: Ανάλυση συστάδων



Οι τιμές σημαντικής διαφοροποίησης σε επίπεδο .05 δείχνουν ότι πρέπει να εγκαταλείψουμε τις ερωτήσεις για τις πεποιθήσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα από την ανάλυση συστάδων και να επαναλάβουμε τη μέτρηση. Για την ερώτηση Pos1: $F(77, 1)=1.30, p=.256$, για την ερώτηση Pos2: $F(77, 1)=.09, p=.761$, για την ερώτηση Pos3: $F(77, 1)=.24, p=.619$ και για την ερώτηση Pos4: $F(77, 1)=.30, p=.585$ (πίνακας 6, γράφημα 5).

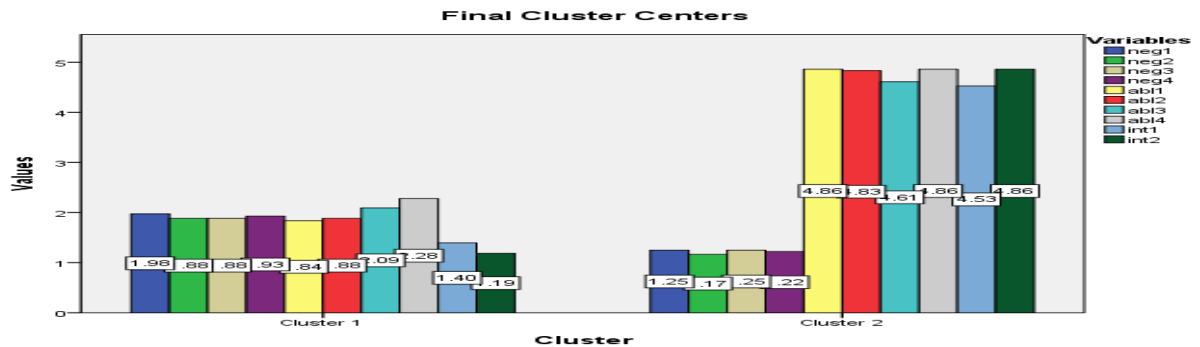
Πίνακας 6: Σημαντικές διαφοροποιήσεις ερωτήσεων για την ανάλυση συστάδων

Ερωτήσεις	Cluster		Error		F	Si
	Mean Square	f	Mean Square	f		
neg1	10.349		.412	7	25.117	.00
neg2	10.075		.278	7	36.220	.00
neg3	7.869		.327	7	24.075	.00
neg4	9.823		.351	7	27.999	.00
abl1	179.176		.236	7	75.9469	.00
abl2	170.480		.278	7	61.2877	.00
abl3	124.247		.418	7	29.7265	.00

abl4	130.638		.298	7	43	00	.0
pos1	.536		.410	7	1.3	08	.2
pos2	.047		.509	7	.09	3	.7
pos3	.160		.644	7	.24	9	.6
pos4	.118		.392	7	.30	0	.5
int1	192.268		.562	7	34	2.293	.0
int2	264.651		.218	7	12	11.745	.0

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters.

Γράφημα 5: Τελική ανάλυση συστάδων, μετά την εξαίρεση στατιστικά ασήμαντων ερωτήσεων



Οι έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ των συστάδων αφορούν κυρίως τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των εργαλείων σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης, την πρόθεσή τους να υλοποιήσουν σύγχρονη από απόσταση διδασκαλία στο μέλλον και την πρόθεσή τους να επιμορφωθούν περαιτέρω στα σχετικά εργαλεία σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης. Οι πεποιθήσεις για τα μειονεκτήματα έδωσαν στατιστικά σημαντικά διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο συστάδων, ωστόσο με έναν οπτικό έλεγχο του γραφήματος γίνεται αντιληπτό ότι δεν είναι ιδιαίτερα έντονες διαφοροποιήσεις. Αντιθέτως, στις υπόλοιπες ερωτήσεις οι αποκλίσεις είναι πολύ μεγάλες. Έτσι, συμπεραίνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται πολύ ικανοί στην αξιοποίηση των διαδικτυακών περιβαλλόντων σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης, είναι οι ίδιοι που επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό να διδάξουν ξανά μέσω webex και να λάβουν περαιτέρω επιμόρφωση στο ζήτημα, παρότι θεωρούν ότι πρόκειται για μία μορφή εκπαίδευσης που δεν είναι ελεύθερη από κάποια μειονεκτήματα. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που δεν αισθάνονται επαρκώς επιμορφωμένοι στο ζήτημα, είναι οι ίδιοι που δεν επιθυμούν ούτε να επαναλάβουν το εγχείρημα της διαδικτυακής διδασκαλίας, αλλά ούτε καν να λάβουν σχετική επιμόρφωση και βεβαίως, θεωρούν ότι αυτή η διδακτική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από σημαντικά μειονεκτήματα (γράφημα 5).

4. Συμπέρασμα

Το προτεινόμενο μοντέλο εργασίας προβλέπει ικανοποιητικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν ξανά σε διδασκαλία μέσω webex αλλά και σε σχετική επιμόρφωση. Επίσης, το μοντέλο έδειξε ότι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί να αξιοποιούν στη διδασκαλία τους την πλατφόρμα webex αποτελεί μία ισχυρή μεταβλητή πρόβλεψης της πρόθεσής τους προκειμένου να επαναλάβουν τέτοιου είδους διαδικτυακές διδασκαλίες. Τέλος, το μοντέλο

έδειξε ότι ενώ οι θετικές πεποιθήσεις για το webex δεν μετουσιώνονται και σε αυξημένη πρόθεση νέας διδακτικής αξιοποίησης της πλατφόρμας ή σχετικής επιμόρφωσης για την καλύτερη αξιοποίηση της πλατφόρμας, αντιθέτως οι αρνητικές πεποιθήσεις μετουσιώνονται σε σημαντικά μειωμένη πρόθεση. Επομένως, οι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών και να παρέχεται επιμόρφωση όχι μόνο με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, αλλά και τη μεταβολή των όποιων αρνητικών στάσεων. Οι αρνητικές αυτές πεποιθήσεις εκτός από την παροχή σχετικής επιμόρφωσης, μπορεί να βελτιωθούν με την κοινοποίηση και παρουσίαση των πλεονεκτημάτων της διαδικτυακής πλατφόρμας, με την επίλυση τεχνικών ζητημάτων, με την παροχή οδηγιών για την παιδαγωγική αξιοποίηση, αλλά κυρίως με την διεξαγωγή ενός γόνιμου διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με τις ανησυχίες και τις προτάσεις τους για την τυχόν περαιτέρω αξιοποίηση της πλατφόρμας.

Βιβλιογραφία

- Aguliera, E. and Nightengale-Lee, B. (2020), Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity, *Information and Learning Sciences*, 121 (5/6), 471-478. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Du W, Liang R, Zhang J and Wang L (2023) Factors influencing teachers' satisfaction and performance with online teaching in universities during the COVID-19. *Front. Psychol.* 14:1120662. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1120662
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. and Black, W. (1998) Multivariate data analysis. 5th Edition, Prentice Hall, New Jersey.
- Harris, L., Dargusch, J., Ames, K., & Bloomfield, C. (2020). Catering for “very different kids”: distance education teachers’ understandings of and strategies for student engagement. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. doi:10.1080/13603116.2020.1735543
- Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S. I., & Reiss, K. M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 103897. doi:10.1016/j.compedu.2020.103897
- Irawan, W.A., Dwisona D., Lestari, M. (2020). Psychological Impacts of Students on Online Learning During the Pandemic COVID-19, *Konseli Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 7 (10), <https://doi.org/10.24042/kons.v7i1.6389>
- Jöreskog, K.G., & Sörbom. D. (1986). PRELIS: A program for multivariate data screening and data summarization.
- la Rama, JM, Sabasales, M, Antonio, A, Ricohermoso, C, Torres, J, Devanadera, A, Tulio, C, Alieto, E. (2020). Virtual Teaching as the 'New Norm': Analyzing Science Teachers' Attitude toward Online Teaching, Technological Competence and Access. *International Journal of Advanced Science and Technology*, Vol. 29, No. 7
- McDonald, R.P., & Ho. M.H.R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7 (1): 64–82.
- Ossiannilsson, E. (2020). Quality Models for Open, Flexible, and Online Learning. *Journal of Computer Science Research*, Vol. 02, 04 DOI: 10.30564/jcsr.v2i4.2357

- Rasheed, A., Amirrudin, K., & Nor Aniza, A. (2019). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review Department of Computer System & Technology, *Faculty of Computer Science and Information Technology*, DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103701
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education* DOI: 10.29252/ijree.4.1.80
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173–180.
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΤΟΥ WEBEX

Παπαδομαρκάκης Ιωάννης

Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου

Κωνσταντινίδα Νίκη Πασχαλίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Καλούτσα Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η πανδημία του covid-19 επέφερε δραματικές επιπτώσεις, όχι μόνο σε επίπεδο παγκόσμιας υγείας, αλλά και σε οικονομικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο των πρωτοφανών συνθηκών και η εκπαίδευση κλήθηκε να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για κοινωνική αποστασιοποίηση. Οι νέες τεχνολογίες -και συγκεκριμένα οι διαδικτυακές πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης- κλήθηκαν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή, διά ζώσης διδασκαλία και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα στόχο έχει τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας σχετικά με τη διαδικασία σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης μέσω της πλατφόρμας webex και πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της πλατφόρμας του webex. Τα δεδομένα συνελέγησαν μέσω ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρκετά αρνητικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία μέσω webex, θεωρούν τους εαυτούς τους μετρίως επιμορφωμένους στη χρήση του και διακρίνονται από χαμηλή πρόθεση για σχετική επιμόρφωση.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, δεξιότητες εκπαιδευτικών

1.1 Εισαγωγή

Η σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση κερδίζει συνεχώς έδαφος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αφότου δοκιμάστηκε υποχρεωτικά και καθολικά λόγω της πανδημίας covid-19, αρκετοί εκπαιδευτικοί φορείς την αξιοποιούν και προαιρετικά και ενδεχομένως στο προσεχές μέλλον η διείσδυση αυτής της μορφής εκπαίδευσης θα γίνει ακόμη μεγαλύτερη. Ενώ χαρακτηρίζεται από αρκετά πλεονεκτήματα ως εκπαιδευτική προσέγγιση καθώς δεν απαιτεί τη φυσική συν-παρουσία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και προσφέρει ισότιμη, ποιοτική εκπαίδευση χωρίς φυσικά σύνορα, χαρακτηρίζεται και από αρκετά μειονεκτήματα, όπως η ψυχολογική και κοινωνική απομόνωση των εκπαιδευομένων, η απώλεια όλων εκείνων των επικοινωνιακών στοιχείων που είναι εφικτά μόνο στο φυσικό χώρο κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται προβληματισμένοι με αυτό το μέσο διδασκαλίας καθώς αφενός διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αφετέρου δεν είναι ομοιογενώς εξοπλισμένοι και καταρτισμένοι προκειμένου να υλοποιούν από απόσταση σύγχρονη εκπαίδευση μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας. Το πρόβλημα ανακύπτει καθώς διαφαίνεται πως στο μέλλον η από απόσταση εκπαίδευση θα κερδίζει ολοένα έδαφος, και για εξοικονόμηση πόρων, και λόγω συνεχόμενης τεχνολογικής προόδου και αύξησης του ψηφιακού αλφαριθμητισμού. Έτσι είναι σημαντικό να μελετηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα, ώστε να εντοπιστούν οι απαιτήσεις και οι προϋποθέσεις τις οποίες θέτουν.

1.2 Θεωρητικό πλαίσιο

Η αντίδραση των εκπαιδευτικών στις αιφνιδιαστικές, υποχρεωτικές και ριζικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, όπως αυτές επιβλήθηκαν από την πανδημία, ήταν σε πολλές περιπτώσεις, και δικαιολογημένα, το άγχος και η πίεση (Wronowski et al., 2021 στο Kafa, 2022). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τη διαδικτυακή διδασκαλία ανιαρή για τους μαθητές και δήλωσαν ότι τα χρονικά διαστήματα από απόσταση σύγχρονης διδασκαλίας θα έπρεπε να είναι συντομότερα για να μην είναι κουραστικά και για να μη χάνεται η προσοχή των επιμορφούμενων (Ishtiaq Khan, Seemab Khan, Mogahed και Al-Fadl, 2021). Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, τόνισαν την αρνητική ψυχολογική και κοινωνική επίπτωση της από απόσταση διδασκαλίας στους μαθητές, λόγω της παρατεταμένης απομόνωσης και απουσίας ουσιαστικής, εκ του σύνεγγυς συναναστροφής (Azevedo et al., 2020). Επίσης, δήλωσαν ότι αυξήθηκαν τα σωματικά προβλήματα, όπως η αύξηση του βάρους και οι μυοσκελετικοί πόνοι, λόγω της παρατεταμένης ακινησίας και στάσης μπροστά στην οθόνη (Varghese, Mohamedunni και Alias, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης προβληματισμένοι για την δυσχερή επίβλεψη των μαθητών κατά τα διαγωνίσματα που λαμβάνουν χώρα διαδικτυακά και ενώ οι μαθητές ευρίσκονται χωρίς ουσιαστική επίβλεψη στο χώρο τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης προκειμένου να αξιοποιούν διαδικτυακούς πόρους, διαδικτυακές πλατφόρμες και να αναπτύσσουν ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Επιπλέον, ορισμένες φορές προέκυψαν τεχνικά προβλήματα, όπως χαμηλής ποιότητας σύνδεση διαδικτύου ή ήχος με διακοπές και παρεμβολές. Ένα ακόμη πρόβλημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να εντοπίσουν ικανοποιητικά τις εκφράσεις των μαθητών, ώστε να αντιληφθούν ποιοι δυσκολεύονται ή έχουν αφαιρεθεί. Τέλος, αρκετοί μαθητές επεδείκνυαν προκλητική συμπεριφορά επειδή έπλητταν με την μακροχρόνια έκθεση στην οθόνη (Alzubi, Al-Mwzaiji & Nazim, 2022).

Νευραλγικό ρόλο στην αντιμετώπιση της αρνητικής ψυχολογίας των εκπαιδευτικών και στη στήριξη τους προκειμένου να ανταποκριθούν με ψυχραιμία και αισιοδοξία κατά την υλοποίηση της από απόσταση σύγχρονης διδασκαλίας μέσω webex διαδραμάτισαν οι διευθυντές σχολικών μονάδων (Argyropoulou, Syka & Papaioannou, 2021). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αντιδρούν διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη διαδικτυακή σύγχρονη εκπαίδευση, επιδεικνύοντας θετικότερες στάσεις και εκφράζοντας θετικότερες εντυπώσεις, οι οποίες βεβαίως κυμαίνονται ανάλογα με τον υπάρχοντα εξοπλισμό, την εξοικείωση με την τεχνολογία, το διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό κτλ (Ishtiaq Khan, Seemab Khan, Mogahed και Al-Fadl, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Konukman, Filiz και Unlu (2022) ως προς τις προϋποθέσεις της από απόσταση σύγχρονης διδασκαλίας θέτουν την εξασφάλιση των συνθηκών εκείνων από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να υφίσταται ικανοποιητική τεχνολογία, σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό και σε σύνδεση διαδικτύου για τους εμπλεκόμενους. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να αποδώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην εξασφάλιση και στον έλεγχο συμμετοχής των επιμορφούμενων στην από απόσταση εκπαιδευτική πράξη.

Τέλος, ως προς την επιθυμία των εκπαιδευτικών να επαναλάβουν την από απόσταση σύγχρονη διδασκαλία στο μέλλον, οι Konukman, Filiz και Unlu (ό.π.) ερεύνησαν και βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ένα υβριδικό εκπαιδευτικό μοντέλο που να συνδυάζει την από απόσταση διδασκαλία με την παραδοσιακή διδασκαλία.

2. Μεθοδολογία

Ακολουθεί περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της διεξαγωγής της παρούσας εργασίας.

Ο ερευνητικός σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας webex, να μελετηθεί ο βαθμός στον οποίο αισθάνονται ότι διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες χρήσης αυτής της πλατφόρμας και να αναζητηθεί η πρόθεσή τους για μελλοντική υλοποίηση σύγχρονης από απόσταση διδασκαλίας και η πρόθεσή τους για συμμετοχή σε μελλοντική σχετική επιμόρφωση. Οι ερευνητικές ερωτήσεις της εργασίας έχουν ως εξής:

- Ερευνητική Ερώτηση 1: Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα της σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας webex (στο εξής NEG) σχετίζονται με την πρόθεσή τους α. να διδάξουν μέσω webex στο μέλλον (στο εξής INT1) και να β. να συμμετάσχουν σε σχετική επιμόρφωση (INT2).
- Ερευνητική Ερώτηση 2: Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας webex (στο εξής POS) σχετίζονται με α. την INT1 και β. την INT2.
- Ερευνητική Ερώτηση 3: Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητές τους στη σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας webex (στο εξής ABL) σχετίζονται με α. την INT1 και β. την INT2.
- Ερευνητική Ερώτηση 4: Το φύλο ως δημογραφική μεταβλητή διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις του δείγματος προς όλες τις μεταβλητές εργασίας
- Ερευνητική Ερώτηση 5: Η ηλικία ως δημογραφική μεταβλητή διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις του δείγματος προς όλες τις μεταβλητές εργασίας
- Ερευνητική Ερώτηση 6: Οι σπουδές ως δημογραφική μεταβλητή διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις του δείγματος προς όλες τις μεταβλητές εργασίας

3. Αποτελέσματα

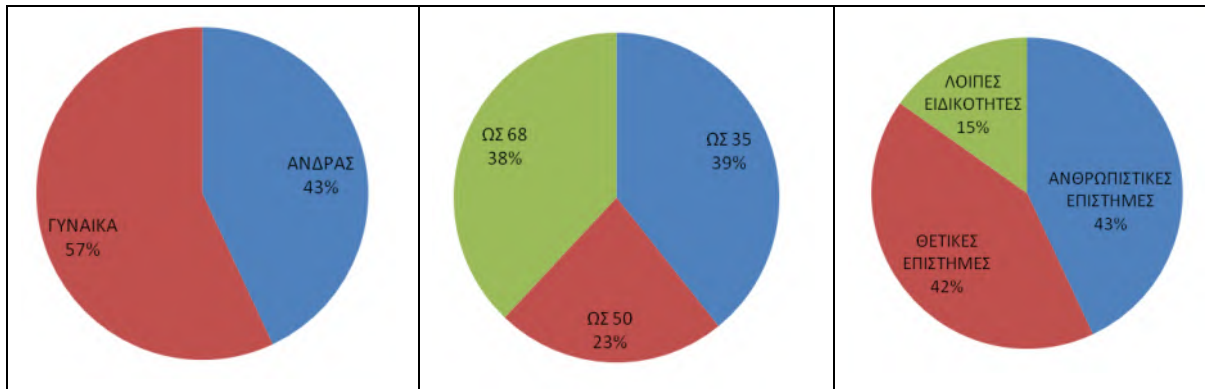
Ακολουθούν τα αποτελέσματα της εργασίας

3.1 Περιγραφή δείγματος

Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν τρεις δημογραφικές ερωτήσεις, το φύλο, η ηλικία και οι σπουδές των εκπαιδευτικών

Πίνακας 1: Περιγραφή δείγματος

ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΣΠΟΥΔΕΣ



Από το δείγμα το 57% ήταν γυναίκες (N=45) και οι άνδρες το 43% (N=34). Όσον αφορά στην ηλικιακή τους ομάδα οι νεώτεροι δηλαδή όσοι ήταν ως 35 ετών τη στιγμή της έρευνας αποτελούν το 39.2% (N=31), όσοι ήταν ως 50 ετών αποτελούν το 22.8% (N=18) και όσοι ήταν ως 68 ετών αποτελούν το 38% (N=30). Οι πτυχιούχοι ανθρωπιστικών επιστημών αποτελούν το 43% (N=34), οι πτυχιούχοι θετικών επιστημών το 41.8% (N=33) και οι πτυχιούχοι λοιπών ειδικοτήτων το 15.2% (N=12).

3.2 Ερωτηματολόγιο

Ακολουθεί περιγραφή του ερωτηματολογίου βάσει των διαστάσεων που επιχειρήθηκε να μετρηθούν και βάσει των ερωτήσεων που ανήκαν σε κάθε διάσταση. Σημειώνεται ότι αυτή η έρευνα δημοσιεύει τμήμα των ευρημάτων, καθώς το ερωτηματολόγιο μέτρησε και άλλες διαστάσεις που δεν παρουσιάζονται εδώ.

Πίνακας 2: Παράγοντες και Περιγραφή ερωτήσεων

Διάσταση προς μέτρηση	Ερωτήσεις	Περιγραφή
«Αρνητικές πεποιθήσεις για τη σύγχρονη από απόσταση» (σημειώνεται εδώ ότι οι ερωτήσεις περιγράφηκαν καταφατικά για να μην καθοδηγούν τις απαντήσεις, ωστόσο στόχο είχαν να μετρήσουν πιθανές αρνητικές εκφάνσεις).	Το μάθημα μέσω webex δεν προκαλεί αισθήματα απομόνωσης στους εμπλεκομένους.	Αποξένωση
	Το μάθημα μέσω webex επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ εμπλεκομένων.	Έλλειψη αλληλεπίδρασης
	Το μάθημα μέσω webex επιτρέπει την ανάθεση ομαδοσυνεργατικών εργασιών.	Απουσία ομαδοσυνεργατικής μάθησης
	Το μάθημα μέσω webex αποτρέπει το αίσθημα της ανίας στους μαθητές.	Πρόκληση ανίας
«Θετικές πεποιθήσεις για τη σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση»	Το μάθημα μέσω webex επιτρέπει στους μαθητές την αυτοαξιολόγηση.	Δυνατότητα αυτοαξιολόγησης
	Το μάθημα μέσω webex αναπτύσσει τις ψηφιακές δεξιότητες όλων των εμπλεκομένων.	Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων

	Το μάθημα μέσω webex ενθαρρύνει την αξιοποίηση άριστου εκπαιδευτικού διαδικτυακού υλικού.	Αξιοποίηση διαδικτυακών πόρων
	Το μάθημα μέσω webex καλλιεργεί την κριτική σκέψη στους μαθητές.	Ενίσχυση κριτικής σκέψης
«Δεξιότητες στη σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση»	Η διδασκαλία μέσω webex απαιτούσε δεξιότητες τις οποίες κατέχω.	Επαρκείς γνώσεις
	Έχω επιμορφωθεί ώστε να είμαι σε θέση να αξιοποιώ το περιβάλλον του webex.	Σχετική επιμόρφωση
	Έχω εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί ικανοποιητικά στο webex.	Έτοιμο ψηφιακό υλικό
	Διαθέτω τον απαραίτητο εξοπλισμό για την υλοποίηση μαθημάτων μέσω webex.	Κατάλληλος εξοπλισμός
«Πρόθεση μελλοντικής διδασκαλίας μέσω σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης»	Θα με ενδιέφερε να εμπλακώ ξανά στο μέλλον ως εκπαιδευτής σε σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση.	Πρόθεση διδασκαλίας
«Πρόθεση μελλοντικής επιμόρφωσης σε εργαλεία σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης»	Θα με ενδιέφερε να επιμορφωθώ στα εργαλεία της σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης.	Πρόθεση επιμόρφωσης

Ακολουθούν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα (προτεινόμενα από την έρευνα) πλεονεκτήματα της σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης ($M=4.61$, $SD=.61$). Ωστόσο ταυτόχρονα πιστεύουν ότι υπάρχουν και μειονεκτήματα καθώς σημειώνουν πολύ χαμηλούς μέσους όρους σε κάποια χρήσιμα χαρακτηριστικά ($M=1.60$, $SD=.64$). Θεωρούν ότι διαθέτουν δεξιότητες υλοποίησης μαθημάτων μέσω webex σε μέτριο βαθμό ($M=3.28$, $SD=1.41$). Ωστόσο, παρότι τις πολύ θετικές απόψεις για την ύπαρξη κάποιων πλεονεκτημάτων και τις σχετικά επαρκείς δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν ούτε την επανάληψη μαθημάτων μέσω webex στο μέλλον ($M=2.88$, $SD=1.73$), ούτε την επιμόρφωσή τους στα σχετικά εργαλεία διδασκαλίας μέσω webex ($M=2.86$, $SD=1.90$).

Πίνακας 3: Περιγραφική στατιστική

Μεταβλητές	N	Min	Max	Mean	S.D
NEG	79	1.00	3.00	1.60	.647
POS	79	3.00	5.00	4.61	.618
ABL	79	1.50	5.00	3.28	1.416
int1	79	1	5	2.88	1.738
int2	79	1	5	2.86	1.900
Valid N (listwise)	79				

3.3 Συσχετισμοί

Ακολουθούν τα αποτελέσματα για τους συσχετισμούς μεταξύ των μεταβλητών εργασίας.

Πίνακας 4: Συσχετισμοί

	int1	int2	NEG	POS
NEG	-.559**	-.549**		
POS	-.140	-.096	.078	
ABL	.897**	.949**	-.506**	-.062
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Με την πρόθεση μελλοντικής διδασκαλίας σε σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση (INT1) ο ισχυρότερος συσχετισμός είναι θετικός και παρατηρείται με τις σχετικές δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ότι διαθέτουν $r(77)=.897$, $p<.05$. Ο επόμενος σε ισχύ συσχετισμός είναι αρνητικός και μέτριος σε ισχύ και αφορά την INT1 με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα του webex, $r(77)=-.559$, $p<.05$. Ο συσχετισμός μεταξύ INT1 και πεποιθήσεων για τα πλεονεκτήματα του webex, ωστόσο, δεν είναι στατιστικά σημαντικός, $r(77)=-.140$, $p>.05$.

Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και για τη δεύτερη εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή την πρόθεση επιμόρφωσης σε εργαλεία σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης (INT2). Συγκεκριμένα παρατηρείται ισχυρός θετικός συσχετισμός με τις σχετικές δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ότι διαθέτουν $r(77)=.949$, $p<.05$. Ο επόμενος συσχετισμός είναι αρνητικός και μέτριος σε ισχύ και αφορά την INT2 με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα του webex (NEG), $r(77)=-.549$, $p<.05$. Ο συσχετισμός μεταξύ INT2 και πεποιθήσεων για τα πλεονεκτήματα του webex δεν είναι στατιστικά σημαντικός, $r(77)=.078$, $p>.05$.

3.4 Δημογραφικές διαφοροποιήσεις

Το δείγμα δεν διαφοροποιήθηκε βάσει φύλου σε καμία από τις μεταβλητές εργασίας: Ειδικότερα, ως προς τις απόψεις τους για τα μειονεκτήματα του webex, οι άντρες ($M=1.57$, $SD=.65$) και οι γυναίκες ($M=1.62$, $SD=.64$) τα δύο φύλα σημείωσαν παρόμοιους μέσους όρους, $t(77) = -.329$, $p = .743$. Το ίδιο και ως προς τα πλεονεκτήματα του webex, οι άντρες ($M=4.59$, $SD=.66$) και οι γυναίκες ($M=4.62$, $SD=.58$), $t(77) = -.188$, $p = .851$. Ομοίως ως προς τις δεξιότητες, οι άντρες ($M=3.33$, $SD= 1.38$) και οι γυναίκες ($M=43.25$, $SD=1.45$), $t(77) = .250$, $p = .803$. Ως προς την πρόθεση μελλοντικής από απόσταση διδασκαλίας άντρες ($M=2.85$, $SD= 1.59$) και γυναίκες ($M=2.80$, $SD=1.85$) επίσης δεν διαφοροποιήθηκαν, $t(77) = .133$, $p = .894$. Τέλος, δεν διαφοροποιήθηκαν οι άντρες ($M=2.91$, $SD= 1.91$) και οι γυναίκες ($M=2.82$, $SD=.28$) ούτε στην πρόθεση λήψης επιμόρφωσης στα εργαλεία διαδικτυακής εκπαίδευσης, $t(77) = .206$, $p = .090$.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι βάσει φύλου

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NEG	ΑΝΔΡΑΣ	34	1.57	.658	.112
	ΓΥΝΑΙΚΑ	45	1.62	.645	.096
POS	ΑΝΔΡΑΣ	34	4.59	.668	.114
	ΓΥΝΑΙΚΑ	45	4.62	.585	.0872
ABL	ΑΝΔΡΑΣ	34	3.33	1.386	.237
	ΓΥΝΑΙΚΑ	45	3.25	1.453	.216
int1	ΑΝΔΡΑΣ	34	2.85	1.598	.274

	ΓΥΝΑΙΚΑ	45	2.80	1.854	.276
int2	ΑΝΔΡΑΣ	34	2.91	1.913	.328
	ΓΥΝΑΙΚΑ	45	2.82	1.910	.285

Πίνακας 6: Independent Samples Test για το φύλο

	Levene's Test		T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff	Std. Error Diff
	F	Sig.					
NEG	.388	.535	-.329	77	.743	-.048	.147
POS	.181	.672	-.188	77	.851	-.026	.141
ABL	.812	.370	.250	77	.803	.080	.323
int1	6.765	.011	.133	77	.894	.053	.397
int2	.079	.780	.206	77	.837	.090	.434

Equal variances assumed για όλες τις μεταβλητές πλην την INT1, στην οποία ωστόσο και για την περίπτωση των ανόμοιων διακυμάνσεων μεταξύ των υποομάδων η τιμή sig 2 tailed δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Η ηλικία διαφοροποίησε το δείγμα ως προς τις αρνητικές πεποιθήσεις, και συγκεκριμένα η ομάδα ως 35 ετών ($M=1.19$, $SD=.39$) διαφοροποιήθηκε και από την ομάδα ως 50 ετών ($M=1.81$, $SD=.75$), και από την ομάδα ως 68 ετών ($M=1.90$, $SD=.59$), $F(2, 76) = 13.527$, $p<001$. Δεν διαφοροποιούνται ως προς τις πεποιθήσεις για τα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής διδασκαλίας, $F(2, 76) = 473$, $p=.625$. Διαφοροποιούνται ως προς τις δεξιότητες με την ομάδα ως 35 ετών ($M=4.54$, $SD=.84$) να θεωρεί τον εαυτό της πιο έτοιμο και από την ομάδα ως 50 ετών ($M=2.93$, $SD=1.33$) και από την ομάδα ως 68 ετών ($M=2.20$, $SD=.82$), $F(2, 76) = 43.214$, $p<001$. Η ομάδα ως 35 ετών ($M=4.00$, $SD=1.00$) επιδεικνύει μεγαλύτερη πρόθεση μελλοντικής αξιοποίησης και επιμόρφωσης στο webex, και από την ομάδα ως 50 ετών ($M=2.00$, $SD=2.00$) και από την ομάδα ως 68 ετών ($M=2.00$, $SD=1.00$), $F(2, 76) = 51.635$, $p<001$ και $F(2, 76) = 71.113$, $p<001$ αντιστοίχως για τις δύο μεταβλητές.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι βάσει ηλικίας και σημαντικές διαφοροποιήσεις

		ΗΛΙΚΙΑ			ANOVA				
		Mean	Count	SD	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
NEG	ΩΣ 35	1.19	31	.39	8.582	2, 76	4.291	13.527	.000
	ΩΣ 50	1.81	18	.75					
	ΩΣ 68	1.90	30	.59					
POS	ΩΣ 35	4.61	31	.59	.367	2, 76	.183	.473	.625
	ΩΣ 50	4.72	18	.50					
	ΩΣ 68	4.54	30	.71					
ABL	ΩΣ 35	4.54	31	.84	86.429	2	43.214	46.810	.000
	ΩΣ 50	2.93	18	1.33					

	ΩΣ 68	2.20	30	.82					
int1	ΩΣ 35	4.00	31	1.00	103.26	2	51.635	29.673	.000
	ΩΣ 50	2.00	18	2.00					
	ΩΣ 68	2.00	30	1.00					
int2	ΩΣ 35	4.00	31	1.00	142.22	2	71.113	38.814	.000
	ΩΣ 50	2.00	18	2.00					
	ΩΣ 68	2	30	1.00					

Πίνακας 8: Post Hoc Tests Πολλαπλών συγκρίσεων Tukey HSD για την ηλικία

Dependent Variable	(I) AGE	(J) AGE	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
NEG	ΩΣ 35	ΩΣ 50	-.612*	.166	.001
		ΩΣ 68	-.706*	.144	.000
	ΩΣ 50	ΩΣ 35	.612*	.166	.001
		ΩΣ 68	-.094	.167	.840
	ΩΣ 68	ΩΣ 35	.706*	.144	.000
		ΩΣ 50	.094	.167	.840
ABL	ΩΣ 35	ΩΣ 50	1.609*	.284	.000
		ΩΣ 68	2.340*	.246	.000
	ΩΣ 50	ΩΣ 35	-1.609*	.284	.000
		ΩΣ 68	.730*	.286	.034
	ΩΣ 68	ΩΣ 35	-2.340*	.246	.000
		ΩΣ 50	-.730*	.286	.034
int1	ΩΣ 35	ΩΣ 50	1.749*	.391	.000
		ΩΣ 68	2.560*	.338	.000
	ΩΣ 50	ΩΣ 35	-1.749*	.391	.000
		ΩΣ 68	.811	.393	.105
	ΩΣ 68	ΩΣ 35	-2.560*	.338	.000
		ΩΣ 50	-.811	.393	.105
int2	ΩΣ 35	ΩΣ 50	2.151*	.401	.000
		ΩΣ 68	2.984*	.347	.000
	ΩΣ 50	ΩΣ 35	-2.151*	.401	.000
		ΩΣ 68	.833	.404	.104
	ΩΣ 68	ΩΣ 35	-2.984*	.347	.000
		ΩΣ 50	-.833	.404	.104

Ως προς τις πεποιθήσεις για τα μειονεκτήματα του webex, οι εκπαιδευτικοί θετικών σπουδών $M=1.25$, $SD=.48$ διαφοροποιήθηκαν και από τους ανθρωπιστικούς ($M=1.86$, $SD=.58$) και από τις λοιπές ειδικότητες ($M=1.83$, $SD=.61$), $F(2, 76) = 10.35$, $p<001$. Ως προς τα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής διδασκαλίας το δείγμα δε διαφοροποιήθηκε βάσει ειδικότητας, $F(2, 76) = .290$, $p=.749$.

Ως προς τις δεξιότητες οι απόφοιτοι θετικών σπουδών ($M=4.28$, $SD=1.14$) αισθάνονται σημαντικά πιο έτοιμοι και από τους ανθρωπιστικούς ($M=2.51$, $SD=1.09$) και από την ομάδα λοιπών ειδικοτήτων ($M=2.73$, $SD=1.32$, $F(2, 76) = 21.493$, $p<001$). Όσον αφορά την πρόθεση, οι θετικών επιστημών επιθυμούν περισσότερο ($M=4$, $SD=1$) και από τους ανθρωπιστικούς ($M=2$, $SD=2$) και από τις λοιπές ειδικότητες ($M=2$, $SD=2$) να διδάξουν ξανά μέσω webex, αλλά και να επιμορφωθούν

περαιτέρω σε αυτό το ζήτημα $F(2, 76) = 15.289, p < .001$ και $F(2, 76) = 23.189, p < .001$ αντιστοίχως για την INT1 και INT2.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι βάσει σπουδών και σημαντικές διαφοροποιήσεις

ΥΠΟΟΜΑΔΕΣ		ΣΠΟΥΔΕΣ			Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
		M	N	SD					
NEG	ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ	1.86	34	.58	6.999	2, 76	3.500	10.353	.000
	ΘΕΤΙΚΩΝ	1.25	33	.48					
	ΛΟΠΙΩΝ	1.83	12	.80					
POS	ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ	4.67	34	.61	.226	2, 76	.113	.290	.749
	ΘΕΤΙΚΩΝ	4.55	33	.64					
	ΛΟΠΙΩΝ	4.60	12	.63					
ABL	ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ	2.51	34	1.09	56.572	2, 76	28.286	21.493	.000
	ΘΕΤΙΚΩΝ	4.28	33	1.14					
	ΛΟΠΙΩΝ	2.73	12	1.32					
int1	ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ	2	34	2	67.571	2, 76	33.786	15.289	.000
	ΘΕΤΙΚΩΝ	4	33	1					
	ΛΟΠΙΩΝ	2	12	2					
int2	ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ	2	34	1	106.669	2, 76	53.334	23.189	.000
	ΘΕΤΙΚΩΝ	4	33	1					
	ΛΟΠΙΩΝ	2	12	2					

Πίνακας 10: Post Hoc Tests Πολλαπλών Συγκρίσεων Tukey HSD

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΥΠΟΟΜΑΔΩΝ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
NEG	ΑΝΘΡΩΠ.	ΘΕΤ.	.610*	.142	.000
		ΛΟΠΙ.	.026	.195	.990
	ΘΕΤ.	ΑΝΘΡΩΠ.	-.610*	.142	.000
		ΛΟΠΙ.	-.583*	.199	.011
	ΛΟΠΙ.	ΑΝΘΡΩΠ.	-.026	.195	.990
		ΘΕΤ.	.583*	.195	.011
ABL	ΑΝΘΡΩΠ.	ΘΕΤ.	-1.761*	.280	.000
		ΛΟΠΙ.	-.214	.385	.843
	ΘΕΤ.	ΑΝΘΡΩΠ.	1.765*	.280	.000
		ΛΟΠΙ.	1.551*	.386	.000
	ΛΟΠΙ.	ΑΝΘΡΩΠ.	.214	.385	.843
		ΘΕΤ.	-1.551*	.386	.000
int1	ΑΝΘΡΩΠ.	ΘΕΤ.	-1.939*	.363	.000
		ΛΟΠΙ.	-.279	.499	.842
	ΘΕΤ.	ΑΝΘΡΩΠ.	1.939*	.363	.000
		ΛΟΠΙ.	1.659*	.501	.004
	ΛΟΠΙ.	ΑΝΘΡΩΠ.	.279	.499	.842
		ΘΕΤ.	-1.659*	.501	.004
int2	ΑΝΘΡΩΠ.	ΘΕΤ.	-2.477*	.371	.000

		ΛΟΠΙ.	-.598	.509	.472
	ΘΕΤ.	ΑΝΘΡΩΠ.	2.477*	.371	.000
		ΛΟΠΙ.	1.879*	.511	.001
	ΛΟΠΙ.	ΑΝΘΡΩΠ.	.598	.509	.472
		ΘΕΤ.	-1.879*	.511	.001

Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τον ταχύ έλεγχο των υποθέσεων.

Πίνακας 11: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Ερευνητική υπόθεση	Εύρημα
Ερευνητική Ερώτηση 1: Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα μειονεκτήματα της σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας webex (στο εξής NEG) σχετίζονται με την πρόθεσή τους α. να διδάξουν μέσω webex στο μέλλον (στο εξής INT1) και να β. να συμμετάσχουν σε σχετική επιμόρφωση (INT2)	Επαληθεύεται και ως προς τα δύο σκέλη
Ερευνητική Ερώτηση 2: Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης από απόσταση εκπαίδευσης μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας webex (στο εξής POS) σχετίζονται με α. την INT1 και β. την INT2.	Καταρρίπτεται και ως προς τα δύο σκέλη
Ερευνητική Ερώτηση 3: Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητές τους στη σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας webex (στο εξής ABL) σχετίζονται με α. την INT1 και β. την INT2.	Επαληθεύεται και ως προς τα δύο σκέλη
Ερευνητική Ερώτηση 4: Το φύλο ως δημογραφική μεταβλητή διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις του δείγματος προς όλες τις μεταβλητές εργασίας	Καταρρίπτεται για όλες τις μεταβλητές εργασίας
Ερευνητική Ερώτηση 5: Η ηλικία ως δημογραφική μεταβλητή διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις του δείγματος προς όλες τις μεταβλητές εργασίας	Επαληθεύεται, με εξαίρεση τις πεποιθήσεις για τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης από απόσταση διδασκαλίας
Ερευνητική Ερώτηση 6: Οι σπουδές ως δημογραφική μεταβλητή διαφοροποιεί σημαντικά τις απαντήσεις του δείγματος προς όλες τις μεταβλητές εργασίας	Επαληθεύεται, με εξαίρεση τις πεποιθήσεις για τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης από απόσταση διδασκαλίας

4.Συμπέρασμα

Οι πεποιθήσεις για τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης από απόσταση διδασκαλίας βρέθηκε να είναι μία αδύναμη μεταβλητή καθώς απέτυχε τόσο στους συσχετισμούς, όσο και στις διαφοροποιήσεις των υποομάδων του δείγματος. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πως το webex διαθέτει (σε μεγάλο βαθμό, όπως έδειξε η περιγραφική) κάποια σημαντικά πλεονεκτήματα δεν επαρκούν προκειμένου να παρατηρηθεί αναλογική αύξηση και της πρόθεσής τους να διδάξουν

ξανά μέσω της ίδιας διαδικασίας ή έστω να επιμορφωθούν στα εργαλεία αυτής της διαδικασίας. Επίσης, οι πεποιθήσεις για τα πλεονεκτήματα φαίνεται ότι είναι αποδεκτές οριζοντίως σε όλο το δείγματα και δε δίνουν διαφοροποιήσεις ανά δημογραφική μεταβλητή, εύρημα που μπορεί να ερμηνευθεί ότι αποτελούν θέσεις σχεδόν καθολικά αποδεκτές.

Το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις για τα μειονεκτήματα της από απόσταση σύγχρονης διδασκαλίας είναι πολύ ισχυρές υπογραμμίζει την επιφυλακτικότητα και τον δισταγμό των εκπαιδευτικών να προσχωρήσουν σε αυτό το μέσο διδασκαλίας και τη θέση τους ότι πρόκειται για μία μορφή διδασκαλίας με ουσιαστικά προβλήματα. Οι πεποιθήσεις αυτές όσο πιο ισχυρές γίνονται τόσο μειώνεται η πρόθεση των εκπαιδευτικών να υλοποιούν τέτοιες διδασκαλίες, εύρημα που είναι ευνόητο και σαφές. Δε θα μπορούσε άλλωστε να επιθυμούν να εμπλέκονται σε έναν τύπο διδασκαλίας για τον οποίον θεωρούν ότι υπάρχουν σημαντικά μειονεκτήματα. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση με στόχο όχι μόνο το γνωστικό πεδίο, αλλά και την μεταβολή αρνητικών στάσεων και την κάμψη αρνητικών στερεοτύπων. Να σημειωθεί ότι η έρευνα δεν προσπαθεί να καταδείξει κατά πόσο αυτές οι επιφυλάξεις είναι δικαιολογημένες και κατά πόσο όντως χαρακτηρίζουν την από απόσταση σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά μόνο να αναδείξει τις θέσεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα.

Ως προς τις δεξιότητες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ότι διαθέτουν για αυτόν τον τύπο διδασκαλίας, μετρήθηκε ότι όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να αξιοποιούν πλατφόρμες από απόσταση σύγχρονης εκπαίδευσης, τόσο αυξάνεται και η πρόθεσή τους να επαναλάβουν τέτοιες διδασκαλίες στο μέλλον. Επίσης, σε ένα φαινομενικά παράδοξο εύρημα, όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη τους στην προαναφερθείσα ικανότητα, τόσο αυξάνεται και η πρόθεσή τους να επιμορφωθούν περαιτέρω. Εύρημα εύκολα κατανοητό καθώς η ύπαρξη δεξιοτήτων αφαιρεί το άγχος και την αποφυγή για περαιτέρω εμπάθυνση σε οποιοδήποτε πεδίο. Οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών, μετρήθηκε να αισθάνονται περισσότερο ικανοί στην υλοποίηση σύγχρονης από απόσταση διδασκαλίας, αλλά και να προτίθενται σε μεγαλύτερο βαθμό να υλοποιήσουν στο μέλλον τέτοιες διδασκαλίες και να επιμορφωθούν περαιτέρω σε αυτά τα εργαλεία. Ούτε αυτό το εύρημα συνιστά ιδιαίτερη ανατροπή, καθώς οι νεαρότερες ηλικίες, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών είναι συνήθως περισσότερο εξοικειωμένοι και -ως εκ τούτου- θετικά προσκείμενοι στα διάφορα διαδικτυακά εργαλεία, συμπεριλαμβανομένων και αυτών της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Το γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι η σύγχρονη από απόσταση εκπαίδευση απαιτεί ακόμη εκτεταμένη και συστηματική οριζόντια επιμόρφωση, προσαρμοσμένη στις διδακτικές ανάγκες κάθε ειδικότητας, προκειμένου τυχόν μελλοντική αξιοποίηση να είναι πιο ομαλή.

Βιβλιογραφία

- Alzubi AF, Al-Mwzaiji, KN, Nazim M. (2022). Online and Offline Assessment Methods in Higher Education: A Revisitation of EFL Teachers' Perceptions and Practices, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 13, No. 6, pp. 1147-1155
- Argyropoulou, E., Syka, HC. & Papaioannou, M. (2021). School leadership in dire straits: fighting the virus or challenging the consequences?, *International Studies in Educational Administration*, Vol. 49 No. 1, pp. 18-27.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. & Geven, K. (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19, School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. *World Bank Policy*
- Ishtiaq Khan, RM, Seemab, Khan, N, Khan, I & Mogahed, M, Al-Fadl, A. (2021). Teachers' perception on e-learning implementation: a perspective of Pakistani teachers, *Journal of ISOSS*, Vol. 7(2), 67-78
- Kafa, A. (2022). Teachers' perceptions of school principals' role in tackling the pandemic crisis, *International Journal of Educational Management Emerald Publishing Limited*, 0951-354X

- Konukman F, Filiz B, Unlu, H (2022) Teachers' perceptions of teaching physical education using online learning during the COVID19: A quantitative study in Turkey. *PLoS ONE*, Vol 17(6): e0269377.
- Varghese J., Mohamedunni M.N. & Alias M (2022). Online Teaching: Perceptions, Challenges and Opportunities during and beyond Covid-19 Pandemic among Secondary School Teachers. *Indonesian Journal of Contemporary Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 1-7

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

Ψύρρας Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Ράπτης Νικόλαος
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κουρουτσίδου Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μπελαδάκης Εμμανουήλ
Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λέσβου το σχολικό έτος 2022 – 2023, αναφορικά με τον ρόλο των σχολικών ηγετών στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών που υπηρετούν. Η ιδιαιτερότητα και πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι διερευνά τις νέες τάσεις στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μετά την πανδημία του Covid-19, με βάση δύο κεντρικούς θεματικούς άξονες: α) Νέες τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολικού ηγέτη και προσωπικού και β) Πρακτικές σχολικής ηγεσίας και ψηφιακός μετασχηματισμός σχολικής μονάδας.

Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του κυρίου μέρους του ερωτηματολογίου επιμερίζονται σε δύο θεματικούς άξονες. Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά τα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολικού ηγέτη και εκπαιδευτικού προσωπικού με τη χρήση των Νέων τεχνολογιών και τον επαναπροσδιορισμό των πρακτικών σχολικής ηγεσίας στη μετά Covid-19 εποχή. Ο δεύτερος άξονας αντιστοιχεί στο θεματικό περιεχόμενο του ψηφιακού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Λέξεις κλειδιά: Νέες τεχνολογίες, σχολική ηγεσία, ψηφιακός μετασχηματισμός

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή η πρόσβαση στη γνώση και στην πληροφορία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο φυσικό χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, αλλά οι αναδυόμενες πληροφορίες μπορούν να ανακτηθούν από διάφορες ψηφιακές πλατφόρμες, βάσεις δεδομένων ανοικτού κώδικα,

φυλλομετρητές ιστού, ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, εφαρμογές και ψηφιακά κανάλια επικοινωνίας (Alenezi, 2021). Ο όρος ψηφιακός μετασχηματισμός χρησιμοποιείται συχνά για να δηλώσει την τεχνολογία, την εταιρική κουλτούρα, την κοινωνία, τη δημιουργικότητα και τη διαχείριση της εξωστρέφειας στο επίπεδο ενός οργανισμού και είναι κάτι περισσότερο από την απλή υιοθέτηση των Νέων τεχνολογιών (McDonald & Rowsell-Jones, 2012). Κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία, είναι απαραίτητο όλοι οι εμπλεκόμενοι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να συνεργάζονται και να συνδέονται στην εργασία τους, μέσω των Νέων τεχνολογιών (Norton, Shroff & Edwards, 2020). Η εφαρμογή των Νέων τεχνολογιών στο σχολικό συγκείμενο ενισχύει την καινοτομία, ενώ οι ίδιες οι Νέες τεχνολογίες ενεργούν ως βασικοί μηχανισμοί για τη δημιουργία ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων (Begicenic, Klacmer & Tomicic, 2020). Οι ενοποιημένες επικοινωνίες 4^{ης} γενιάς όπως είναι οι κοινόχρηστοι χώροι εργασίας, τα διαδραστικά βίντεο, οι τηλεδιασκέψεις μέσω διαδικτύου και οι εικονικοί κόσμοι καθιστούν αναγκαίο τον ψηφιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών στη μετά Covid-19 εποχή.

Σύμφωνα με τους Power and Heavin (2018), η παρουσία αποτελεσματικής ηγεσίας, ο στρατηγικός σχεδιασμός και η συστηματική ενσωμάτωση των Νέων τεχνολογιών στο σχολικό πλαίσιο, αποτελούν προϋποθέσεις για τον επιτυχημένο ψηφιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών. Προκειμένου να επιταχυνθεί η ενδυνάμωση των οργανισμών στο μεταβαλλόμενο και πολύπλοκο ψηφιακό πλαίσιο, είναι απαραίτητο να τεθούν μια σειρά από προτεραιότητες στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού για την πρακτική εφαρμογή πολλών από των οποίων είναι αρμόδιος ο εκάστοτε σχολικός ηγέτης (Eden, Burton-Jones, Cassey & Draheim, 2019).

Πιο αναλυτικά, ο σχολικός ηγέτης καθίσταται υπεύθυνος για την αποτελεσματική ψηφιακή επικοινωνία και δικτύωση με το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, διατηρώντας ψηφιακά κανάλια επικοινωνίας, ψηφιακές πλατφόρμες και πολυμεσικές εφαρμογές (Ράπτης, 2022. Burleigh, 2020). Για παράδειγμα, μέσω αυτών των καναλιών και των πλατφορμών μπορούν να πραγματοποιηθούν ψηφιακές εκδηλώσεις, συνέδρια, ψηφιακές περιηγήσεις και εκδρομές, συνδέοντας όλα τα μέλη του οργανισμού στον ίδιο χρόνο ανεξαρτήτου τοποθεσίας.

Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει και τεκμηριώσει τη συνεισφορά της σχολικής ηγεσίας στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών (Bush, 2019. Fullan, 2017. Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017. Ράπτης & Ψαράς, 2015). Οι σχολικοί ηγέτες μπορεί να μη βλέπουν τους εαυτούς τους διαφορετικά στη μετά Covid-19 εποχή, ωστόσο η συμπεριφορά τους και οι πρακτικές ηγεσίας έχουν αλλάξει ριζικά, ίσως και μη αναστρέψιμα, ουσιαστικά έχουν μετασχηματιστεί (Harris & Jones, 2020). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Azorin (2020), η σχολική ηγεσία μετατοπίζεται πλέον προς παιδαγωγικές προσεγγίσεις συνεργατικού χαρακτήρα και κατασκευής δικτύων, όπως είναι τα μοντέλα της συνεργατικής, της καταναμημένης και της ηγεσίας του εκπαιδευτικού. Είναι ευδιάκριτο, πως οι σχολικοί ηγέτες ηγούνται πλέον σε μια σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, όπου η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο τείνει να ελαττωθεί. Εάν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επιστρέψουν και πάλι στην κανονική τους λειτουργία, όπως λειτουργούσαν πριν την υγειονομική κρίση, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να αποδεχθούν ότι οι Νέες τεχνολογίες έχουν συμβάλει στην αλλαγή των τρόπων διδασκαλίας, μάθησης και ηγεσίας (Hargreaves, 2020). Είναι γεγονός, πως τα περισσότερα προγράμματα προετοιμασίας και κατάρτισης των σχολικών ηγετών πριν την πανδημία του Covid-19 είναι πιθανό να μην ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στις μέρες μας. Θα είναι λάθος, όπως αναφέρουν οι Harris and Jones (2020) να προβούμε σε μια απλή αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων κατάρτισης, διότι μεγάλο μέρος αυτής της κατάρτισης μπορεί να μην είναι πλέον κατάλληλο και συμβατό με τους σύγχρονους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Υπάρχουν τρεις σύγχρονες τάσεις αναφορικά με το μέλλον της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη μετά Covid-19 εποχή:

- Η Harris (2020) και η Netolicky (2020) αναφέρουν πως η μία τάση πιέζει για επιστροφή στην κανονικότητα και στο «παλιό» μοντέλο λειτουργίας, όπως ήταν πριν την πανδημία του Covid-19 με αναβάθμιση των εκπαιδευτικών πρακτικών της σημερινής κρίσης πίσω στην προηγούμενη κανονικότητα.
- Από την άλλη μεριά, υπάρχει δημόσιος λόγος για τη δημιουργία μίας «νέας κανονικότητας», μιας επαναθεμελίωσης και αναπροσαρμογής, όπου θα δημιουργηθεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης και ηγεσίας, εναρμονισμένο με τις απαιτήσεις των επειγουσών αναγκών και εκάστοτε κρίσεων.
- Τέλος, σύμφωνα με τη Harris (2020) διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες κινούνται ανάμεσα στις δύο τάσεις, αναδεικνύοντας μια νέα προοπτική.

Όπως αναφέρει η Harris (2020) στη μελέτη της, αυτό που χρειάζεται στην παρούσα φάση είναι ένα μοντέλο που να ενσωματώνει τα πιο αποτελεσματικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της διά ζώσης μάθησης, ένα νέο υβριδικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, το νέο αυτό υβριδικό μοντέλο πρέπει να είναι προσανατολισμένο προς τις Νέες τεχνολογίες, ενισχύοντας και συνδέοντας όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του οργανισμού με την ψηφιακή μάθηση και επιταχύνοντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών στο πλαίσιο άσκησης συνεργατικών πρακτικών σχολικής ηγεσίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση, η ανάλυση και η ερμηνεία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λέσβου, αναφορικά με τον ρόλο των σχολικών ηγετών στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών που υπηρετούν στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, ο παραπάνω βασικός σκοπός μελετάται και ερευνάται με βάση δύο κεντρικούς θεματικούς άξονες: α) Νέες τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολικού ηγέτη και προσωπικού και β) Πρακτικές σχολικής ηγεσίας και ψηφιακός μετασχηματισμός σχολικής μονάδας. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, που συνιστούν ταυτόχρονα και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Σε ποιο βαθμό παρατηρείται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες η αξιοποίηση των Νέων τεχνολογιών για την επικοινωνία μεταξύ του σχολικού ηγέτη και του εκπαιδευτικού προσωπικού;
- Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/τρια συνεισφέρει στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας;
- Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες συνεργατικές πρακτικές ηγεσίας;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το φύλο της διεύθυνσης, σχετικά με τον ρόλο της στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας;

Για την παρούσα εργασία, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια, ειδικότερα αποτελούν μια από τις πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενες τεχνικές συλλογής δεδομένων (Gray, 2018). Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια εισαγωγή και δύο διακριτά μέρη. Στην εισαγωγή διατυπώνεται με σαφήνεια ο βασικός σκοπός της έρευνας και τονίζεται η προστασία της ιδιωτικότητας. Στο τέλος της εισαγωγής αναφέρονται τα ονόματα των ερευνητών και οι ευχαριστίες τους προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν 6 ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος, που αναφέρονται στο φύλο, στην ηλικία, στο επίπεδο σπουδών, στο φύλο του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας, στην εργασιακή σχέση και στα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών. Πριν τη διεξαγωγή του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου δίνεται ο ορισμός της έννοιας του ψηφιακού μετασχηματισμού, όπως προέκυψε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, που είναι το κύριο, εμπεριέχονται οι 26 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με τους επιμέρους ερευνητικούς στόχους (ερευνητικά ερωτήματα) και απαντώνται με τη χρήση μιας πεντάβαθμης διαβαθμισμένης κλίμακας Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά και 5=πάντα/σχεδόν πάντα).

Πληθυσμό αναφοράς της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λέσβου. Επιλέχθηκαν μέσω στρωματοποιημένης δειγματοληψίας 22 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (επιλογή 16 σχολικών μονάδων της νήσου Μυτιλήνης και 6 της νήσου Λήμνου). Το ερευνητικό εργαλείο διαμορφώθηκε στη φόρμα της Google Drive και διαμοιράστηκε μέσω των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στην παραπάνω ερευνητική διαδικασία ήταν 117 και συνεπώς το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 117 εκπαιδευτικούς (δάσκαλοι και ειδικότητες).

2.2 Περιγραφή του δείγματος

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος σύμφωνα με τις ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο τους

ΦΥΛΟ			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρες	32	27,4	27,4
Γυναίκες	85	72,6	100
Σύνολο	117	100	

Από τον παραπάνω πίνακα 1 προκύπτει ότι έλαβαν μέρος στην έρευνα 117 άτομα, από τα οποία τα 32 είναι άνδρες (ή ποσοστό 27,4 %) και τα 85 είναι γυναίκες (ή ποσοστό 72,6 %).

Πίνακας 2. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μέχρι 29 ετών	11	9,4	9,4
Από 30 έως 39 ετών	69	59,0	68,4
Από 40 έως 49 ετών	20	17,1	85,5
Από 50 ετών και άνω	17	14,5	100,0
Σύνολο	117	100,0	

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 προκύπτει ότι 11 άτομα (ή ποσοστό 9,4%) είναι μέχρι 29 ετών, 69 άτομα (ή ποσοστό 59%) είναι από 30 έως 39 ετών, 20 άτομα (ή ποσοστό 17,1%) είναι από 40 έως 49 ετών και 17 άτομα (ή ποσοστό 14,5%) είναι από 50 ετών και άνω.

Πίνακας 3. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουν
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	33	28,2	28,2
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	4	3,4	31,6
Μεταπτυχιακό	78	66,7	98,3
Διδακτορικό	2	1,7	100,0
Σύνολο	117	100,0	

Από τα δεδομένα του πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι 33 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 28,2%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, 4 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 3,4%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, 78 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 66,7%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το μεταπτυχιακό και 2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,7%) έχουν ως ανώτερο τίτλο σπουδών το διδακτορικό.

Πίνακας 4. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο της διεύθυνσης
ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρας	62	53	53
Γυναίκα	55	47	100
Σύνολο	117	100	

Από τα στοιχεία του πίνακα 4 συμπεραίνεται ότι από τα 117 άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας, τα 62 άτομα (ή ποσοστό 53%) δήλωσαν πως η σχολική μονάδα που υπηρετούν διευθύνεται από άντρα διευθυντή και 55 άτομα (ή ποσοστό 47%) από γυναίκα διευθύντρια.

Πίνακας 5. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την εργασιακή σχέση
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μόνιμος/η	82	70,1	70,1
Αναπληρωτής/τρια	35	29,9	100
Σύνολο	117	100	

Από τα δεδομένα του πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι 82 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 70,1%) είναι μόνιμοι και 35 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 29,9%) εργάζονται ως αναπληρωτές/τριες.

Πίνακας 6. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μέχρι 5 έτη	29	24,8	24,8
Από 6 έως 10 έτη	28	23,9	48,7
Από 11 έως 15 έτη	33	28,2	76,9
Από 16 έως 20 έτη	12	10,3	87,2
Από 21 έτη και άνω	15	12,8	100
Σύνολο	117	100	

Από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι 29 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 24,8%) έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσία, 28 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 23,9%) έχουν από 6 έως 10 έτη προϋπηρεσία, 33 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 28,2%) έχουν από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσία, 12 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 10,3%) έχουν από 16 έως 20 έτη προϋπηρεσία και 15 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 12,8%) έχουν προϋπηρεσία από 21 έτη και άνω.

2.3 Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη χρήση της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ακολουθεί τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα:

- Για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 7, εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σχετικών δηλώσεων για την αξιοποίηση των Νέων τεχνολογιών για την επικοινωνία μεταξύ του σχολικού ηγέτη και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου email, χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, χρήση ψηφιακών πλατφορμών τηλεδιάσκεψης, Νέες τεχνολογίες και επιμορφωτικά σεμινάρια).
- Για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 8, εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σχετικών δηλώσεων για τη συνεισφορά του/της διευθυντή/τριας στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας (Συνεργασία διευθυντή/τριας και εκπαιδευτικών για την ψηφιακή οργάνωση του σχολείου, αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία, χρήση των Νέων τεχνολογιών για δικτύωση με άλλες σχολικές μονάδες, χρήση των Νέων τεχνολογιών για δικτύωση με τοπικούς φορείς άτυπης εκπαίδευσης και προβολή αντίστοιχων εκδηλώσεων στον χώρο του σχολείου).
- Για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 9, εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σχετικών δηλώσεων για το βαθμό εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών σχολικής ηγεσίας στις σύγχρονες σχολικές μονάδες (Συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, προώθηση συνεργατικών δράσεων από κοινού με το εκπαιδευτικό προσωπικό, συνεργασία στη χάραξη ψηφιακής στρατηγικής της σχολικής μονάδας).

- Για το 4^ο ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 10, εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, η αξιολόγηση του ρόλου ενός άντρα διευθυντή και μιας γυναίκας διευθύντριας στον ψηφιακό μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας μέσα από τη χρήση παραμετρικού τεστ (t-test) για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 7. Νέες τεχνολογίες και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ σχολικού ηγέτη και εκπαιδευτικού προσωπικού

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΝΑΛΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ				
N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
117	1,75	5,00	3,96	0,78

Πίνακας 8. Ψηφιακός μετασχηματισμός σχολικής μονάδας και διευθυντής/τρια

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ				
N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
117	1,00	5,00	3,14	0,87

Πίνακας 9. Συνεργατικές πρακτικές σχολικής ηγεσίας

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ				
N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
117	1,00	5,00	4,01	0,86

Πίνακας 10. Τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων: ψηφιακός μετασχηματισμός και φύλο διεύθυνσης

ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΩΝ: ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Ψηφιακός Μετασχηματισμός και φύλο διεύθυνσης	σχολικής μονάδας	0,012	0,91	0,21115	0,84	0,04	0,18	-0,32	0,39
	variances assumed								
	variances not assumed			0,21112	0,84	0,04	0,18	-0,32	0,39

5. Συμπεράσματα

Μέσα από το παραμετρικό κριτήριο του μέσου όρου (ένα από τα μέτρα κεντρικής τάσης), της τυπικής απόκλισης (ένα από τα μέτρα διασποράς) και του t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, παρουσιάζονται τα παρακάτω γενικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

- Όλες οι δηλώσεις που αναφέρονται στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν με υψηλό βαθμό την αξιοποίηση των Νέων τεχνολογιών για την επικοινωνία μεταξύ σχολικού ηγέτη και εκπαιδευτικού προσωπικού, αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5 ο βαθμός αξιολόγησης φτάνει το 3,96.
- Όλες οι δηλώσεις που αναφέρονται στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν με μέτριο βαθμό τη συνεισφορά του/της διευθυντή/τριας στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων, αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5 ο βαθμός αξιολόγησης φτάνει το 3,14.
- Όλες οι δηλώσεις που αναφέρονται στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν με υψηλό βαθμό την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών σχολικής ηγεσίας στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5 ο βαθμός αξιολόγησης φτάνει το 4,01.
- Όλες οι δηλώσεις που αναφέρονται στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα δείχνουν ότι ο βαθμός αξιολόγησης του ρόλου του/της διευθυντή/τριας στον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων δε σχετίζεται με το φύλο της διεύθυνσης, καθώς οι μέσες τιμές αξιολόγησης δε διαφέρουν στη βάση του φύλου $t=0,21$ για $p=0,84$.

Συμπερασματικά και σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, όπως παραθέτουν οι O'Shea, Mou, Xu and Aikins (2022) και οι Saraih, Wong, Asimiran and Khambari (2022) στις έρευνές τους, οι διευθυντές/τριες στη μετά Covid-19 εποχή έχουν αλλάξει κατά πολύ τους παραδοσιακούς τρόπους με τους οποίους επικοινωνούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό, χρησιμοποιώντας υβριδικούς τρόπους επικοινωνίας με τη βοήθεια των Νέων τεχνολογιών, ειδικά σε περιπτώσεις έκτακτων αναγκών όπως είναι οι άσχημες καιρικές συνθήκες, οι πανδημίες, η χωρική απομάκρυνση σε γεωγραφικά δύσβατες περιοχές κτλ.

Όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζουν τον κομβικό ρόλο του διευθυντή/τριας στην ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων, όπως τονίζεται και στις έρευνες των Burleigh (2020) και των Power and Heavin (2018), ωστόσο για να επιτευχθεί ο ψηφιακός μετασχηματισμός στο σύνολό του σε υψηλό βαθμό είναι απαραίτητο να συνδεθεί με την κοινή κουλτούρα και το ομαδικό όραμα των μελών του οργανισμού (Demchenko, Gulieva, Larina & Simaeva, 2021). Σε κάθε περίπτωση, η συνεισφορά ενός/μιας διευθυντή/τριας στον ψηφιακό μετασχηματισμό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τον προσωπικό βαθμό ψηφιακών δεξιοτήτων που έχει αναπτύξει.

Τα ευρήματα που αφορούν το 3^ο ερευνητικό ερώτημα έρχονται να επιβεβαιώσουν τις έρευνες των Harris (2020), Netolicky (2020) και Harris and Jones (2020), αναφορικά με την αλλαγή των πρακτικών σχολικής ηγεσίας και τη στροφή προς πιο συνεργατικά, δικτυωμένα και ευέλικτα μοντέλα ηγεσίας. Η τάση για συνεργασία από τους/τις διευθυντές/τριες στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα είναι δεδομένη μετά την υγειονομική κρίση, στοιχείο που μπορεί να χαρακτηριστεί ως θετικό και ενθαρρυντικό στην προσπάθεια ενίσχυσης του ψηφιακού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών στη μετά Covid-19 εποχή.

Εν κατακλείδι, προκύπτει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, όσον αφορά το φύλο της διεύθυνσης του σχολείου, σχετικά με τον ρόλο του στον ψηφιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Επιλογικά διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στη συγκεκριμένη θεματική:

- Η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Η πραγματοποίηση συγκριτικής έρευνας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλήνια κλίμακα.
- Η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας με πληθυσμό αναφοράς τους/τις διευθυντές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλήνιο επίπεδο.
- Η πραγματοποίηση μικτής έρευνας, ποιοτικής και ποσοτικής στους/στις διευθυντές/τριες και των δύο βαθμίδων, ώστε να αναδειχθούν και να παρατηρηθούν στην πράξη οι στάσεις και οι απόψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Gray, D. E., (2018). *Η Ερευνητική Μεθοδολογία στον Πραγματικό Κόσμο*. Μτφ. Παύλος Δελιάς. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΤΖΙΟΛΑ.

Ράπτης, Ν. (2022). *Διαστάσεις Εκπαιδευτικού Management*. Εκδόσεις Γκόννη.

Ράπτης, Ν. & Ψαράς, Χ. (2015). *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.

Ράπτης, Ν. και Γρηγοριάδης, Δ. (2017). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/ριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Alenezi, M. (2021). Deep dive into digital transformation in higher education institutions. *Education Sciences*, 11(12), 770.

Azarin, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*.

Begicevic Redep, N., Klacmer Calopa, M., & Tomicic Pupek, K. (2020). The Challenge of Digital Transformation in European Education Systems. *Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education*.

Burleigh, C. (2020). Education Leaders' Perceptions of Faculty Ethical Decision-Making: Awareness, Learning, and Change. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(1), 365-376.

Bush, T. (2019). Models of Educational Leadership. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds). *Principles of Educational Leadership and Management* (pp. 3-17). New York-London: SAGE.

Demchenko, M. V., Gulieva, M. E., Larina, T. V., & Simaeva, E. P. (2021). Digital Transformation of Legal Education: Problems, Risks and Prospects. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 297-307.

Eden, R., Burton-Jones, A., Casey, V., & Draheim, M. (2019). Digital transformation requires workforce transformation. *MIS Quarterly Executive*, 18(1), 1-17.

Fullan, M. (2017). *Indelible Leadership. Always Leave Them Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hargreaves, A. (2020). What's next for schools after coronavirus? Here are 5 big issues and opportunities. *The Conversation*, 16.

Harris, A. (2020). COVID-19—school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*.

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19—school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.

- McDonald, M. P., & Rowsell-Jones, A. (2012). The Digital Edge: Exploiting Information & Technology for Business Advantage, Gartner. *Inc, Stamford*.
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395.
- Norton, A., Shroff, S., & Edwards, N. (2020). Digital Transformation: An Enterprise Architecture Perspective. *Publish Nation Limited: London, UK*.
- O'Shea, M., Mou, L., Xu, L., & Aikins, R. (2022). Communicating COVID-19: Analysing Higher Education Institutional Responses in Canada, China, and the USA. *Higher Education Policy*, 1-22.
- Power, D. J., & Heavin, C. (2018). Data-Based Decision Making and Digital Transformation: Nine Laws for Success. *Business Expert Press*.
- Saraih, E. F., Wong, S. L., Asimiran, S., & Khambari, M. N. M. (2022). Contemporary communication conduit among exemplar school principals in Malaysian schools. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1), 1-23.

ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ, ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ DUSSELDORF ΚΑΙ ΤΟΥ 6ΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΙΛΙΟΥ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΤΟΥ ΑΥΡΙΟ

Τσολοπούλου Ευγενία
Καθηγήτρια Γερμανικών ΠΕ 07

Πασιά Αναστασία
Καθηγήτρια αγγλικών ΠΕ06

Περίληψη

Το πρόγραμμα “ Ενεργός πολιτειότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια διαθεματική, διακρατική συνεργασία του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου Dusseldorf και του 6ου Δημοτικού Σχολείου Ιλίου σε ζητήματα που αφορούν την διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη του αύριο” έλαβε χώρα ανάμεσα στο 6^ο Δημοτικό Σχολείο Ιλίου και το Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο του Dusseldorf στη Γερμανία, κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023 (Σεπτέμβριος 2022- Φεβρουάριος 2023). Μαθητές της Πέμπτης Δημοτικού προερχόμενοι από τα δύο σχολεία, ακολουθώντας μεθοδολογικά την Κριτική Χειραφετική Προσέγγιση της γνώσης, μελέτησαν κείμενα που αφορούν την ενεργό πολιτειότητα, είδαν ταινίες σχετικά με ζητήματα που αφορούν επίκαιρα κοινωνικά θέματα, αντάλλαξαν απόψεις, προβληματίστηκαν και στο τέλος δεσμεύτηκαν σε μια δυναμική συστράτευση προς υπεράσπιση θεμελιωδών δικαιωμάτων όπως η δημοκρατία, η ελευθερία του λόγου και η προστασία του περιβάλλοντος. Οι δράσεις αυτές καταγράφηκαν και μεταβολίστηκαν στο γόνιμο περιβάλλον της eclass για το 6^ο δημοτικό σχολείο Ιλίου και του Padletγια το σχολείο του Dusseldorf, όπου λειτούργησαν ως ψηφιακά σημεία επαφής και επικοινωνίας για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: ενεργός πολιτειότητα, ψηφιακός μετασχηματισμός, δημοκρατία, οριζόντιες δεξιότητες , reskilling

1. Εισαγωγή

Στόχος του προγράμματος είναι η ενδυνάμωση δύο πολυπολιτισμικών τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα που αφορούν την ενεργό πολιτεότητα και τον ψηφιακό μετασχηματισμό και η εξέλιξη των μαθητών σε ενεργούς και συμμετοχικούς πολίτες που θα επιλέγουν να συμβιώνουν και να διαπραγματεύονται σύμφωνα με δημοκρατικές αρχές σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο περιβάλλον (INNOTECH), 2018). Οι αρχές της ενεργούς ακρόασης, της ενσυναίσθησης, των οριζόντιων δεξιοτήτων, σε ένα σύνθετο πλαίσιο ανάπτυξης πολιτικού και ψηφιακού γραμματισμού που έλαβε χώρα σε μεικτό περιβάλλον μάθησης, αποτελεί μια στρατηγική ανάμειξης που βοήθησε τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και να τους οδηγήσουν σε υψηλότερα επίπεδα γνώσης και συναισθηματικής νοημοσύνης (Wongetal., 2006). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και αντίληψης καθώς και το μεικτό μοντέλο εκπαίδευσης που ακολουθήθηκε με τη χρήση της ηλεκτρονικής τάξης, τηλεδιασκέψεων και χρήσης ψηφιακών εργαλείων Web2, διαμόρφωσε μια νέα φιλοσοφία μάθησης που προτάσσει την ενεργό συμμετοχή και τη χειραφέτηση του μαθητή στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, αλλάζοντας καταλυτικά τους ρόλους όσων εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία. Η Κριτική Χειραφετική Προσέγγιση της γνώσης που ακολουθήθηκε, έδωσε στον κάθε μαθητή την δυνατότητα να γίνει συν-διαμορφωτής της εκπαιδευτικής πράξης, να ενεργοποιηθεί περαιτέρω σε ζητήματα που αφορούν τον ίδιο αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κινείται και να αναλάβει δράση εάν και όποτε χρειαστεί (Nouri&Sajjadi, 2014). Η συστηματική χρήση της eclass και του Padlet διευκόλυνε τις διαδικασίες εφαρμογής του προγράμματος καθώς υπήρξε απλούστευση των διαδικασιών και ανά πάσα στιγμή ενεργά υποκείμενα της δράσης, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, αποδεσμευμένοι από τους περιορισμούς του χρόνου ή του χώρου, είχαν την δυνατότητα να επικοινωνούν και να συν-διαμορφώνουν την εξέλιξη του προγράμματος. Η αλληλεπίδραση του ενεργού μαθητή και αυριανού πολίτη, αποτυπώνεται βήμα-βήμα σε ότι αφορά την αμφίπλευρη επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη στα συγκεκριμένα LMS, σε ένα ανοιχτό περιβάλλον διαλειτουργικότητας. Η δυνατότητα πρόσβασης στο υλικό του προγράμματος ήταν διαθέσιμη χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς στους μαθητές καθώς υπήρχε η δυνατότητα φορητότητας και πρόσβασης από κάθε συσκευή (κινητό τηλέφωνο, tablet, laptop), στοιχεία που μετουσιώνουν το όραμα του ψηφιακού σχολείου (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2021). Το πρόγραμμα χρειάστηκε να ανασχεδιαστεί σε σημεία με επίκεντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του έτσι ώστε το νέο πρόσωπο του εκπαιδευτικού προγράμματος να είναι πιο φιλικό για τον μαθητή και να τεθεί σε νέα βάση η σχέση σχολείου-μαθητή. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός πιο εξωστρεφούς, επιδραστικού και ανανεωμένου εκπαιδευτικού προϊόντος ενδυναμώνοντας την αίσθηση στην εκπαιδευτική κοινότητα ότι από ψηφιακοί ουραγοί γινόμαστε πρωτοπόροι στην κατάκτηση της νέας γνώσης.

2. Κυρίως μέρος

Ο συνολικός χρόνος υλοποίησης του project είναι έξι μήνες (Σεπτέμβριος 2022-Φεβρουάριος 2023). Οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική παρέμβαση από τα δύο σχολεία, συνεργάστηκαν σε σύγχρονο περιβάλλον με φυσική παρουσία στην τάξη τους με την παρουσία της εκπαιδευτικού αλλά και ασύγχρονα στο περιβάλλον της eclass και του Padlet, όπου επικοινωνούσαν, εκπονούσαν και ανέβαζαν τις εργασίες τους ακολουθώντας σαφείς οδηγίες (Φρέντζουetal., 2023). Ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο ενίσχυσης του αισθήματος της ενεργούς πολιτεότητας ήταν η διαδραστική τηλεδιάσκεψη. Η κοινωνική παρουσία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών ενισχύθηκε μέσω των διαδραστικών τηλεδιασκέψεων που διενεργήθηκαν μεταξύ του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου του Dusseldorf στη Γερμανία και του 6^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιλίου. Από το Δημοτικό Σχολείο Dusseldorf συμμετείχαν 15 μαθητές (10 κορίτσια και 5 αγόρια) υπό

την επίβλεψη της υπεύθυνης καθηγήτριας Γερμανικών που συμμετείχε στο πρόγραμμα για την Ενεργό Πολιτειότητα. Έχοντας κοινό θεματικό πυρήνα εργασίας αμφότερα τα σχολεία, δόθηκε η ευκαιρία μέσω της τηλεδιάσκεψης για συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικά περιβάλλοντα διερεύνησης και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης, στην καλλιέργεια κρίσιμων γνωστικών, κοινωνικών, και τεχνολογικών δεξιοτήτων για τους αυριανούς πολίτες του 21ου Αιώνα. Μέσα από την διαδραστική εμπειρία της τηλεδιάσκεψης ενισχύθηκε στους μαθητές η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Φιλιπούσης & Αναστασιάδης, 2020).

2.1 Περιγραφή της διδακτικής/ μαθησιακής διαδικασίας

Η αρχική δραστηριότητα, σχεδιάστηκε για να ανιχνεύσει πρότερη γνώση των μαθητών σχετικά με τις πληροφορίες που διαθέτουν και την ερμηνεία που δίνουν στον όρο ενεργός πολιτειότητα. Στο περιβάλλον της eclass και του Padlet, οι εκπαιδευτικοί ανέβασαν το βιβλίο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου με τίτλο ‘Ήρθε η ώρα να βοηθήσουμε τα παιδιά να γίνουν ενεργοί ψηφιακοί πολίτες’. Τα παιδιά κλήθηκαν να διαβάσουν το εγχειρίδιο και λαμβάνοντας αυτό ως αφορμή να απαντήσουν στο ερώτημα ‘τι είναι ενεργός πολιτειότητα για σένα;’. Το ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη διενέργεια της έρευνας, είναι το Mentimeter (<https://tinyurl.com/m42rjm>). Η ευκολία χρήσης του ψηφιακού εργαλείου σε συνδυασμό με το πνεύμα συμμετοχής σε μια ψηφιακή κοινότητα μάθησης, ενεργοποίησε επιπλέον το ενδιαφέρον των μαθητών και αύξησε την επιθυμία συμμετοχής στο πρόγραμμα.

Η δραστηριότητα που ακολουθεί είναι σχεδιασμένη για το εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου και ακολουθεί το μοντέλο της κριτικής μετασχηματιστικής προσέγγισης της γνώσης. Οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν τις ενδιαφέρουσες ιστορίες εννιά παιδιών, τα οποία διαθέτουν ένα υψηλό επίπεδο κοινωνικού ακτιβισμού και προσφοράς και με τις δράσεις τους αφήνουν ένα θετικό αποτύπωμα στον σύγχρονο κόσμο (<https://tinyurl.com/4dmz5c2p>) Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, λαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό ατομικά ο καθένας το δικό του username με σκοπό την είσοδο στην κλειστή τάξη του Pixton (<https://tinyurl.com/2895cbrw>) όπου σε ένα ασφαλές περιβάλλον θα συνδημιουργήσουν κόμικ με σκοπό την προώθηση της ενεργούς πολιτειότητας για ένα καλύτερο αύριο, εφάμιλλο με αυτό που οραματίζονται οι ήρωες της ταινίας που παρακολούθησαν. Σε πρότερο χρόνο οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν την ψηφιακή τάξη στο Pixton και κατασκεύασαν τα αναγνωριστικά για το κάθε παιδί (usernames). Αφού δόθηκαν τα αναγνωριστικά στους μαθητές, ο κάθε μαθητής κλήθηκε να δημιουργήσει τον δικό του ψηφιακό χαρακτήρα (avatar), να φιλοτεχνήσει το δικό του κόμικ, στέλνοντας το μήνυμα που επιθυμεί και εάν θέλει να το αποθηκεύσει στον υπολογιστή του ή να το μοιραστεί με τους συμμαθητές του.

Στο περιβάλλον της eclass δημιουργείται μια ενότητα με τίτλο ‘Equalvaluesforall’, όπου οι μαθητές σε ασύγχρονο περιβάλλον μάθησης, καλούνται να δουν ένα ντοκυμοντέρ με τίτλο ‘Aclassdivided, Frontline’ (<https://nicertube.com/axx6uwzy>). Η ταινία πραγματεύεται ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον ρατσισμό και τις προκαταλήψεις. Ακολούθως θα πρέπει μέσα από το περιβάλλον της eclass να στείλουν ένα email στον Διευθυντή του σχολείου τους (ψηφιακός εγγραματισμός), όπου θα του ζητούν να λάβει άμεσα μέτρα έτσι ώστε να εξαλειφθούν οι διαχωρισμοί και οι διακρίσεις εις βάρος συμμαθητών τους. Η συγγραφή του email προς τον διευθυντή του σχολείου γίνεται μέσω του Liveworksheets, ενός εύχρηστου ψηφιακού εργαλείου, το οποίο είναι συνδεδεμένο με την eclass και κάθε φορά που μαθητής ανεβάζει την απάντηση του στο Liveworksheets, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει αυτόματα ειδοποίηση-ανατροφοδότηση στο λογαριασμό του. Η ίδια δραστηριότητα φιλοξενήθηκε στον ψηφιακό πίνακα του Padlet για τους μαθητές από τη Γερμανία.

Ως παιχνιδιοποίηση (gamification) ορίζεται η χρήση στοιχείων και μηχανισμών από παιχνίδια για τον εμπλουτισμό εκπαιδευτικών εμπειριών με σκοπό την παρακίνηση της συμμετοχής, της ενασχόλησης και της αφοσίωσης στο χρήστη καθώς και της προώθησης και υιοθέτησης επιθυμητών

συμπεριφορών και δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας την αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιούργησαν ένα online σταυρόλεξο με ζητούμενα λέξεις που αφορούν την ενεργό πολιτειότητα, στην ηλεκτρονική πλατφόρμα eme(emecontent-crossword) και ανατέθηκαν σε ομάδες στην τάξη (<https://tinyurl.com/2p9dxdve>). Στη συνέχεια, ανατέθηκαν στους μαθητές, ανά ζεύγη, δύο ψηφιακές διαδραστικού χαρακτήρα ασκήσεις στην ίδια θεματική με το ψηφιακό εργαλείο Wordwall (BalloonPop και Whack-a-mole). Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στα εκπαιδευτικά παιχνίδια και έδειξαν ενθουσιασμό και έντονο ενδιαφέρον για την εξέλιξη και έκβαση του παιχνιδιού. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μέσω των πόντων (points) που δίνονται, φανερώουν σε πραγματικό χρόνο το σκορ των παιχτών, συνδέουν την πρόοδο με την εξωτερική ανταμοιβή και παρέχουν ανατροφοδότηση. Οι ομάδες που λάμβαναν το υψηλότερο σκορ κάθε φορά έπαιρναν ψηφιακά βραβεία (badges) στην εκπαιδευτική πλατφόρμα ClassDojo (Krachetal., 2017). Παρατηρήθηκε ότι η ψηφιακή επιβράβευση μέσω του ClassDojo ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών και αύξησε τα επίπεδα εγρήγορσης και ανταπόκρισης στην τάξη.

Η καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας αποτελεί ζητούμενο στο ξενόγλωσσο μάθημα (Alexander et al., 2011). Προς εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού επιλέχθηκε η ανάγνωση του γνωστού μύθου του Αισώπου “Ο πατέρας και οι γιοί του” (<https://tinyurl.com/bdzhezczwz>) που προωθεί τις ιδέες της βοήθειας και της αλληλεγγύης στον συνάνθρωπο, που συντελεί στην κοινωνική ενδυνάμωση (Ariana, 2016). Όταν ολοκληρώθηκε η ανάγνωση, οι μαθητές ανά ζεύγη στο εργαστήριο πληροφορικής είχαν την δυνατότητα να δουν το βίντεο της ιστορίας όπου οι εκπαιδευτικοί με το εργαλείο edpuzzle είχαν ενσωματώσει στο βίντεο ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Απαντώντας στις ερωτήσεις οι μαθητές λάμβαναν άμεσο feedback σχετικά με τις απαντήσεις τους.

Η κοινωνική παρουσία που διακρίνει τον ενεργό πολίτη σε όλες τις εκφάνσεις του βίου του προωθήθηκε και μέσα από την επιλογή συμμετοχής σε τρεις διαδραστικές τηλεδιασκέψεις μεταξύ του βου Δημοτικού Σχολείου Ιλίου Ελλάδας και του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου Ντίσελντορφ Γερμανίας. Και τα δύο σχολεία είχαν δημιουργήσει μια συχνή επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών ασύγχρονα μέσω της χρήσης του eclass και ανταλλαγής email. Στο προπαρασκευαστικό στάδιο προετοιμασίας των τηλεδιασκέψεων οι μαθητές αυτοπαρουσιάστηκαν σε ένα σύντομο κείμενο, το οποίο μετέτρεψαν σε ψηφιακό βιβλίο με τη χρήση του λογισμικού <https://issuu.com/home/publisher> και ανέβηκε στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης (<https://tinyurl.com/327p5j9p>) και του Padlet. Κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων οι μαθητές γνωρίστηκαν μεταξύ τους και στη συνέχεια εστίασαν στην ενεργό συμμετοχή του πολίτη στα κοινωνικά δρώμενα όπως καταγράφεται στις δύο αυτές χώρες. Και οι δύο τάξεις συμφώνησαν να δραστηριοποιηθούν και να αναλάβουν τις ευθύνες τους ως ενεργοί πολίτες σε ένα οικουμενικό περιβάλλον που φαίνεται να μοιράζεται λίγο πολύ τα ίδια προβλήματα (περιβαλλοντικά προβλήματα, βία, διακρίσεις, κ.λπ.). Η συμμετοχή στην τηλεδιάσκεψη έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να συγκεντρώσουν πρωτογενή δεδομένα σχετικά με την ενεργό πολιτειότητα στις χώρες τους, να συνεργάζονται, να υιοθετούν την ενεργητική ακρόαση και να αντιμετωπίζουν με σεβασμό διαφορετικές ιδέες (Φιλιππούσης & Αναστασιάδης, 2020).

Η αξιοποίηση ταινιών στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Οι μαθητές παρακολούθησανσε σύγχρονο περιβάλλον, δύο ταινίες μικρού μήκους με τίτλους «Η συνάντηση» (<https://tinyurl.com/2p9eb4s4>) και «Τζιοβάνι» (<https://www.athicff.com/>), μίλησαν για προκαταλήψεις και στερεότυπα και στη συνέχεια χρησιμοποιώντας το λογισμικό Answergarden, επικεντρώθηκαν στον τρόπο που συνήθως παρουσιάζονται τα στερεότυπα στην καθημερινότητά τους (<https://tinyurl.com/3jm5j7ff>). Οι μαθητές τόνισαν ότι ένας ενεργός πολίτης έχει πάντα κριτική στάση απέναντι στην πληροφορία και ελέγχει τις πηγές προς διασταύρωση της αλήθειας. Αυτή η στάση ζωής απέναντι στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις ισχυροποιεί το αξιακό σύστημα των παιδιών και τα βοηθά στη γνωστική και συναισθηματική τους ωρίμανση.

2.2 Οφέλη και σύντομη τεκμηρίωση βιωσιμότητας πρότασης

εκπαιδευτική πρόταση “ **Ενεργός πολιτειότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια διαθεματική, διακρατική συνεργασία του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου Dusseldorf και του Δημοτικού Σχολείου Ιλίου σε ζητήματα που αφορούν την διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη του αύριο**”, είχε πολλαπλά μεσομακροπρόθεσμα οφέλη τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και στο μικροεπίπεδο της κοινότητας που πλαισιώνει το σχολείο. Η πολιτικοκοινωνική βιωσιμότητα και απήχηση του προγράμματος ήταν σημαντική καθώς τόσο οι μαθητές που συμμετείχαν όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, έγιναν αποδέκτες της αλλαγής νοοτροπίας και μετασχημάτισαν εποικοδομητικά τη νέα γνώση, την κουλτούρα συνεργασίας και την υιοθέτηση μιας συμμετοχικής, δημοκρατικής και συμπεριληπτικής αντίληψης. Το άμεσο όφελος από την ολοκλήρωση του προγράμματος είναι η συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες ότι ακόμη και σε ένα δυστοπικό περιβάλλον όπως αυτό της πρόσφατης πανδημίας, ο ψηφιακός μετασχηματισμός σε συνδυασμό με την ενεργό πολιτειότητα μπορεί να προσφέρει άμεσα βιώσιμες λύσεις με δυνατό κοινωνικό πρόσημο ως αντιστάθμισμα των κρίσεων προτείνοντας το σχολείο του μέλλοντος που οραματιζόμαστε.

3. Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

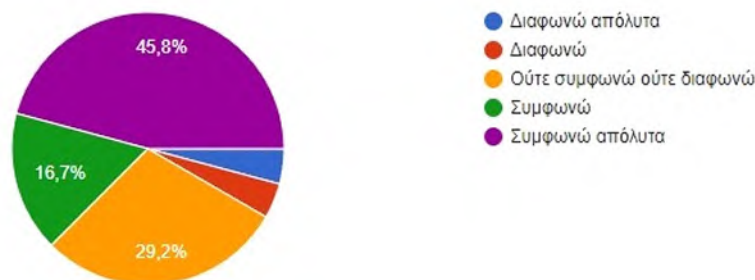
Με το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης, προτάθηκε μέσα από τη χρήση ενός σύντομου ερωτηματολογίου googleforms, η αξιολόγηση από τους μαθητές του Ιλίου του προγράμματος με σκοπό:

- να καταγραφεί ο γνωστικός εμπλουτισμός και η εξοικείωση των μαθητών με εναλλακτικούς τρόπους απόκτησης της νέας γνώσης
- να διαπιστωθεί το ποσοστό επίτευξης των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος σε σχέση με την ενσυνείδητη απόκτηση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη
- να σκιαγραφηθούν από τους μαθητές τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη, έτσι όπως οι μαθητές νοηματοδότησαν τον όρο ενεργός πολίτης, αναδιαμορφώνοντας συνειδητά τη σκέψη και την πράξη τους μέσω της κριτικής χειραφετικής προσέγγισης της γνώσης.

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης του προγράμματος απέκτησα καινούριες γνώσεις και προβληματίστηκα σχετικά με την θέση του ενεργού πολίτη σήμερα



24 απαντήσεις



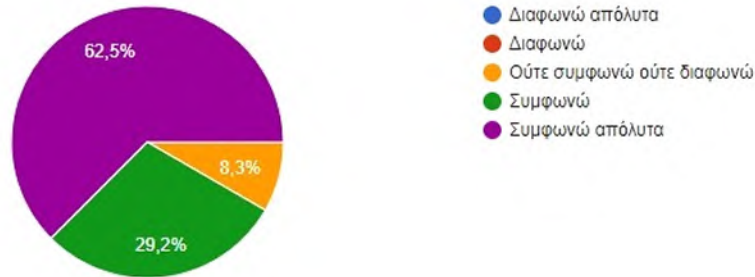
Γράφημα 1: Απόκτηση νέας γνώσης σχετικά με το ζήτημα της ενεργούς πολιτειότητας

Όσον αφορά τον βαθμό επίτευξης της απόκτησης της νέας γνώσης σχετικά με την ενεργό πολιτειότητα, οι νεαροί μαθητές σε ποσοστό 45,8% (11 μαθητές) δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα ότι απέκτησαν ουσιαστική γνώση σχετικά με το προς διερεύνηση ζήτημα, 16,7% δήλωσαν ότι συμφωνούν ως προς την κατάκτηση της νέας γνώσης (4 μαθητές), 29,2% (7 μαθητές) εξέφρασε ουδέτερη άποψη και δύο μαθητές (ο ένας στον απόλυτο βαθμό) εξέφρασαν ότι διαφωνούν σε σχέση με την απόκτηση της νέας γνώσης και τον γενικότερο προβληματισμό που επικρατεί σε ότι αφορά τη θέση του ενεργού πολίτη στη σύγχρονη κοινωνία.

Μέσω του προγράμματος και της συνεργασίας με τους συμμαθητές μου, ωρίμασα και γνώρισα καινούργιους τρόπους απόκτησης γνώσης(με τη χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων, εργασία σε ομάδες, κλπ)



24 απαντήσεις



Γράφημα 2: Οφέλη από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο έρευνας και εξοικείωση με νέους τρόπους απόκτησης νέας γνώσης.

Οι μαθητές, σε ποσοστό 62,5% (15 μαθητές), εξέφρασαν την άποψη ότι μέσω του προγράμματος ωρίμασαν γνωστικά και αναβάθμισαν τις γνώσεις τους σε σχέση με την χρήση εναλλακτικών τρόπων μελέτης και έρευνας. Σε ποσοστό 29,2% (7 μαθητές) οι μαθητές είχαν θετική άποψη για τα πολλαπλά οφέλη του αποκόμισαν από το πρόγραμμα ενώ ένα ποσοστό 8,3% εξέφρασε ουδέτερη άποψη.

Ως τελικό ερώτημα στο ερωτηματολόγιο ετέθη: «Ποιό κατά τη γνώμη σας είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός ενεργού πολίτη;» και οι μαθητές κατέγραψαν ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό, την αλληλεγγύη, το ενδιαφέρον για το περιβάλλον, την εσωτερική καλλιέργεια, την αλληλοβοήθεια.

Η αποτίμηση του προγράμματος από το Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο Dusseldorf διεξήχθη μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις όπου καταγράφηκε ο ενθουσιασμός των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα που τους παρείχε καινούριες εμπειρίες μάθησης και αλληλεπίδρασης με συνομήλικους τόσο σε σύγχρονο όσο και σε ασύγχρονο περιβάλλον, ερευνώντας μια θεματική περιοχή που θα εμπλουτίσει το κοινωνικοπολιτιστικό οπλοστάσιο τους και θα τους θωρακίσει ως ενεργοί πολίτες του μέλλοντος.

4. Συμπεράσματα

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι εξελίχθηκε και ωρίμασε κοινωνικογνωστικά, αποκομίζοντας σημαντικές εμπειρίες μάθησης μέσω της συμμετοχής στο πρόγραμμα. Η συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας, η επαφή και εξοικείωση με νέους τρόπους αναζήτησης της γνώσης και η ενασχόληση με ζητήματα ενεργούς πολιτεότητας διεύρυνε την οπτική τους και τους εφοδίασε με σημαντικές μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος σε πλαίσια αγωγής συνεργασίας, εργάστηκαν σε ομάδες τόσο στο περιβάλλον της φυσικής τάξης όσο και στο ψηφιακό περιβάλλον της eclass και του Padlet. Η ζωνρή ανταπόκριση των μαθητών σε σύγχρονο και ασύγχρονο περιβάλλον, η συνεργασία για την επίτευξη στόχων ενεργοποίησε περαιτέρω το ενδιαφέρον τους, τους έκανε πιο συμμετοχικούς καλλιεργώντας ταυτόχρονα ερευνητικές, συνθετικές και αναλυτικές δεξιότητες. Η απόκτηση, η ανταλλαγή γνώσης αλλά και το μοίρασμα του φόρτου εργασίας από τις ομάδες ενίσχυσε το εσωτερικό κίνητρο ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος, δημιούργησε ενεργές κοινότητες μάθησης, συνετέλεσε στην υιοθέτηση καλών πρακτικών, καλλιέργησε το ομαδικό πνεύμα και διαμόρφωσε μια αειφορική κουλτούρα μάθησης με επίκεντρο τον πολίτη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης. (2021). Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού. *Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης*, 422. https://digitalstrategy.gov.gr/website/static/website/assets/uploads/digital_strategy.pdf

Φιλίππου, Γ., & Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Τηλεδιάσκεψη Στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός Και Ανάπτυξη Εποικοδομητικής Διδακτικής Προσέγγισης Με Έμφαση Στην Κοινωνική Παρουσία. *Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(3Α), 106. <https://doi.org/10.12681/icodl.2355>

Φρέντζου, Μ., Μητσικοπούλου, Β., Αργυρίου, Ε., Βίγκλας, Κ., & Γύφτουλα, Γ. (2023). *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση Τα Αγγλικά στο Ψηφιακό Σχολείο: Ανάπτυξη Μαθησιακών Αντικειμένων για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας*. 1(2018).

Ξενόγλωσση

Alexander, N., Bloch, C., Jogee, N., & Guzula, X. (2011). Creating Literate School Communities: Vulindlela Reading Clubs. *Praesa Early Literacy Unit, March*. <http://www.academia.edu/download/30382921/reading-club-concept-paper.pdf>

Ariana, R. (2016). *済無No Title No Title No Title*. 1–23.

INNOTECH, S. A. M. of E. O. R. C. for E. I. and T. (SEAMEO). (2018). *An e-Book for Teachers about Cyber Wellness and Digital Citizenship*.

Krach, S. K., McCreery, M. P., & Rimel, H. (2017). Examining Teachers' Behavioral Management Charts: a Comparison of Class Dojo and Paper-Pencil Methods. *Contemporary School Psychology*, 21(3), 267–275. <https://doi.org/10.1007/s40688-016-0111-0>

Nouri, A., & Sajjadi, S. M. (2014). Emancipatory Pedagogy in Practice. *International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 76–87.

Wong, A. F. L., Quek, C. L., Divaharan, S., Liu, W. C., Peer, J., & Williams, M. D. (2006). Singapore students' and teachers' perceptions of computer-supported project work classroom learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 449–479. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782469>

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΥΧΕΡΕΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Κακούρα Ειρήνη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τζιβνίκου Σωτηρία

Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Στον σημερινό κόσμο, η ραγδαία εξάπλωση της τεχνολογίας επηρεάζει την εκπαιδευτική ζωή. Οι έρευνες είναι αρκετά περιορισμένες αναφορικά με το πώς η ανάγνωση ψηφιακών κειμένων

επιρεάζει τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας ενός μαθητή, με μαθησιακές δυσκολίες, Γ' τάξης μέσω της χρήσης ψηφιακών κειμένων και του ψηφιακού εργαλείου Alearning. Επιπλέον, διερευνάται η αναγνωστική στάση του μαθητή απέναντι στην ψηφιακή ανάγνωση και προτείνονται εκπαιδευτικές στρατηγικές και διδακτικές παρεμβάσεις βασισμένες στο ψηφιακό εργαλείο Alearning, με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας του μαθητή. Η έρευνα έχει τη μορφή μελέτης περίπτωσης. Τα αποτελέσματα είναι αντίστοιχα με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η έρευνα έδειξε ότι η ψηφιακή ανάγνωση ενισχύει την αναγνωστική ευχέρεια και ενεργοποιεί τη φιλαναγνωσία. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ενθαρρύνεται στη μελέτη του μέσω ψηφιακών κειμένων και βελτιώνει την απόδοσή του.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή μάθηση, αναγνωστική ευχέρεια, ψηφιακά εργαλεία, τεχνολογία

1. Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες επικρατούν ολοένα και περισσότερο σε όλο τον κόσμο. Ιδιαίτερα οι κινητές συσκευές χρησιμοποιούνται για μαθησιακούς σκοπούς τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου και έχουν αποδειχθεί αρκετά ωφέλιμες (Bennett et al, 2017). Συγκεκριμένα, για την εκμάθηση της αναγνωστικής ευχέρειας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία, λογισμικά έως και το ίδιο το Διαδίκτυο. Οι μαθητές χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο το τεχνολογικό υλικό για την εκμάθηση της ανάγνωσης, τόσο εκτός σχολείου (Sonnenschein et al, 2023) όσο και εντός της τάξης (Akbar et al, 2015). Εάν οι μαθητές έχουν επιλογή, προτιμούν να κάνουν αυτές τις δραστηριότητες στο διαδίκτυο ή στην κινητή συσκευή αντί να ακούν τον δάσκαλο ή να διαβάζουν το γραπτό υλικό στην τάξη, όπως υποστηρίζουν οι Toste et al (2020). Έτσι, φαίνεται ότι η τεχνολογία αρχίζει να γίνεται αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα μοιράζεται τον προβληματισμό για το αν η ψηφιακή ανάγνωση και τα σχετικά εργαλεία είναι σε θέση να ενισχύσουν σε κάποιο βαθμό την αναγνωστική ευχέρεια μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης.

1.2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι μια πολύ σύνθετη διαδικασία και κατέχει κυρίαρχη θέση στην επιστημονική έρευνα, με πολλαπλές προσεγγίσεις από διαφορετικές επιστήμες, όπως είναι η γνωστική ψυχολογία, η γλωσσολογία, οι νευροεπιστήμες και βέβαια η παιδαγωγική επιστήμη στη θεωρητική και εφαρμοσμένη εκδοχή της (Makebo et al, 2022). Η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα της προφορικής, φωναχτής, ανάγνωσης με ακρίβεια, ταχύτητα και κατάλληλη έκφραση/προσωδία (Τζιβινίκου, 2019). Παρόλο που συχνά η αναγνωστική ευχέρεια συνδέεται με τη γρήγορη, αυτόματη αναγνώριση των λέξεων, έρευνες δείχνουν ότι αυτή η ικανότητα περιλαμβάνει πολλά περισσότερα στοιχεία από απλή αποκωδικοποίηση. Η αναγνωστική ευχέρεια αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Πολλοί μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποτελεσματική ανάγνωση κειμένου (Whitney & Ackerman, 2022).

Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της τελευταίας δεκαετίας δείχνουν ότι η πλειονότητα των ερευνητών έχουν διερευνήσει τις δεξιότητες ευχέρειας περισσότερο από άλλες δεξιότητες (Alqahtani, 2020) χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία, όπως το Reading RACES (Council et al 2019), το Read Naturally Software (Keyes et al., 2017), το FlashCard Program (Steenbeek-Planting et al., 2013), το Reading Accelerated (López-Escribano, 2016), το K12 Timed Reading (Mize et al., 2019). Όλες αυτές οι έρευνες διερευνούν ψηφιακές παρεμβάσεις προκειμένου να αναπτύξουν αποτελεσματικές προσεγγίσεις ανάγνωσης για τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα αυτής της ανασκόπησης έδειξαν ότι χρειάζεται περισσότερη έρευνα.

Μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση, αλλά δεν έχουν επίσημη διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών, μπορεί να βρίσκονται ελάχιστα πιο πίσω από τους συμμαθητές τους και το μόνο που χρειάζονται είναι λίγο περισσότερο χρόνο, για να πετύχουν την αντίστοιχη επίδοση του μέσου όρου, άλλοι μπορεί να χρειάζονται πιο συστηματική διδασκαλία, για να προχωρήσουν απρόσκοπτα στη συνέχεια, ή μπορεί κάποιιοι να έτυχαν ελλιπούς προηγούμενης διδασκαλίας στην ανάγνωση (Τζιβινίκου, 2015, 2019). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συμβάλει στην σχετική ακαδημαϊκή συζήτηση και στα θέματα αυτά και να διερευνήσει αν μπορεί η ψηφιακή ανάγνωση και τα ψηφιακά εργαλεία να συμβάλουν στην ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας του μαθητή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

Q1: Μπορεί να ενισχυθεί η αναγνωστική ευχέρεια με ψηφιακά εργαλεία;

Q2: Ποια είναι η στάση του μαθητή ως προς την ψηφιακή ανάγνωση;

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα χρησιμοποίησε μικτή μεθοδολογία συλλέχθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, συνδυάστηκαν δηλαδή οι ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Οι έρευνες με μικτή μεθοδολογία συνεισφέρουν σημαντικά στη δυνατότητα του ερευνητή να υπάρξει αμερόληπτος και αντικειμενικός. Η μικτή μεθοδολογία περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων μαζί κατά τη διάρκεια της έρευνας (Creswell, 2011). Συνεπώς, ο λόγος που επιλέγεται η μικτή μεθοδολογία είναι να καταστήσει τα αποτελέσματα πιο κατανοητά, υποστηρίζοντας τα ποσοτικά δεδομένα με ποιοτικά δεδομένα.

2.1.1 Περιγραφή Συμμετέχοντα

Ο Γιάννης Ν. είναι 8 χρονών και φοιτά στην Γ' τάξη του δημόσιου Δημοτικού Σχολείου στην Νέα Ιωνία, Αττικής και παρακολουθεί το Τμήμα Ένταξης του σχολείου. Ο Γιάννης είναι το μεγαλύτερο παιδί μιας φροντισμένης τετραμελούς οικογένειας και διαβεί σε ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον. Στοιχεία από το αναπτυξιακό του ιστορικό καταγράφουν προωρότητα. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση (ημ. 10-11-2021) ο μαθητής εμφανίζει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία.

2.1.2 Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη στον ιδιωτικό χώρο του μαθητή, στο δωμάτιό του. Το δωμάτιο του παιδιού περιλάμβανε ένα γραφείο, βιβλιοθήκη και κρεβάτι. Η παρέμβαση έγινε σε ήσυχο περιβάλλον, χωρίς ερεθίσματα και αποσπάσεις που πιθανώς επηρέαζαν αρνητικά την επίδοση του μαθητή. Το γραφείο ήταν απλό, με την απαραίτητη γραφική ύλη. Πάνω στο γραφείο υπήρχε ελεύθερος χώρος για την τοποθέτηση του laptop και πρίζα αριστερά από το γραφείο. Το δωμάτιο παρότι είναι διαμπερές, οι κουρτίνες και ο χαμηλός φωτισμός προσαρμόστηκε με σκοπό να δημιουργήσει σκιά και μηδέν αντανάκλασεις πάνω στην οθόνη του laptop. Η οθόνη του laptop ήταν ευρεία, 14,8 ιντσών. Η πόρτα του δωματίου καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν κλειστή και το δωμάτιο ηχομονωμένο από εξωτερικούς ήχους. Η επιλογή αυτή είχε σκοπό τη μηδένιση της πιθανής υπερκινητικότητας ή διάσπασης του μαθητή από τη διαδικασία παρέμβασης. Πριν την έναρξη της παρέμβασης η ερευνήτρια είχε εξηγήσει ενδελεχώς όλη τη διαδικασία της παρέμβασης που θα ακολουθήσει στους γονείς του παιδιού, οι οποίοι ήταν θετικά διακείμενοι.

Τέλος, αλλά εξέχουσας σημασίας, ακολουθήθηκε ένας σχεδιασμός (Design Phase) μια προετοιμασία του χώρου παρέμβασης, ήδη πριν την έναρξη της παρέμβασης, σύμφωνα με τους Cennamo & Kalk (2019).

Η έρευνα είχε διάρκεια (3) τριών μηνών και ο μαθητής δεχόταν την παρέμβαση (3) τρεις φορές την εβδομάδα για 10 εβδομάδες. Οι παρεμβάσεις έλαβαν χώρα απογευματινές ώρες και συγκεκριμένα στις 17:00, κάθε Δευτέρα, Τετάρτη και Πέμπτη, τους μήνες Οκτώβριο – Νοέμβριο – Δεκέμβριο. Ο χρόνος της συνεδρίας είχε μισή ώρα διάρκεια (30 λεπτά). Ο χρόνος που αποφασίστηκε να αφιερωθεί στην έρευνα είναι ιδανικός σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι η διάρκεια θα πρέπει να είναι – 16 εβδομάδες και ο χρόνος της παρέμβασης εκτιμάται να διαρκεί 20 – 30 λεπτά για 4 ή 5 φορές/εβδομάδα (Done et al, 2011).

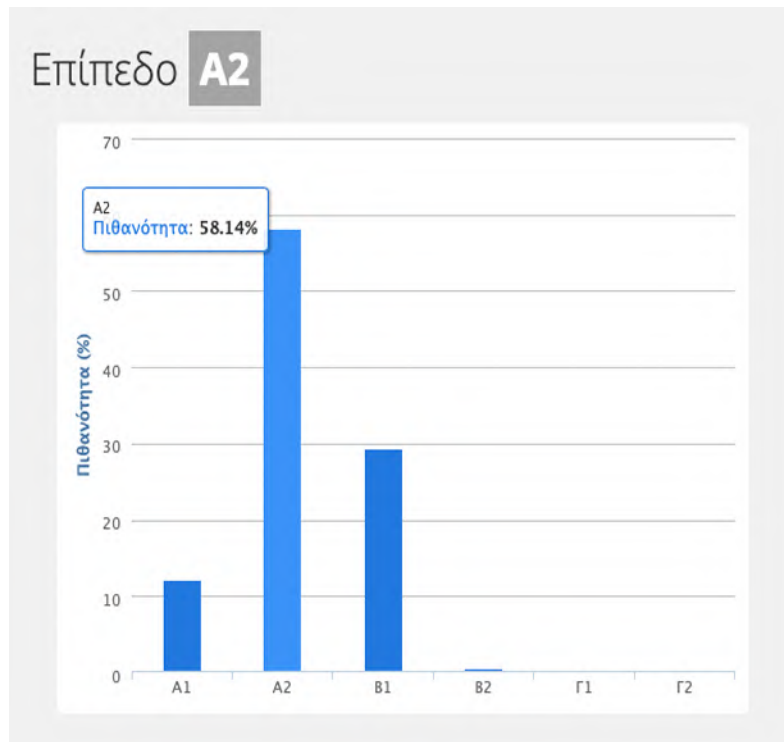
2.1.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Το εργαλείο ΑΑΑΠΠΣ: «Άτυπη Αξιολόγηση της Ανάγνωσης Προσανατολισμένης στην Παρέμβαση με Στρατηγικές» χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή του pretest και posttest. Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης είναι σχεδιασμένο και αναπτυγμένο από την Τζιβνίκου (2019) και έχει τα χαρακτηριστικά άτυπης δοκιμασίας τύπου inventory. Σκοπός αυτού του εργαλείου είναι να προσδιορίσει το αναγνωστικό επίπεδο του μαθητή. Η κατάταξη των μαθητών στα αναγνωστικά επίπεδα γίνεται κυρίως με την ποσοτική ανάλυση λαθών και τον χρόνο ανάγνωσης. Ακολουθεί η ποιοτική ανάλυση των λαθών και της αναγνωστικής συμπεριφοράς του μαθητή με σκοπό να δημιουργηθεί μια συνολική εικόνα που θα οδηγήσει στη λήψη των κατάλληλων διδακτικών αποφάσεων για την παρέμβαση. Η ΑΑΑΠΠΣ βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα σύμφωνα με το National Reading Panel (2000), καθώς επίσης το εργαλείο είναι προσανατολισμένο στην παρέμβαση με τη χρήση evidence-based στρατηγικών.

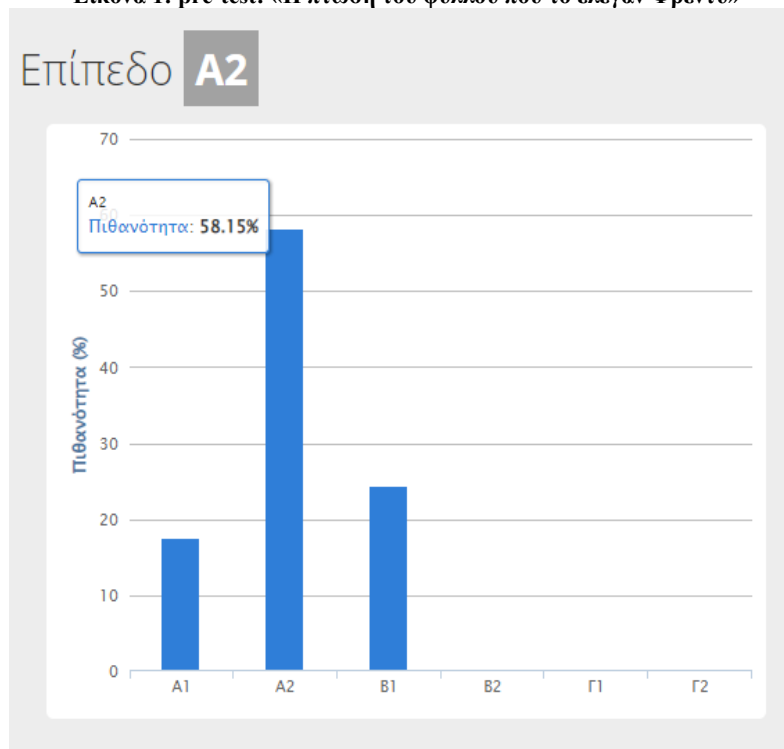
Αναφορικά με τη χορήγηση του εργαλείου ΑΑΑΠΠΣ διατίθενται καρτέλες: καρτέλες μαθητή-αξιολογούμενου και καρτέλες αξιολογητή-εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, οι καρτέλες μαθητή περιλαμβάνουν μόνο το κείμενο σε μεγάλη διάσταση· ο μαθητής απαντάει στις ερωτήσεις προφορικά και ο αξιολογητής έχει τις δικές του καρτέλες, όπου καταγράφει πάνω στο κείμενο τα πιθανά λάθη του μαθητή. Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας η βαθμολόγηση γίνεται ως εξής: 1) ανάγνωση με πάρα πολλά λάθη, 2) αργή ανάγνωση και πολλά λάθη, 3) αργή ανάγνωση με λίγα λάθη, 4) ανάγνωση με κομπιάσματα, 5) σχετικά ευχερής ανάγνωση, 6) εξαιρετικά ευχερής ανάγνωση με χρωματισμό φωνής.

Για την επιλογή ισοδύναμων κειμένων pre- post- test χρησιμοποιήθηκε το Λογισμικό Αναγνωσιμότητας (EFNIL). Το Λογισμικό Αναγνωσιμότητας εκτίμησε το post-test κείμενο της έρευνας με παρόμοια μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά αντίστοιχα του κειμένου του pre-test. Πιο αναλυτικά, το κείμενο του post-test: «Η ιστορία του Ερνέστου», είχε βαθμό αναγνωσιμότητας A2 με ποσοστό 58,15%, (βλ. Εικόνα 2) και το κείμενο του pre-test: «Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ» ποσοστό 58,14% (βλ. Εικόνα 1). Η στατιστική αυτή διαφορά (0,01%) δεν κρίθηκε σημαντική.

Το ψηφιακό εργαλείο στο οποίο βασίστηκε η παρέμβαση έχει αναπτυχθεί από την εταιρεία Alearning, η οποία είναι μια καινοτόμα ψηφιακή βιβλιοθήκη διδακτικού υλικού και στρατηγικών. Όπως αναφέρεται το υλικό αυτό βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και στοχεύει στη συνολική ενίσχυση των δεξιοτήτων του παιδιού. Συγκεκριμένα, το ψηφιακό υλικό της Alearning στοχεύει στη συνολική ενίσχυση των ακαδημαϊκών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, με ήπιες και σοβαρότερες δυσκολίες μάθησης. Είναι ένα εύχρηστο ψηφιακό εργαλείο και εξαιρετικά φιλικό στη χρήση, καθώς περιλαμβάνει μια ευρεία διάθεση διδακτικού υλικού με εκπαιδευτικές προτάσεις βασισμένες στις προτεραιότητες και τις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή, φιλτράροντας κάθε φορά το κατάλληλο διδακτικό υλικό για να βοηθήσει το παιδί να ενισχύσει την επίδοσή του.



Εικόνα 1: pre-test: «Η πτώση του φύλλου που το έλεγε Φρέντυ»



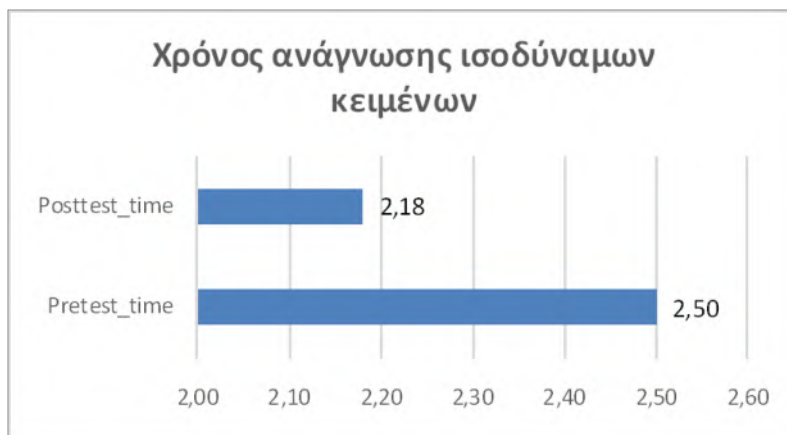
Εικόνα 2: post-test: «Η ιστορία του Ερνέστου»

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε ψηφιακό διδακτικό υλικό για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας του συμμετέχοντα με evidence-based στρατηγικές που προσαρμόστηκαν στη διδασκαλία ατομικών μαθημάτων ενίσχυσης της ανάγνωσης. Οι στρατηγικές αυτές είναι σύμφωνες με το National Reading Panel, (2000) και Τζιβνίκου, (2019) και παραθέτονται ως εξής: «επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις», «ακούω-διαβάζω», «ανάγνωση κατά ζεύγη» (συμμετέχοντας-ερευνητής), «νευρολογικό αποτύπωμα», «ηχοβιβλία» (ή «ήχοεαυτός»), «μαγνητοφώνηση της

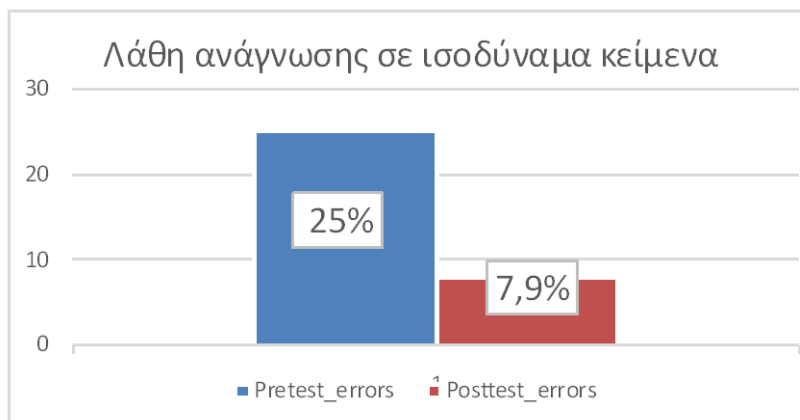
ανάγνωσης», «θεατρική ανάγνωση», ανάπτυξη οπτικού λεξιλογίου με «καρτέλες flashcards», «διάβασε την επόμενη λέξη» (χωρισμός εύκολων/δύσκολων/συχνόχρηστων λέξεων), «διόρθωσε το μοντέλο».

2.2. Αναλύσεις και Αποτελέσματα της έρευνας

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ακολουθήθηκε η μεθοδολογία των δύο διαδοχικών αξιολογήσεων, πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της pretest και posttest ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 1 και στον πίνακα 2.



Πίνακας 1: Χρόνος ανάγνωσης ισοδύναμων κειμένων



Πίνακας 2: Λάθη ανάγνωσης σε ισοδύναμα κείμενα

Από αυτό φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας του μαθητή αναφορικά με τον χρόνο ανάγνωσης και τα λάθη ανάγνωσης ισοδύναμων κειμένων (βλ σελ. 3).

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων από την ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι απαντήσεις του συμμετέχοντα, από την ημι-δομημένη συνέντευξη, φαίνονται να είναι συνεπείς με τα ποσοτικά δεδομένα και διαπιστώνουμε ότι η ψηφιακή μάθηση διευκολύνει την ανάγνωση, αποτελεί ένα μέσο που προκαλεί ευχαρίστηση και ενισχύει τη φιλιαναγνωσία, ενώ παράλληλα ενδυναμώνει τη δεξιότητα της αναγνωστικής ευχέρειας.

Στην ερώτηση «Πώς είναι να διαβάζεις ψηφιακά κείμενα στο laptop?» Ο Γιάννης απάντησε ότι είναι ωραίο και διασκεδαστικό να διαβάζει από το laptop. Σε επόμενη ερώτηση «θα χρησιμοποιούσες τον υπολογιστή για την καθημερινή σου μελέτη;», σε αυτή την ερώτηση ο Γιάννης απάντησε θετικά, «θα ήταν τέλειο, αν μου αγόραζε έναν υπολογιστή η μαμά μου», μάλιστα πρόσθεσε δείχνοντάς μου το σημείο στην άκρη του γραφείου του «τη βλέπεις εκείνη την τρύπα εκεί, στο μέλλον σίγουρα θα έχω έναν υπολογιστή, γι αυτό πήραμε αυτό το γραφείο με τη μαμά μου».

Όταν ο μαθητής ρωτήθηκε: «θα προσκαλούσες έναν φίλο σου να κάνετε τα μαθήματα της επόμενης μέρας στο laptop?». Ο Γιάννης απάντησε ενθουσιασμένος με τη φράση: «ναι βέβαια». Εν συνεχεία ρωτήθηκε: «Πιστεύεις ότι θα γινόντουσαν δημοφιλής στους φίλους σου, αν εκείνοι γνώριζαν ότι μελετάς ψηφιακά;». Εδώ, ο Γιάννης απάντησε «σίγουρα ναι». Επιπλέον έδωσε την απάντηση ότι η ψηφιακή μελέτη θα τον ενδυνάμωνε πολύ στο μάθημα της πληροφορικής στο σχολείο και ο ίδιος θα βοηθούσε αρκετούς συμμαθητές του.

Στην ερώτηση, «θα ενθάρρυνες τον αδερφό σου να διαβάζει από το laptop?». Ο Γιάννης απάντησε θετικά και συμπλήρωσε ότι δεδομένης της δυσκολίας που παρουσιάζει ο αδερφός του στα μαθήματα, η ψηφιακή μελέτη θα λειτουργούσε ως κίνητρο για τον μικρό του αδερφό.

Σε επόμενη ερώτηση, «αν είχες μια ιστορία, θα επέλεγες να τη διαβάσεις έντυπα ή ψηφιακά;». Ο μαθητής απάντησε με ενθουσιασμό «εννοείται πως ναι, ψηφιακά!» και αιτιολόγησε την άποψή του λέγοντας ότι η οθόνη θα του πρόσφερε μεγαλύτερη διασκέδαση, με έντονα χρώματα, φωτεινότητα και «ωραία διάταξη», με την φράση αυτή προφανώς εννοούσε τη μεγέθυνση ή τη σμίκρυνση, οπουδήποτε θα την χρειαζόταν.

Όταν ρωτήθηκε, «ένιωσες σωματική κόπωση, όπως πόνος στα μάτια, πονοκέφαλος, πόνος στην πλάτη κατά την ανάγνωση από οθόνη;». Ο Γιάννης απάντησε πως τα ζοηρά χρώματα τον διευκόλυναν να διαβάσει καλύτερα και η δυνατότητα να χαμηλώσει ή να αυξήσει τα επίπεδα της φωτεινότητας της οθόνης ήταν για εκείνον σημαντικό.

Τέλος, η ερευνήτρια ρώτησε, «υπάρχει κάποια δυσκολία στην ανάγνωση με το laptop, αν ναι, ποιά;». Σε αυτή την ερώτηση ο Γιάννης απάντησε πως δεν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία. Επεσήμανε ωστόσο, τη χρήση της μπαταρίας και του φορτιστή.

Στο τέλος της συνεργασίας και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ο μαθητής έδειξε να απολαμβάνει την ανάγνωση ψηφιακών κειμένων σε laptop και το θεώρησε διασκεδαστικό και ευχάριστο. Δεν παρατηρήθηκε κανένα πρόβλημα ή παράπονο, ούτε από την πλευρά του μαθητή, ούτε από την πλευρά των γονιών κατά τη διάρκεια της περιόδου παρέμβασης. Αντιθέτως, ο μαθητής εξέφραζε ενθουσιασμό και ανυπομονησία να συμμετάσχει στις εβδομαδιαίες δραστηριότητες ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η επιθυμία και ο ζήλος του μαθητή να διαβάσει ψηφιακά οφειλόταν στο γεγονός ότι θα μπορούσε να διαβάσει ένα διαφορετικό κείμενο με διαφορετικό τρόπο, αυξάνοντας έτσι την επιθυμία του να διαβάζει.

Στο τέλος της συνεργασίας και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ο μαθητής έδειξε να απολαμβάνει την ανάγνωση ψηφιακών κειμένων σε laptop και το θεώρησε διασκεδαστικό και ευχάριστο. Δεν παρατηρήθηκε κανένα πρόβλημα ή παράπονο, ούτε από την πλευρά του μαθητή, ούτε από την πλευρά των γονιών κατά τη διάρκεια της περιόδου παρέμβασης. Αντιθέτως, ο μαθητής εξέφραζε ενθουσιασμό και ανυπομονησία να συμμετάσχει στις εβδομαδιαίες δραστηριότητες ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η επιθυμία και ο ζήλος του μαθητή να διαβάσει ψηφιακά οφειλόταν στο γεγονός ότι θα μπορούσε να διαβάσει ένα διαφορετικό κείμενο με διαφορετικό τρόπο, αυξάνοντας έτσι την επιθυμία του να διαβάζει.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων βρίσκονται σε πλήρη συνέπεια, καθώς τα ευρήματα συμφωνούν στο ότι η ψηφιακή ανάγνωση και η χρήση του ψηφιακού εργαλείου Alearning ενισχύει την αναγνωστική ευχέρεια, η ψηφιακή μάθηση διευκολύνει την ανάγνωση, αποτελεί ένα μέσο που προκαλεί ευχαρίστηση και ενισχύει τη φιλιαναγνωσία, ενώ παράλληλα ενδυναμώνει τη δεξιότητα της αναγνωστικής ευχέρειας. Παρακάτω αναλύονται τα δεδομένα με λεπτομέρεια.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών της βιβλιογραφίας, με τη διαφορά ότι αποκαλύπτει την επίδραση των ψηφιακών κειμένων συγκεκριμένα στις δεξιότητες της αναγνωστικής ευχέρειας σε παρεμβάσεις στο σπίτι του μαθητή. Η έλλειψη τέτοιων μελετών στη σχετική βιβλιογραφία καθιστά τη μελέτη σημαντική. Παρόλο που

χρησιμοποιούνται τεχνολογικά προϊόντα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο επιθυμητό επίπεδο σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Είναι μείζον να εξετάζονται πολλές μελέτες και να λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα πολλών μελετών προτού συναχθούν οριστικά συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση της τεχνολογίας στην αναγνωστική ευχέρεια μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η παρατήρηση του Larson (2010) σχετικά με την αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναγνώστη και του ψηφιακού αναγνωστικού υλικού μέσω της χρήσης ψηφιακών συσκευών ανάγνωσης είναι ενδιαφέρουσα. Η δυνατότητα των μαθητών να αλληλεπιδρούν με τα ψηφιακά κείμενα μέσω των tablet και των laptop μπορεί να ενισχύσει τις νέες πρακτικές γραμματισμού, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο.

Η ανάγνωση σε ψηφιακές συσκευές, όπως τα tablet, υπολογιστές και laptop επηρεάζει την ανάπτυξη των μαθητών και στην αντίληψή τους για το διάβασμα. Η αλληλεπίδραση με τις ψηφιακές συσκευές καθιστά απαραίτητη τη χρήση των χεριών και συγκεκριμένα την λεπτή κινητικότητα, επί παραδείγματι, για τη μετακίνηση των κειμένων ανάγνωσης, όπως η κύλιση της σελίδας ή η επιλογή κειμένου ή η κίνηση της μεγέθυνσης – σμίκρυνσης του κειμένου μέσω touch-pad ή ποντικιού. Αυτό μπορεί να ενισχύσει τις κινητικές δεξιότητες των μαθητών και να τους επιτρέψει να αλληλεπιδρούν ενεργά με το κείμενο και να το προσαρμόζουν κάθε φορά στις ανάγκες τους.

Η μελέτη του Whitney και της Ackerman (2022) εξέτασε τα αποτελέσματα ενός αντίστοιχου της Alearning ψηφιακού προγράμματος για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας με τη χρήση της μεθόδου Great Leaps, που ενσωματώνει evidence-based πρακτικές όπως επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, άμεση διόρθωση σφαλμάτων, μοντελοποίηση και γραφική παράσταση της απόδοσης του μαθητή, για τη βελτίωση της προφορικής ευχέρειας ανάγνωσης, δημοτικού με σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες. Πολλές από αυτές τις πρακτικές – στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Πρόγραμμα Ψηφιακής Ανάγνωσης Great Leaps ήταν αποτελεσματικό στη βελτίωση της προφορικής ευχέρειας ανάγνωσης τόσο για τα αποσπάσματα ανάγνωσης εντός του προγράμματος, όσο και για το επίπεδο του βαθμού. Τα αποτελέσματα της μελέτης του Whitney έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που χρησιμοποίησε το αντίστοιχο ψηφιακό εργαλείο ανάγνωσης: Alearning.

Σε άλλη μελέτη η Barber και οι συνεργάτες (2018) διερεύνησαν την επίδραση ενός νέου λογισμικού υπολογιστή με την ονομασία "Reading RACES (Σχετικές και Πολιτιστικές Ιστορίες)", το οποίο εξετάζει τα αποτελέσματα σε τρεις μαθητές της πρώτης δημοτικού που είναι μαθητές αγγλικής γλώσσας (ELLs) και βρίσκονται σε επικινδυνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών. Η παρέμβαση περιλάμβανε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις πολιτιστικά σχετικών αποσπασμάτων μέσω του λογισμικού. Πρακτική που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα, η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και είχε θετικά αποτελέσματα. Μετά την παρέμβαση, οι συμμετέχοντες βελτίωσαν την αναγνωστική τους ευχέρεια και κατανόηση νέων πολιτιστικά σχετικών αποσπασμάτων, καθώς και σε μικρότερο βαθμό στα μη πολιτισμικά σχετικά αποσπάσματα. Τα αποτελέσματα συζητούνται σε σχέση με τη μελέτη αποτελεσμάτων για τους ELLs και τη χρησιμότητα αυτής της τεχνολογίας στις αστικές τάξεις.

Η μελέτη της Bennett και των συνεργατών (2017) εξετάζει τα αποτελέσματα μιας συμπληρωματικής παρέμβασης (supplemental intervention) για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών της δεύτερης τάξης σε αφροαμερικανικές αστικές περιοχές που βρίσκονται σε επικινδυνότητα εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και συγκεκριμένα την ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, αξίζει να αποσαφηνίσουμε το τι ακριβώς είναι το συμπληρωματικό πρόγραμμα παρέμβασης στην ανάγνωση: είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αναπτύσσεται βασιζόμενο σε έρευνα και έχει ως στόχο να υποστηρίξει τους μαθητές στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση. Το πρόγραμμα είναι εντατικό, προσφέροντας ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εκπαίδευσης και υποστήριξης για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης στην ανάγνωση ακολούθησε και η παρούσα έρευνα με

ανάλογο ψηφιακό εργαλείο, την Alearning. Το συμπληρωματικό πρόγραμμα παρέμβασης στην ανάγνωση βασίζεται σε επιστημονικές έρευνες και ακολουθεί αποδεδειγμένα αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές. Προσφέρει συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές που έχουν αποδειχθεί ότι βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κρίσιμες δεξιότητες ανάγνωσης, όπως η ανάλυση και η κατανόηση του κειμένου, η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης και η ενίσχυση των λεξιλογικών δεξιοτήτων.

Η παρέμβαση περιλάμβανε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις και πολιτιστικά σχετικές ιστορίες μέσω ενός καινοτόμου λογισμικού υπολογιστή για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης. Χρησιμοποιήθηκε ένας ταυτόχρονος πειραματικός σχεδιασμός πολλαπλών ανιχνευτών με επτά συμμετέχοντες για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Μάλιστα, τα αποτελέσματα της μελέτης της Benett (2017) έδειξαν θετική επίδραση της παρέμβασης τόσο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, όσο και στους ανιχνευτές συντήρησης 2 εβδομάδων και 1, μηνός μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να είναι χρήσιμα για τους ερευνητές που μελετούν τη χρήση των ψηφιακών συσκευών ως εργαλείο στο περιβάλλον μάθησης στο σπίτι. Από τη στιγμή που το ποσοστό των οικογενειών με παιδιά που έχουν πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές και το διαδίκτυο αυξάνεται σταθερά, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς αυτό επηρεάζει την εκπαίδευση στο σπίτι.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο χρήσης των ψηφιακών συσκευών από τις οικογένειες και τα παιδιά, τις προτιμήσεις τους σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, τις συνήθειες μάθησης και τις διαδικασίες συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδιών. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους στο περιβάλλον μάθησης, να εξερευνήσουν νέες δυνατότητες για τη χρήση των ψηφιακών συσκευών ως εργαλείων μάθησης και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών.

Οι περιορισμοί της έρευνας ερείδονται κυρίως στο δείγμα. Προτείνεται, μελλοντικά, να γίνει έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας, καθώς η παρούσα αποτελεί case study. Θα έχει μεγάλο ενδιαφέρον να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας σε πειραματική ομάδα μεγάλου δείγματος και ομάδας ελέγχου, καθώς και ανάπτυξη κλίμακας likert προς συλλογή ποσοτικών δεδομένων για τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη ψηφιακή ανάγνωση.

4. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Τζιβινίκου, Κ. Σ. (2019). Αξιολογώ Σχεδιαζώ Διδάσκω: Αποτελεσματικές Παρεμβάσεις στην Ανάγνωση και τη Γραφή για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βόλος: Readnet Publications

Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις. www.kallipos.gr

Ξενόγλωσση

Akbar, R. S., Taqi, H. A., Dashti, A. A., & Sadeq, T. M. (2015). Does e-reading enhance reading fluency? *English Language Teaching*, 8(5), 195-207

Alqahtani S. (2020). Technology-based interventions for children with reading difficulties: a literature review from 2010 to 2020. *Educational Technology Research and Development*, 3495-3525, 68(6)

Bennett, J. G., Gardner, R., III., Cartledge, G., Ramnath, R., & Council, M. R., III. (2017). Second-grade urban learners: preliminary findings for a computer-assisted, culturally relevant, repeated reading intervention. *Education and Treatment of Children*, 40(2), 145–185. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0008>

- Barber, M., Cartledge, G., Council, M., III., Konrad, M., Gardner, R., & Telesman, A. O. (2018). The effects of computer-assisted culturally relevant repeated readings on english learners' fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(2), 205–229.
- Cennamo, K., & Kalk, D. (2019). *Real world instructional design: An iterative approach to designing learning experiences*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2011). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Council, M. R., III., Gardner, R., III., Cartledge, G., & Telesman, A. O. (2019). Improving reading within an urban elementary school: computerized intervention and paraprofessional factors. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(2), 162–174. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1540392>
- Dove, A., Voss, C., Maly Rytter, N. G. (2011). Best practice interventions: Short-term impact and long-term outcomes. *Journal of Operations Management* 29(5):500-513
- Keyes, S. E., Jacobs, J., Bornhorst, R., Gibson, L., & Vostal, B. R. (2017). Supplemental computerized reading instruction in oral reading fluency and its generalizable effects on at-risk urban second graders. *Reading Improvement*, 54(1), 9–18.
- Larson, L. C. (2010). Digital readers: the next chapter in e-book reading and response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15-22.
- López-Escribano, C. (2016). Training reading fluency and comprehension of Spanish children with dyslexia. *Reading fluency, Literacy Studies*, 12, 141–161. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-30473047>
- Makebo, T, Bachore, M. Ayele, Z. (2022). Investigating the Correlation Between Students' Reading Fluency and Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 229-242, 13(2)
- Mize, M., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2019). Teaching reading to students with learning disabilities: effects of combined iPad-assisted and peer-assisted instruction on oral reading fluency performance. *Assistive Technology*.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Susan Sonnenschein, Michele Lee Stites, Hatice Gursoy, Jeniffer Khorsandian, *Elementary-School Students' Use of Digital Devices at Home to Support Learning Pre- and Post-COVID-19*, *Education Sciences*, 10.3390/educsci13020117, 13, 2, (117), (2023).
- Steenbeek-Planting, E. G., van Bon, W. H., & Schreuder, R. (2013). Improving the reading of bisyllabic words that involve context-sensitive spelling rules: focus on successes or on failures? *Reading and Writing*, 26(9), 1437–1458. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9425-0>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
- Whitney, T., & Ackerman, K. B. (2022). Effects of a Digital Fluency-Based Reading Program for Students with Significant Reading Difficulties. *Journal of Special Education Technology*, 01626434221093774.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΚΛΙΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΕΩΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΕΩΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Δήμου Αθανάσιος

Μηχανικός Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας-Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Παπαναγιώτου Ζωγραφιά

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

Αναγνωστόπουλος Χρήστος-Νικόλαος

Καθηγητής Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Στην σημερινή εποχή, τα μετεωρολογικά φαινόμενα και η ανάλυσή τους βρίσκονται στο επίκεντρο μελέτης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Βασική επιδίωξη αποτελεί στο πλαίσιο αυτό η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας στους μαθητές (resilience) και της βαθύτερης επίγνωσης των συνεπειών των κλιματικών φαινομένων που συνδέεται στενά με τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών. Με δεδομένη την σημασία των στόχων για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, σχεδιάστηκε μία δραστηριότητα σε μορφή project για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ευαισθητοποιεί τους μαθητές για τα μετεωρολογικά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στην Ελλάδα αλλά και την ευρύτερη περιοχή της Μεσογείου και τις επιπτώσεις που αυτά έχουν. Οι ομάδες των μαθητών με βάση παιγνιώδεις αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες σχετικές με την ανάλυση, την σύγκριση και την επεξεργασία γεωδεδομένων στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης διερεύνησης (inquiry based learning) εξαγάγουν συμπεράσματα και αναζητούν λύσεις στο πλαίσιο της κατάκτησης της ανθεκτικότητας (resilience).

Λέξεις κλειδιά: κλιματικά φαινόμενα, ανθεκτικότητα, οπτικοποίηση, inquiry based learning

1. Εισαγωγή

Με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό, επεκτείνονται οι δραστηριότητες με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τα μετεωρολογικά και κλιματικά φαινόμενα. Η εκδήλωση έντονων και ακραίων φαινομένων αλλά και η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος μέσω ανθρωπογενών δραστηριοτήτων οδηγούν σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό στην αλλαγή των συνθηκών ζωής σε όλο τον πλανήτη (Brown, 2013). Ως ανθρωπογενείς ορίζονται οι πράξεις και δραστηριότητες με αντίκτυπο στην Γη και την ατμόσφαιρα (Breil et al., 2021).

Στα πλαίσια αυτά αποτελεί αδήριτη ανάγκη η εκπαίδευση των μαθητών στην γνώση των συνεπειών των κλιματικών φαινομένων και του τρόπου που επηρεάζουν την ανθρώπινη ζωή. Ειδικότερα η κλιματική κρίση δημιουργεί νέες προκλήσεις τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μελλοντικές γενιές (Davoudi et al., 2012). Σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της γνώσης αλλά και της ευαισθητοποίησης για τα φαινόμενα αυτά επιτελεί η ενίσχυση της ανθεκτικότητας (resilience), στοιχείο που αποτελεί στόχευση της παρούσας δραστηριότητας που προτείνεται να υλοποιηθεί στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης με μαθητές ηλικίας 10-18 ετών. Η ανθεκτικότητα σχετική με το κλίμα σχετίζεται στενά με την επιτυχή αντιμετώπιση των συνεπειών των κλιματικών φαινομένων και της κλιματικής αλλαγής (Lambrechts et al., 2013).

Ο ορισμός της ανθεκτικότητας περιλαμβάνει στοιχεία όπως ο πλεονασμός, η ευρηματικότητα, η ανταπόκριση και η ανάκαμψη (*redundancy, resourcefulness, response and recovery*) (Al-Qawasmi, 2020). Η εκπαίδευση για τα κλιματικά φαινόμενα αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργείται η γνώση αυτή (CRF, 2014). Αλλωστε η εκπαίδευση για το κλίμα εντάσσεται στα πλαίσια των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) ως 13ος στόχος στο πλάνο που θα θέσει τις βάσεις για έναν καλύτερο κόσμο (Παπαναγιώτου, Δήμου, 2022). Οι στόχοι εμπεριέχουν εκτενή αναφορά στην δράση για το κλίμα και στην προστασία των οικοσυστημάτων. Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων οι μαθητές αναγνωρίζουν τα στοιχεία της ανθεκτικότητας και υιοθετούν την ανάλογη στάση μέσα από την μελέτη κλιματικών και μετεωρολογικών φαινομένων, την αναγνώριση των συνεπειών τους αλλά και την παροχή βιώσιμων λύσεων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

Η μέθοδος που αξιοποιείται στα πλαίσια της δραστηριότητας αποτελεί η διερευνητική μέθοδος (*inquiry based learning*) και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου του *inquiry based learning*, οι μαθητές διερωτώνται για το ποιο πρόβλημα κρύβεται πίσω από τις φωτογραφίες (Mohd et al., 2006) και τις δραστηριότητες που θα περιγραφούν αναλυτικά στην συνέχεια. Διατυπώνουν τα ερωτήματά τους σχετικά με τα αίτια που προκαλούν αλλά και τις συνέπειες που ακολουθούν τα κλιματικά φαινόμενα και τα καταγράφουν στο πλαίσιο της ομάδας. Κάνουν υποθέσεις και προβλέψεις για τα αίτια, ενώ στην συνέχεια μέσα από την πρόσβαση στο διαδίκτυο αναζητούν απαντήσεις, οργανώνοντας τον τρόπο που θα εργαστούν, τις πηγές στις οποίες θα βασιστούν αλλά και τον ρόλο του κάθε μέλους. Επίσης καταγράφουν όσα μαθαίνουν, ώστε να μπορέσουν στην συνέχεια να ερμηνεύσουν όσα βρήκαν στο πλαίσιο του θέματος.

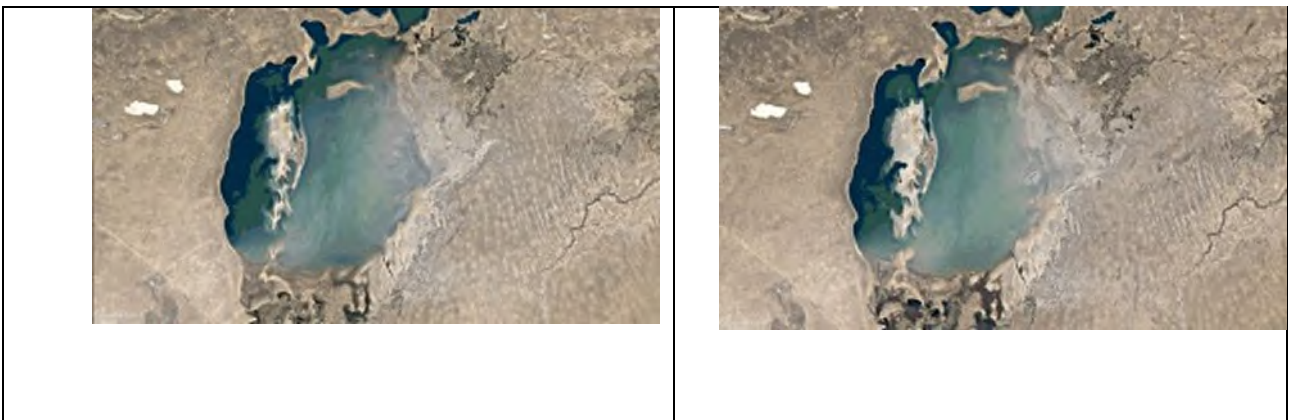
Κάθε ομάδα μετά την πάροδο δύο διδακτικών ωρών παρουσιάζει τα ευρήματά της σε μία δομημένη παρουσίαση (Slavin, 1982). Τα ευρήματα των μαθητών εντάσσονται στην παρουσίαση στην τάξη μέσα από εικόνες, κείμενα και όποια άλλη μορφή επιλέξουν οι ομάδες. Στην συνέχεια όλες οι ομάδες συζητούν τις διαφορετικές απαντήσεις που έδωσαν στην ολομέλεια και ακολουθεί αναστοχασμός και εξαγωγή συμπερασμάτων κάνοντας συνδέσεις και επεκτάσεις σε άλλα κλιματικά φαινόμενα και τις συνέπειές τους. Οι μαθητές μέσω της εργασίας στην ομάδα και της έρευνας, συζητούν και αυτενεργούν (Κακανά, 2008) ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Έχουν την δυνατότητα να εξασκηθούν στην οργάνωση της γνώσης και την δομημένη παρουσίαση σε ένα κοινό συνομηλικών. Συνεργάζονται επίσης για να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τίθενται, ενώ παράλληλα προωθείται η εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Chard, Katz, 2000). Η διατύπωση των ερωτήσεων συνδράμει στην απάντησή τους μέσα από ενδεδειγμένη έρευνα, αλλά και την τεκμηρίωσή τους με βάση συγκεκριμένα στοιχεία και όχι υποθέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2001). Η μέθοδος του *inquiry* ακόμη μπορεί να προωθήσει την δια βίου μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων (Attard et al., 2021). Επίσης ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να εντοπιστεί στην οργάνωση της διαδικασίας και την επίλυση τεχνικών προβλημάτων αν οι μαθητές το χρειαστούν.

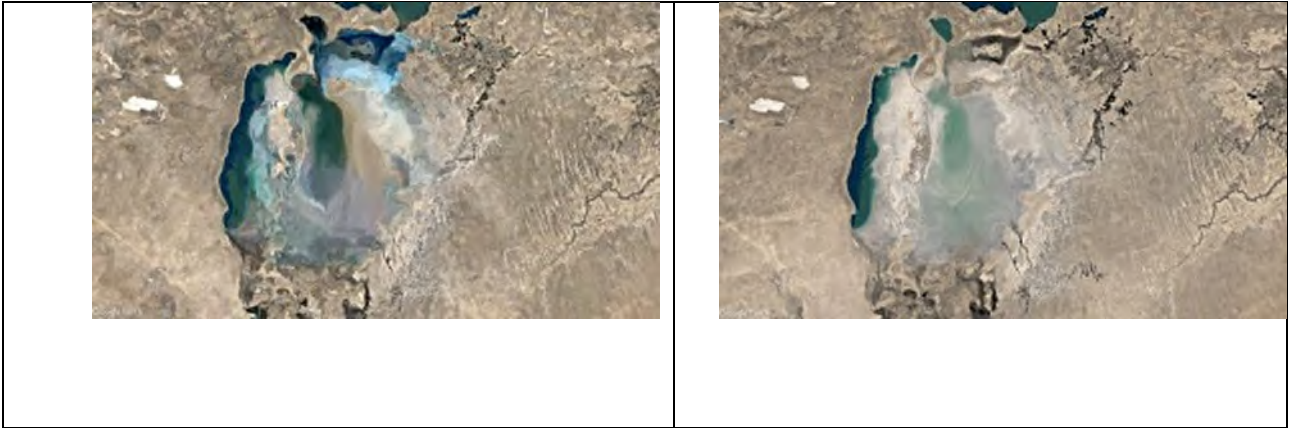
Οι δραστηριότητες που περιγράφονται προτείνεται να υλοποιηθούν στο εργαστήριο πληροφορικής του εκάστοτε σχολείου, ώστε οι μαθητές να έχουν με την ομάδα τους πρόσβαση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις εφαρμογές που θα έχουν ενσωματωθεί σε αυτούς, μαζί με τα εποπτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για να εξαχθούν τα αντίστοιχα συμπεράσματα (Ράπτης, Ράπτη, 2013). Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, αριθμός που επιτρέπει την λήψη αποφάσεων και την συζήτηση (Ματσαγγούρας, 2000) αλλά και την διερεύνηση των χαρακτηριστικών των κλιματικών φαινομένων σε ομαδικό επίπεδο. Οι ομάδες προτείνονται να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους, ώστε η εργασία να κατανεμηθεί ισότιμα και να μπορέσει το έργο να υλοποιηθεί με μεγαλύτερη ευκολία.

2.2 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στόχοι

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες επικεντρώνονται σε τρία κυρίως μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία θα επεξεργαστούν οι ομάδες και θα εξαγάγουν συμπεράσματα. Μέσα από την έρευνα σχετική με τις δορυφορικές εικόνες και τους χάρτες οι ομάδες επιχειρούν να διερευνήσουν και να χρησιμοποιήσουν εργαλεία (Δήμου, Παπαναγιώτου, 2021). Οι στόχοι των δραστηριοτήτων χωρίζονται σε γνωστικούς (cognitive), συναισθηματικούς (affective) και ψυχοκινητικούς (psychomotor) (Frey, 1986). Σχετικά με τους γνωστικούς στόχους οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν στοιχεία που διαφοροποιούν στην κινούμενη εικόνα (gif) την λίμνη Αράλη με το πέρασμα των ετών και να καταγράψουν μέσα από την έρευνα τις αιτίες που τυχόν έχουν προκαλέσει την καταστροφή (Philip, Nikolay, 2008). Στις εικόνες είναι εμφανές πως η έκταση της έχει μειωθεί σε μεγάλο βαθμό (Εικόνα 1). Τα αίτια για την αλλαγή της έκτασης της λίμνης και της ποσότητας νερού είναι ποικίλα. Οι ομάδες μπορούν να αναζητήσουν εις βάθος τις αιτίες και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, μέσα από την μελέτη του πρώτου μαθησιακού αντικειμένου. Το αντικείμενο αυτό σχετίζεται με μία κινούμενη εικόνα (animation) σε αρχείο gif με ένωση πολλαπλών αρχείων εικόνας, που απεικονίζει την περιοχή της τεχνητής λίμνης Αράλης και την εξέλιξή της μέσα στον χρόνο. Ως εργαλείο άντλησης των πολλαπλών δορυφορικών εικόνων επιλέχθηκε το Google Earth και το εργαλείο Ιστορικό εικόνων (με την πλούσια δωρεάν για απεικόνιση χρήση δορυφορικών εικόνων). Μέσω των χρησιμοποιούμενων εργαλείων δίνεται η δυνατότητα για οπτικοποίηση και αποτύπωση του μεγέθους της καταστροφής που έχει συμβεί στην λίμνη.

Η λίμνη της Αράλης βρίσκεται στην Κεντρική Ασία μεταξύ του Καζακστάν, του Καρακαλπακστάν, μιας αυτόνομης περιοχής του Ουζμπεκιστάν και ανάμεσα στις στέπες του Κιργκίς και του Τουρκεστάν, σε υψόμετρο 49 μέτρων. Ήταν η τέταρτη μεγαλύτερη λίμνη στον πλανήτη το 1960. Μέχρι το 2007 είχε συρρικνωθεί στο 10% του αρχικού της μεγέθους. Οι διαφορές που παρατηρούνται με βάση τον χρόνο απεικονίζουν την σημαντική επίδραση κλιματικών και μετεωρολογικών φαινομένων αλλά και ανθρώπινου παράγοντα καθώς στη συγκεκριμένη περιοχή έγινε σπατάλη για την άρδευση των ερήμων κατά μήκος των ποταμών Amu και Syr, που τροφοδοτούν το Aral. Παρακάτω απεικονίζονται (Εικόνα 1) τμήματα της κινούμενης εικόνας για τα έτη (κατά σειρά) 1984, 1996, 2009 και 2020.





Εικόνα 1: Τμήματα κινούμενης εικόνας gif ετών 1984,1996, 2009, 2020 (πηγή Google Earth)

Στην δεύτερη δραστηριότητα ενώνονται δύο δορυφορικές εικόνες (Copernicus - Sentinel-2 L1C) διαφορετικής χρονικής περιόδου. Χρησιμοποιείται το εργαλείο ανοικτού κώδικα λογισμικού juxtapose Knight Lab του Πανεπιστημίου Northwestern (Επίσημη ιστοσελίδα του εργαστηρίου Knight lab) για να γίνει η ενσωμάτωση αλλά και η εναλλαγή των δύο εικόνων διαφορετικής χρονικής περιόδου. Το Juxtapose βοηθά τους αναγνώστες αλλά και τους δημιουργούς να συγκρίνουν δύο εικόνες παρόμοιων μέσων (Επίσημη ιστοσελίδα του λογισμικού Ανοικτού κώδικα Juxtapose), συμπεριλαμβανομένων φωτογραφιών και κινούμενων εικόνων (gif). Οι δορυφορικές εικόνες απεικονίζουν την ίδια περιοχή πριν και μετά την καταστροφή από πυρκαγιές τον Αύγουστο του 2021 στην Βόρεια Εύβοια. Στο πλαίσιο της ομάδας οι μαθητές και οι μαθήτριες εντοπίζουν το σχετικό με τις δασικές πυρκαγιές πρόβλημα μέσα από το παράδειγμα της πρόσφατης φωτιάς στην Εύβοια, ενώ στο τέλος της δραστηριότητας διατυπώνουν τα συμπεράσματά τους μέσα από την ενδελεχή ανάλυση των φωτογραφιών. Κατά την επεξεργασία και την σύγκριση μίας παλαιότερης και μίας νεότερης φωτογραφίας που απεικονίζουν καμένες εκτάσεις, οι μαθητές ορίζουν την αιτία της αλλαγής και επιχειρούν να βρουν ποιος ευθύνεται άμεσα και έμμεσα για την καταστροφή που συνέβη στο δάσος.

Στο παρακάτω ενεργό σύνδεσμο μπορεί να γίνει περιήγηση στο εργαλείο και σύγκριση της ίδιας περιοχής σε δύο διαφορετικές περιόδους, πριν και μετά την πυρκαγιά, όπως απεικονίζεται και στην Εικόνα 2. Στον χάρτη γίνεται εμφανής η έκταση της καταστροφής και η μείωση της δασικής έκτασης και της χλωρίδας λόγω της φωτιάς σε μεγάλη περιοχή της Εύβοιας.

<https://cdn.knightlab.com/libs/juxtapose/latest/embed/index.html?uid=86dd3412-c631-11ed-b5bd-6595d9b17862>



Εικόνα 2: Το εργαλείο Juxtapose και η περιοχή της Β. Εύβοιας πριν και μετά την πυρκαγιά

Επίσης σε όλες τις δραστηριότητες οι μαθητές αναπτύσσουν στάσεις και ευαισθητοποιούνται για την προστασία του περιβάλλοντος και την αντιμετώπιση των συνεπειών των κλιματικών φαινομένων (UNFCCC, 1992). Στα πλαίσια τέλος των ψυχοκινητικών στόχων οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σε θέση να χειρίζονται με ευκολία το ηλεκτρονικό εποπτικό υλικό και να παρατηρούν τις διαφορετικές μορφές του. Εξοικειώνονται ειδικότερα με τα μαθησιακά εργαλεία και τα ανοιχτά λογισμικά που αξιοποιούνται στην δραστηριότητα και έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν κινούμενες εικόνες και μαθησιακά αντικείμενα ποικίλων ειδών. Οι μαθητές μέσα από τις δραστηριότητες ερευνούν τα γεγονότα ενδελεχώς και τα προσεγγίζουν κριτικά, ενώ λαμβάνουν αποφάσεις για κρίσιμα κλιματικά φαινόμενα. Μέσα από την έρευνα της κάθε ομάδας, αναφέρονται διλήμματα και αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν για τα κλιματικά φαινόμενα (Johnson, Johnson, 1994). Ακόμη οι μαθητές επιχειρούν να ερευνήσουν τα αίτια αλλά και τις συνέπειες των φαινομένων και να καταγράψουν μέτρα που θα συνδράμουν στην πρόληψη και κυρίως των ανθρωπογενών αιτιών των προβλημάτων (Colonna, 2020).

3. Συμπεράσματα

Επομένως μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες με βάση τους κλιματικούς χάρτες και τα στοιχεία σχετικά με το κλίμα, την θερμοκρασία και την υγρασία των περιοχών επιχειρείται η καλλιέργεια της ανθεκτικότητας (resilience) μέσα από την εμπλοκή σε έρευνες. Αξιοποιείται η διερευνητική μάθηση (inquiry based learning) ώστε να εδραιωθεί η έρευνα, η τεκμηρίωση και η συζήτηση των ομάδων για ζητήματα σχετικά με τα κλιματικά και μετεωρολογικά φαινόμενα με δεδομένα που αντλούνται μέσα από έγκυρες επιστημονικές πηγές και γεωγραφικές βάσεις δεδομένων. Επίσης πραγματοποιείται εξοικείωση με τους χάρτες, τις δορυφορικές εικόνες αλλά και την σύγκριση μεταξύ τους, ώστε να εξαχθούν μέσα από την κριτική επεξεργασία, την συνεργασία και την δημιουργική εργασία των ομάδων συμπεράσματα. Επομένως μέσα από την ομαδική εργασία και την ανάλυση γεωδομημένων επιχειρείται η εμπέδωση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών για τις συνέπειες της εκδήλωσης των διαφορετικών κλιματικών φαινομένων.

Η μελέτη όλων αυτών των φαινομένων και η γενικότερη καλλιέργεια της ανθεκτικότητας στους μαθητές και στις μαθήτριες κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την δημιουργία μίας κοινωνίας που να μπορεί να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα κλιματικά και μετεωρολογικά φαινόμενα του 21ου αιώνα αλλά και τις προκλήσεις που τα συνοδεύουν στα πλαίσια της γενικότερης επιδίωξης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) για την εδραίωση των κοινωνιών στην βάση της βιώσιμης ανάπτυξης. Μελλοντικά σχεδιάζεται η εφαρμογή των παραπάνω δραστηριοτήτων στον μαθητικό πληθυσμό, ώστε να παρασχεθεί η απαιτούμενη ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της βελτίωσής και επέκτασής τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Δήμου, Α., Παπαναγιώτου, Ζ. (2021). Escape the city: Βιωματικό γεωταξίδι με βάση γεωπληροφοριακό χάρτη της πόλης της Αθήνας. Στο Ε. Κανταρτζή, Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου συνεδρίου Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό* (τόμ. Α'). Αθήνα, 356-365. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <https://ekedisy.gr/praktika-2oy-panelliniou-synedriou-to-ekpaideytiko-paichnidi-stin-typiki-kai-mi-typiki-mathisi/>
- Επίσημη ιστοσελίδα του εργαστηρίου *Knight lab* του Πανεπιστημίου Northwestern <https://knightlab.northwestern.edu/>. Ανακτήθηκε στις 28-02-2023.

- Επίσημη ιστοσελίδα του λογισμικού ανοικτού κώδικα *Juxtapose* του Πανεπιστημίου *Northwestern*
<https://juxtapose.knightlab.com/> . Ανακτήθηκε στις 28-02-2023.
- Κακανά, Μ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαναγιώτου, Ζ., Δήμου, Α. (2022). Χωροθετώντας τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης των Η.Ε.: διαθεματική προσέγγιση (Project) με τη χρήση εργαλείων Γεωπληροφορικής για μαθητές Α' θμιας εκπαίδευσης. Στο Χ. Σπύρος, Ε. Πανταζής, Ε. Στριλιγκάς, Ε. Μπελαδάκης, Ι. Τζωρτζάκης, Ε. Μαρκάκη, Ε. Ψαλτάκη, Χ. Ντρουμπογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου IAKE Κοινωνία, Εκπαίδευση και Πολιτική: Σχέσεις και ανασχέσεις* (τόμ. Α'). Ηράκλειο, 260-267. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση https://iake.weebly.com/uploads/1/5/0/4/15045854/iake_tomosc_ver7.pdf
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: ολική προσέγγιση*. Τόμοι Α' & Β'. Αθήνα: open line.

Ξενόγλωσση

- Al-Qawasmi, J., (2020). Measuring quality of life in urban areas: toward an integrated approach. *International journal of environmental sciences & natural resources*, 25(1).
- Attard, C., Berger, N., Mackenzie, E. (2021). The positive influence of inquiry-based learning teacher professional learning and industry partnerships on student engagement with stem. *Stem education*, 6.
- Breil, M., Zandersen, M., Pishmisheva, A., Branth, A., Romanovska, L., Coninx, I., Rogger, M., Johnson, K. (2021). *Leaving no one behind' in climate resilience policy and practice in Europe overview of knowledge and practice for just resilience*. european environment agency. European topic centre on climate change impacts, vulnerability and adaptation.
- Brown, K., (2013). Global environmental change. *Progress in human geography*, 38(1), 107-117.
- Chard, S., Katz, L. (2000). *Engaging children's minds: the project approach*. Stamford: ct ablex publishing corporation.
- Colonna, A. (2020). Creating communities of knowledge and connecting to landscape. In: *UNESCO, humanistic futures of learning -perspectives from UNESCO chairs and unitwin networks*. UNESCO.
- CRF - City Resilience Framework. (2014). *City resilience framework*. The rockefeller foundation.
- Davoudi, S., Shaw, K., Haider, L., Quinlan, A., Peterson, G., Wilkinson, C., Fünfgeld, H., McEvoy, D., Porter, L. and Davoudi, S., (2012). Resilience: a bridging concept or a dead end? "reframing" resilience: challenges for planning theory and practice interacting traps. *Planning theory & practice*, 13(2), 299-333.
- Frey, K. (1986). *Η «Μέθοδος Project», μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Johnson, D., Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: allyn and bacon.
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of cleaner production*, 48, 65–73.
- Mohd, I., Albakri, A., Sultan, P. (2006). Inquiry-based learning: a new approach to classroom learning article. *English language journal*, 2(1), 13-24.
- Philip, M., Nikolay, V. (2008). «reclaiming the aral sea». *Scientific American*.
- Slavin, R. (1982). *Cooperative learning: student teams*. USA: national education association.
- UNFCCC - *United Nations Framework Convention on Climate Change* (1992). Rio de Janeiro, 3- 14 June 1992. United nations.

ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Διαμαντής Κωνσταντίνος
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής ΑΠΘ

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη, αναδεικνύονται οι απόψεις, αλλά και οι πρακτικές επιμορφωμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε ζητήματα που άπτονται της ενσωμάτωσης των Ψηφιακών Μέσων (ΨΜ) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, καταγράφονται, επισημαίνονται και αξιολογούνται οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και πώς αυτή επηρεάζει την εικόνα τους απέναντι στους μαθητές, τον εαυτό τους, τους σχολικούς συμβούλους, τους συναδέλφους και τους γονείς, όταν αξιοποιούν τα ΨΜ στη διδακτική πρακτική. Το παρόν άρθρο, αποτελεί μέρος ευρύτερης ποσοτικής έρευνας όπου συμμετείχαν επιμορφωμένοι στο Β' Επίπεδο εκπαιδευτικοί (N=1515) από όλη την Ελλάδα. Η επιμόρφωση του Β' Επιπέδου λειτούργησε θετικά σε υψηλό ποσοστό, για τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Η συστηματική και οργανωμένη επιμόρφωση, οι σπουδές στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΜ και η προσωπικότητα αποτελούν για την πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικούς παράγοντες που συμβάλουν στην ενίσχυση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι μαθητές και ο εαυτός τους είναι οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους, όταν προσπαθούν να αξιοποιήσουν τα ΨΜ στη διδασκαλία, με στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ειδικότητα, τον τύπο της σχολικής μονάδας που υπηρετούν και τις επιπλέον σπουδές στην τεχνολογικά ενισχυμένη μάθηση. Όπως προκύπτει από τα πορίσματα και της παρούσας έρευνας, η βιώσιμη ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία πρακτικών που αξιοποιούν αποτελεσματικά τα ΨΜ επιβάλλει να ξεπεραστούν εμπόδια όχι μόνο στο επίπεδο της πολιτείας και της σχολικής μονάδας αλλά και των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Ιδιαίτερη έμφαση στις επιμορφώσεις για τα ΨΜ κρίνεται αναγκαίο να δοθεί στις δράσεις που ενισχύουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί προσπαθούν να εντάξουν τα ΨΜ στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαποτελεσματικότητα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ψηφιακά μέσα, παιδαγωγική χρήση, τεχνολογικά ενισχυμένη μάθηση.

1. Εισαγωγή

Τα ψηφιακά μέσα (ΨΜ) έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης κοινωνίας, με άτομα όλων των ηλικιακών ομάδων να χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές για διάφορους σκοπούς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Jimoyiannis & Komis, 2007; Kim et al., 2013; Petko, 2012.). Η χρήση των ΨΜ στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τα κίνητρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Birch & Burnett, 2009; Fauzan, et al., 2016). Τα ΨΜ παρέχουν διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δημιουργικότητας (Anderson & Plomp, 2009; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της χρήσης των ΨΜ στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα δημιουργίας εξατομικευμένων μαθησιακών εμπειριών (Ράπτης & Ράπτη, 2013; Τσακίριδου, 2016). Τα ΨΜ μπορούν να προσαρμοστούν ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και

ενδιαφέρουσα (Ertmer, 2005). Επιπλέον, η Τεχνολογικά Ενισχυμένη Μάθηση (TEM) μπορεί να παρέχει στους μαθητές άμεση ανατροφοδότηση, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εντοπίζουν τους τομείς στους οποίους χρειάζονται βελτίωση και να εστιάζουν τις προσπάθειές τους αναλόγως (Birch & Burnett, 2009). Ένα άλλο πλεονέκτημα της χρήσης TEM στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα ενίσχυσης της συνεργασίας αλλά και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Jimoyiannis & Komis, 2006). Τα ΨΜ μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και άλλων μαθητών από όλο τον κόσμο, παρέχοντας ευκαιρίες στους μαθητές να μάθουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες και πολιτισμούς (Fauzan, et al., 2016; Mishra & Koehler, 2006).

Επίσης, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΜ στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών, τα κίνητρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Anderson & Plomp, 2009; Μπίκος, 2012; Σέργης & Κουτρομάνος, 2013). Η TEM μπορεί να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και να ενισχύσει τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας (Λαφατζή, 2005; Mishra & Koehler, 2006; Voogt & Pelgrum, 2005). Με την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΨΜ στη διδακτική τους πρακτική, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιτύχουν σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο (Βιτσιλάκη & Ευθυμίου, 2007; Διαμαντής & Μπίκος, 2022).

Ωστόσο, παρά τα δυνητικά οφέλη, η ενσωμάτωση των ΨΜ στην εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προκλήσεις και μία από τις σημαντικότερες είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τα ΨΜ στη διδακτική τους πρακτική (Βεργίδης, 2012; Δημητριάδης κ.ά., 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Τεο, 2015). Το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ή η πίστη τους στην ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα ΨΜ στη διδακτική τους πρακτική, έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας που καθορίζει την προθυμία και την ικανότητά τους να τα ενσωματώσουν βιώσιμα στη διδασκαλία τους (Albion, 2015; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση των ΨΜ είναι πιο πιθανό να τα εντάξουν στη διδακτική τους πρακτική, η οποία, με τη σειρά της, βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Albion, 2015; Διαμαντής, 2019; Μικρόπουλος, 2009).

Αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη χρήση της TEM στην εκπαίδευση (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Διαμαντής, 2019; Τεο, 2015). Ωστόσο, λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών σχετικά με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε θέματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΜ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ertmer, 2005; European Commission, 2013; Jimoyiannis, & Komis, 2007; Mishra & Koehler, 2006; Voogt & Pelgrum, 2005). Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη στοχεύει να καλύψει αυτό το κενό αναδεικνύοντας τις απόψεις και τις πρακτικές των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά στη χρήση των ΨΜ στην εκπαιδευτική πράξη.

Η μελέτη εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και πώς αυτό επηρεάζει την εικόνα τους προς τους μαθητές, τους εαυτούς τους, τους σχολικούς συμβούλους, τους συναδέλφους και τους γονείς όταν χρησιμοποιούν την TEM στη διδακτική τους πρακτική. Συγκεκριμένα, η μελέτη εξετάζει πώς η επιμόρφωση του Β' Επιπέδου επηρέασε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, συμπεριλαμβανομένης της συστηματικής και οργανωμένης επιμόρφωσης, των μελετών στην παιδαγωγική χρήση των ΨΜ αλλά και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η μελέτη διερευνά τους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς όταν προσπαθούν να αξιοποιήσουν την TEM στη διδασκαλία τους.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θα συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση των προκλήσεων και των ευκαιριών που συνδέονται με την αποτελεσματική και βιώσιμη ένταξη των ΨΜ στην εκπαίδευση και θα παράσχουν πληροφορίες για το πώς μπορεί να ενισχυθεί εποικοδομητικά το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όταν αξιοποιείται η TEM στη διδακτική

πρακτική. Ξεπερνώντας τα εμπόδια που σχετίζονται με την ενσωμάτωση των ΨΜ στη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού για να επιτύχουν την προσωπική και επαγγελματική τους ολοκλήρωση στον 21^ο αιώνα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων που διαμόρφωσαν εκπαιδευτικοί, μετά από την πιστοποίησή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης του Β' Επιπέδου, για τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΜ κατά τη διδασκαλία. Στην προσπάθεια για εύρεση διμεταβλητών συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών η εκπόνηση της παρούσας έρευνας καθοδηγήθηκε επιπλέον από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

Πόσο αποτελεσματική είναι η επιμόρφωση του Β' επιπέδου στην ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών και στην παρακίνησή τους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη χρήση ΨΜ στην εκπαίδευση;

Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην ενίσχυση της εικόνας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους, τον εαυτό τους, τον σχολικό σύμβουλο και τους γονείς όταν χρησιμοποιούν τη μάθηση που υποστηρίζεται από την τεχνολογία στη διδασκαλία;

Πώς συμβάλλει η επιμόρφωση στα ΨΜ, συμπεριλαμβανομένης της συνεχούς και συστηματικής οργάνωσης, της επιμόρφωσης στην παιδαγωγική χρήση των ΨΜ και της επιμόρφωσης στη γενική χρήση των ΨΜ, στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη χρήση ΨΜ στην εκπαίδευση;

Πώς συμβάλλει η προσωπικότητα και το έμφυτο ταλέντο των εκπαιδευτικών στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους όταν αξιοποιούν την τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση στη διδασκαλία;

Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στις διαφορές στην αντίληψη του ψηφιακού γραμματισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα μετά την παρακολούθηση της επιμόρφωσης του Β' επιπέδου και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν οι παράγοντες αυτοί μέσω στοχευμένης κατάρτισης και υποστήριξης;

Το εργαλείο, τα μέσα και οι συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά και τα ερωτηματολόγια εστάλησαν διαδικτυακά μέσω του ΙΤΥΕ στο σύνολο των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (συνολικά σε 12.183 εκπαιδευτικούς) που επιμορφώθηκαν στο Β' Επίπεδο μεταξύ των ετών 2008 και 2016. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (N=1515) που απάντησαν στα ερωτηματολόγια της έρευνας υπηρετούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ελληνική επικράτεια αλλά και στο εξωτερικό.

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν (online) το ερωτηματολόγιο που ήταν ανώνυμο, και αυτοσυμπληρούμενο σε 4βαθμη κλίμακα Likert. Για τη δημιουργία, διασκευή, ανάπτυξη και προσαρμογή του ερωτηματολογίου μελετήθηκαν σε βάθος αξιόπιστα εργαλεία από αντίστοιχες έρευνες όπως του Petko (2012), του Λεγοντή (2015) και της Τσακνίδου (2016). Επιπρόσθετα, ελήφθησαν υπόψη η δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος του Β' Επιπέδου επιμόρφωσης και παράλληλα, διενεργήθηκε προέρευνα σε ομάδες εμπειρών εκπαιδευτικών και ερευνητών.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκαν μέθοδοι ποσοτικής αλλά και ποιοτικής ανάλυσης για τις ερωτήσεις σύντομης απάντησης με την αξιοποίηση της R-Γλώσσας προγραμματισμού ανοικτού κώδικα στο περιβάλλον του R- Studio. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας

του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach (Cronbach's α coefficient of reliability). Για την εγκυρότητα των δεδομένων έγινε έλεγχος της ασυμμετρίας (skewness) και της κύρτωσης (kurtosis) για κάθε μεταβλητή που εξετάστηκε.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, παρουσιάζονται σε επτά ομάδες αποτελεσμάτων. Η πρώτη ομάδα με τίτλο «συνειδητοποίηση ελλείψεων» αφορά την αίσθηση που απέκτησε ο εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης σχετικά με ενδεχόμενα κενά που σχετίζονται με τη δυνατότητά του να αξιοποιεί τα ΨΜ στην εργασία του. «Η βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού» αποτελεί τη δεύτερη ομάδα. Η τρίτη και η τέταρτη ομάδα σχετίζονται με το θέμα της βελτίωσης της εικόνας του εκπαιδευτικού, λόγω της ΤΕΜ, απέναντι στην/στους/στον Διεύθυνση Σχολείου, Μαθητές, Συναδέλφους, Γονείς, Εαυτό τους και Σχολικό Σύμβουλο. Η πέμπτη, η έκτη και η έβδομη ομάδα παρουσιάζει τις απαντήσεις που σχετίζονται με την επίδραση των σπουδών και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis rank sum test για να αξιολογηθεί η διαφορά στις απαντήσεις των ερωτήσεων για την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στη χρήση των ΨΜ, σε συνάρτηση με τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στην παιδαγωγική επιστήμη, και προέκυψε ότι $p > 0.05$ που σημαίνει ότι δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές: ειδικότητα, φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, θέση ευθύνης, άλλες σπουδές που έχετε ολοκληρώσει, περιοχή σχολείου, συχνότητα χρήσης των ΨΜ για προετοιμασία και έλλειψη ενθάρρυνσης από τη διεύθυνση του σχολείου, περιοχή σχολείου, συχνότητα χρήσης των ΨΜ για προετοιμασία και έλλειψη ενθάρρυνσης από τη διεύθυνση του σχολείου. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis rank sum test για να αξιολογηθεί η διαφορά στις απαντήσεις της ερώτησης: «Η προσωπικότητα και το έμφυτο ταλέντο του επηρεάζει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας;» μεταξύ των επιπέδων: Ελάχιστα, Λίγο, Πάρα Πολύ, Πολύ της μεταβλητής «Έλλειψες παιδαγωγικές γνώσεις σχετικά με την αξιοποίηση των ΨΜ». Παρατηρούμε ότι η τιμή p είναι μικρότερη του 0.05. Επομένως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα στα επίπεδα: Ελάχιστα, Λίγο, Πάρα Πολύ, Πολύ.

Μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης του Β' Επιπέδου μόνο σε ένα μικρό ποσοστό (7% περίπου) δημιουργήθηκε η αίσθηση της έλλειψης στον «ψηφιακό γραμματισμό» τους. Παράλληλα η συγκεκριμένη επιμόρφωση λειτούργησε σε μεγάλο βαθμό ως κίνητρο, στα δύο τρίτα περίπου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, για την κάλυψη κενών στον ψηφιακό γραμματισμό τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η χρήση τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης στη διδασκαλία ενισχύει την εικόνα τους σε μεγάλο βαθμό απέναντι στους μαθητές τους (σε ποσοστό 87,4% απαντούν πολύ και πάρα πολύ), στον εαυτό τους (αντίστοιχο ποσοστό 80,6%), στον Σχολικό Σύμβουλο (ποσοστό 75,7%) και απέναντι στους γονείς (ποσοστό 60,4%). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δίστανται σχετικά με την ενίσχυση της εικόνας τους, λόγω της χρήσης των ΨΜ, απέναντι στη Διεύθυνση του σχολείου (πολύ και παρά πολύ απαντά το 51,7%), όπως και απέναντι στους συναδέλφους τους (πολύ και πάρα πολύ απαντά το 51%).

Οι σπουδές, η επιμόρφωση και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ως παράγοντες που σχετίζονται με την αξιοποίηση των ΨΜ και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους, ταξινομούνται κατά φθίνουσα σειρά (αναλόγως των ποσοστών που απαντούν με τους χαρακτηρισμούς πολύ και πάρα πολύ) ως εξής: «η επιμόρφωση στα ΨΜ όταν νοείται ως μια συνεχής, επαναλαμβανόμενη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία» σε ποσοστό 91,2%, «η επιμόρφωση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΜ» σε ποσοστό 88,4%, «η επιμόρφωση στη γενική αξιοποίηση των ΨΜ» σε ποσοστό 85,6%, «οι πρόσθετες σπουδές στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΜ» σε ποσοστό 84%, «η προσωπικότητα και το έμφυτο ταλέντο του εκπαιδευτικού» σε ποσοστό 81,7%, «οι πανεπιστημιακές σπουδές στην παιδαγωγική επιστήμη» σε ποσοστό 79,7%, «η εκπαίδευση του

εκπαιδευτικού στις προπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό του αντικείμενο» σε ποσοστό 71,7% και τέλος «οι μεταπτυχιακές, διδακτορικές ή ερευνητικές σπουδές στο γνωστικό του αντικείμενο» σε ποσοστό 70,4%.

Οι φιλόλογοι, οι χημικοί και οι μαθηματικοί μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης του Β' επιπέδου συνειδητοποίησαν τις ελλείψεις στην ψηφιακή εγγραμματοσύνη τους σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους καθηγητές πληροφορικής, τους γεωλόγους και σε ακόμη υψηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τους βιολόγους. Οι φιλόλογοι, περισσότερο από τους συναδέλφους τους των άλλων ειδικοτήτων που συμμετείχαν στην έρευνα, αποδέχονται την άποψη ότι η παρακολούθηση του προγράμματος της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου βοήθησε καθοριστικά στην κάλυψη κενών στον ψηφιακό γραμματισμό τους. Οι φιλόλογοι ως «θεωρητικοί» επιστήμονες σε σύγκριση με τους «θετικούς» μαθηματικούς, φυσικών επιστημών και πληροφορικής, εκτιμούν περισσότερο το κέρδος που αποκόμισαν από την επιμόρφωση του Β' Επιπέδου σε ζητήματα αξιοποίησης των ΨΜ στην εκπαιδευτική πράξη. Στο άλλο άκρο οι καθηγητές πληροφορικής όντας εκπαιδευμένοι στην επιστήμη της πληροφορικής, δεν φαίνεται να ωφελήθηκαν στον ίδιο βαθμό με τους φιλολόγους.

Τα δεδομένα της έρευνας από τον Πίνακα 1 αποκαλύπτουν ότι η χρήση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία ενισχύει περισσότερο την εικόνα των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι η χρήση των ΨΜ στη διδασκαλία βελτιώνει σημαντικά την εικόνα των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους, με το 87,4% των εκπαιδευτικών να απαντά "πάρα πολύ και πολύ" στην ερώτηση αυτή. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση ΨΜ στη διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τη συμμετοχή των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που με τη σειρά του μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση ικανοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Επιπλέον, το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει ότι οι μαθητές εκτιμούν τη χρήση των ΨΜ στη διδασκαλία, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη ενεργοποίηση των μαθητών. Η υψηλή μέση τιμή και η χαμηλή τυπική απόκλιση για την αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών (3,11 και 0,86, αντίστοιχα) δείχνουν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σίγουροι και θετικοί για τη δική τους χρήση των ΨΜ στη διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, τα δεδομένα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι η χρήση των ΨΜ στη διδασκαλία μπορεί να έχει ασθενέστερο αντίκτυπο στην εικόνα των εκπαιδευτικών προς άλλους ενδιαφερόμενους φορείς, όπως οι γονείς, η σχολική διοίκηση και οι συναδέλφοι. Οι μέσες τιμές για τους εν λόγω ενδιαφερόμενους φορείς κυμαίνονται από 2,50 έως 2,69, με τυπικές αποκλίσεις που κυμαίνονται από 0,88 έως 0,93. Αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει μεγαλύτερη μεταβλητότητα στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο των ΨΜ σε αυτούς τους ενδιαφερόμενους.

Πίνακας 1: Η χρήση ΤΕΜ στη διδασκαλία ενισχύει την εικόνα των εκπαιδευτικών

Ερώτηση: Η χρήση Ψηφιακών Μέσων στη διδασκαλία ενισχύει την εικόνα των εκπαιδευτικών, απέναντι σε ποιους;	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
στους μαθητές	3.23	0.74
στον εαυτό τους	3.11	0.86
στον σχολικό σύμβουλο	2.99	0.90
στους γονείς	2.69	0.93
στη διεύθυνση του σχολείου	2.50	0.93
στους συναδέλφους	2.51	0.88

3. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η επιμόρφωση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΜ, η οποία νοείται ως συστηματική και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, εκτιμάται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς και θεωρείται κομβικός παράγοντας για τη βελτίωση της επάρκειας και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στην ΤΕΜ. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της παροχής εξατομικευμένων ευκαιριών κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν τον ψηφιακό γραμματισμό και τις παιδαγωγικές τους γνώσεις. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης με βιβλιογραφικές αναφορές (Birch & Burnett, 2009), είναι προφανές ότι και οι δύο αναδεικνύουν τη σημασία της χρήσης των ΨΜ στην εκπαίδευση για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών, των κινήτρων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη θετική επίδραση από την αξιοποίηση των ΨΜ στην εικόνα των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε "πάρα πολύ και πολύ" όταν ρωτήθηκε για το βαθμό στον οποίο η χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία βελτιώνει την εικόνα τους προς τους μαθητές τους. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα δυνητικά οφέλη από την ΤΕΜ, όπως η βελτιωμένη συμμετοχή των μαθητών που ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σίγουροι και θετικοί για τον εαυτό τους όταν αξιοποιούν τα ΨΜ στη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, η μελέτη αποκάλυψε ότι η χρήση ΨΜ στη διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει την εικόνα των εκπαιδευτικών προς τον σχολικό σύμβουλο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν έναν ασθενέστερο αντίκτυπο των ΨΜ στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι άλλων εμπλεκόμενων, όπως οι γονείς, οι διευθυντές των σχολείων και οι συνάδελφοι. Αυτό φανερώνει ότι οι εν λόγω ενδιαφερόμενοι ενδέχεται να μην κατανοούν ή να μην εκτιμούν πλήρως τα οφέλη της χρήσης των ΨΜ στη διδασκαλία ή να έχουν ανησυχίες ή επιφυλάξεις σχετικά με τη χρήση τους. Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των συναδέλφων, των διευθυντών των σχολείων και των γονέων ώστε να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν έμπρακτα την αποτελεσματική χρήση των ΨΜ στη διδακτική πρακτική. Ωστόσο, η παρούσα μελέτη διαφέρει από τις βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τον αντίκτυπο της αξιοποίησης των ΨΜ στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για άλλους εμπλεκόμενους όπως είναι οι διευθυντές των σχολείων. Ενώ η παρούσα μελέτη δείχνει ότι τα ΨΜ μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους και την αυτοεικόνα τους και ότι ο αντίκτυπος σε άλλους ενδιαφερόμενους φορείς, όπως οι γονείς, οι διευθυντές και οι συνάδελφοι, είναι ασθενέστερος κάποιες βιβλιογραφικές αναφορές (Fauzan et al., 2016) δείχνουν ότι τα ΨΜ μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την εικόνα τους απέναντι στους διευθυντές των σχολείων.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι το πρόγραμμα κατάρτισης Β' Επιπέδου είχε διαφορετικά αποτελέσματα στον ψηφιακό γραμματισμό των εκπαιδευτικών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Διαπιστώθηκε ότι οι φιλόλογοι είχαν μεγαλύτερο βαθμό συνειδητοποίησης των ελλείψεων στον ψηφιακό γραμματισμό τους και εκτιμούσαν τα οφέλη που πέτυχαν από το πρόγραμμα κατάρτισης περισσότερο από ό,τι άλλες ειδικότητες. Από την άλλη πλευρά, οι καθηγητές πληροφορικής, οι οποίοι είναι εκπαιδευμένοι στα ΨΜ, δεν ωφελήθηκαν τόσο πολύ από το πρόγραμμα όσο οι φιλόλογοι. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν την ανάγκη για προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα προγράμματα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς με βάση την εξειδίκευσή τους στο γνωστικό αντικείμενο και τις προηγούμενες γνώσεις τους για τα ψηφιακά μέσα.

Συνολικά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν τις σημαντικές επιπτώσεις που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ψηφιακές τεχνολογίες ως προς την ενίσχυση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού και των παιδαγωγικών τους γνώσεων, καθώς και την ανάγκη για εξατομικευμένη υποστήριξη με βάση τις προϋπαρχουσες και τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες για τα ΨΜ. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία της προώθησης της διδασκαλίας που υποστηρίζεται από την ψηφιακή τεχνολογία στην

εκπαίδευση. Επιπλέον, η μελέτη αναδεικνύει τα δυνητικά οφέλη από τη χρήση της μάθησης που υποστηρίζεται από την ψηφιακή τεχνολογία στη διδασκαλία και υποδεικνύει την ανάγκη για αυξημένη ευαισθητοποίηση και επικοινωνία μεταξύ των ενδιαφερομένων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, οι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία μπορούν να υποστηρίξουν πρακτικά και εστιασμένα τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική και βιώσιμη ένταξη των ΨΜ στη διδακτική διαδικασία, βελτιώνοντας τελικά τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ευθυμίου, Η. (2007), *Η Σύγχρονη Εκπαίδευση και ο Ρόλος της Τεχνολογίας: Η Περίπτωση της Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Δημητριάδης, Σ., Καραγιαννίδης, Χ., Πορμπότσης, Α. & Τσιάτσος, Θ. (2008). *Ευέλικτη Μάθηση Με Χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Διαμαντής, Κ. (2019). *Επιμόρφωση και Αξιοποίηση των Ψηφιακών Μέσων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα: Δυνατότητες και Προκλήσεις*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. doi: 10.12681/eadd/45747
- Διαμαντής, Κ. & Μπίκος, Κ. (2022). *Σενάρια Διδασκαλίας με την υποστήριξη Ψηφιακών Μέσων*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-56>
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2007). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας, *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 1, σσ. 7-21.
- Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λεγοντής, Α. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) και στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης (ΠΑ.Κ.Ε.) στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μικρόπουλος, Τ. (2009). *Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Παλάζη, Χ. (2012). *Φύλο και τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση (ΤΠΕ): η περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27439>
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Α' Τόμος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σέργης, Σ. & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), σσ. 67-84.
- Σολομωνίδου, Χ. (2009). *Η Χρήση του Υπολογιστή στο Σύγχρονο Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τσακνίδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους*:

θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: ΑΠΘ.

Ξενογλώσση

- Albion, P. (2015). TPACK for digital learning: An exploration of teacher knowledge. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 235-252.
- Anderson, R. E. & Plomp, T. (2009). Introduction. In T. Plomp, R. E. Anderson, N. Law, & A. Quale. (Eds.), *Cross-national information and communication technology policies and practices in education*, (2nd ed., pp. 3-17). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Birch, D. & Burnett, B. (2009). Digital media in the classroom: Teaching with a smartboard. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 2(1), 1-14.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? *Educational Development Research and Development*, 53, pp. 25-39.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relation-ship. *Computers & Education*, 59(2), pp. 423-435.
- European Commission (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Digital Agenda for Europe. Final Study Report*, February 2013.
- Fauzan, A., Nurkamto, J. & Suyono, H. (2016). The development of interactive multimedia for mathematics learning in junior high schools. *Journal of Education and Learning*, 10(3), 211-219.
- Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2006). Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT in education. *THEMES in Education*, 7(2), pp. 181-204.
- Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). *Examining Teacher's beliefs about ICT in Education. Teachers Development*, 11(2), pp. 149-173.
- Kim, C., Kim, M., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, pp. 76-85.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351-1359. Elsevier Ltd. Retrieved April 1, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/67476/>.
- Teo, T. (2015). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 85.
- Voogt, J. & Pelgrum, H. (2005). ICT and curriculum change. Human Technology; an Interdisciplinary. *Journal on Humans in ICT Environments*, 1(2), pp. 157-175.

**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ “ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ”,
ΣΤΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΣΤ’ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

Παπατριανταφύλλου Γεώργιος

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

M.Ed. στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου
Κρήτης

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε εκπαιδευτικό υλικό με θέμα «Το φυσικό περιβάλλον» της Γεωγραφίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Το υλικό σχεδιάστηκε με βάση τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Δόθηκε σε 36 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, καθώς επίσης και σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατείχαν τον ρόλο των «ειδικών» της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης (ως πτυχιούχοι του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ» του Πανεπιστημίου Κρήτης). Απώτερος σκοπός ήταν το συγκεκριμένο υλικό να λειτουργήσει τόσο ως εκπαιδευτικό - συμπληρωματικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών όσο και ως μέσο που θα διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες στην καλύτερη εμπέδωση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Το υλικό αποτιμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με βάση τις αρχές και τη μεθοδολογία της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης και της Πολυμεσικής Μάθησης με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου. Αντίστοιχα, η άποψη των μαθητών για το υλικό εκφράστηκε μέσω μικτού ερωτηματολογίου και συμμετείχαν στην διερεύνηση της μαθησιακής του αποτελεσματικότητας με τη χρήση δύο test αξιολόγησης, 28 ερωτήσεων κλειστού τύπου. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα ποσοτικής ανάλυσης SPSS ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα, η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την άποψη πως το υλικό διέπεται από τις αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και της Πολυμεσικής Μάθησης ενώ οι μαθητές δηλώνουν πως το υλικό αποτέλεσε μια εύχρηστη, αποτελεσματική και ευχάριστη εκπαιδευτική εφαρμογή, πράγμα που αποδεικνύεται και από τις επιδόσεις τους στα 2 test αξιολόγησης, επιβεβαιώνοντας ταυτόχρονα τη μαθησιακή αποτελεσματικότητά του.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό υλικό, αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

1.1. Η προβληματική της εργασίας

Το θέμα της παρούσας εργασίας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της αγωγής – Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση Τ.Π.Ε. (e-Learning)» είναι η δημιουργία, η υλοποίηση και η αποτίμηση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης για τη θεματική ενότητα “Το φυσικό περιβάλλον”, στη Γεωγραφία της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η δημιουργία ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το μάθημα της Γεωγραφίας της Στ΄ τάξης αποτέλεσε μια ενδιαφέρουσα πρόκληση. Πραγματοποιώντας μια σύντομη ηλεκτρονική αναζήτηση, εύκολα διαπιστώνει κάποιος

πως υπάρχει πληθώρα ψηφιακών εργαλείων που αφορούν στην ενότητα «Το φυσικό περιβάλλον» της Γεωγραφίας της συγκεκριμένης τάξης. Υπήρξε, ωστόσο, η ανάγκη δημιουργίας ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, παιδαγωγικά σχεδιασμένου, που θα ενσωματώνει αυτά τα ψηφιακά εργαλεία και θα παρουσιάζει ολοκληρωμένα τις γεωγραφικές πληροφορίες, με στόχο τη χρησιμοποίησή του έπειτα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια τέτοια προσπάθεια αποτελεί το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Στηριζόμενο απόλυτα στις αρχές και τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ και ακολουθώντας τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και εξελίξεις, αποτελεί μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ΕξΑΕ έχει ανάγκη από την παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού και τη διενέργεια ερευνών πάνω σ' αυτό, ώστε να επιτυγχάνεται η βελτίωσή του και η διάδοση καλών πρακτικών.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι βασικές θεωρητικές αρχές που αποτέλεσαν τη βάση του σχεδιασμού του πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού «Το φυσικό περιβάλλον» είναι οι εξής:

- Η αρχή της κατευθυνόμενης διαλογικής μορφής κειμένου (Holmberg, 2002)
- Η αρχή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Αναστασιάδης και Σπαντιδάκης, 2013),
- Η θεωρία της αλληλεπίδρασης (Moore όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2014)
- Η γνωστική θεωρία πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2010)

2.1 Η δομή των διδακτικών ενότητων

Η δομή των διδακτικών ενότητων του εκπαιδευτικού υλικού (ΕΥ) «Το φυσικό περιβάλλον» βασίστηκε στην αρχή της κατάτμησης του Mayer (2010) και σύμφωνα με αυτήν καθεμία από τις τρεις (3) διδακτικές ενότητες του ΕΥ αποτελείται από τα εισαγωγικά στοιχεία και την παρουσίαση. Οι υποενότητες κάθε Διδακτικής Ενότητας του υλικού είναι οι εξής:

- Εισαγωγικά στοιχεία

Ακολουθώντας την *αρχή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων* (Αναστασιάδης και Σπαντιδάκης, 2013), τα εισαγωγικά στοιχεία τοποθετούνται στην αρχή κάθε ενότητας και περιλαμβάνουν τον σκοπό, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις λέξεις κλειδιά, τη δομή κάθε διδακτικής ενότητας και τον εκτιμώμενο χρόνο μελέτης της εκάστοτε ενότητας.

- Παρουσίαση

Η Παρουσίαση του υλικού αποτελεί τη βασική υποενότητα κάθε Διδακτικής Ενότητας και στηρίζεται στην αρχή της αναγνωσιμότητας και κατανοησιμότητας του Holmberg (2002) και στις αρχές της γνωστικής θεωρίας για την πολυμεσική μάθηση του Mayer (2010).

Τα βασικά μέρη, που αποτελούν και τον «σκελετό» της Παρουσίασης καθεμιάς Διδακτικής Ενότητας, αποτελούν

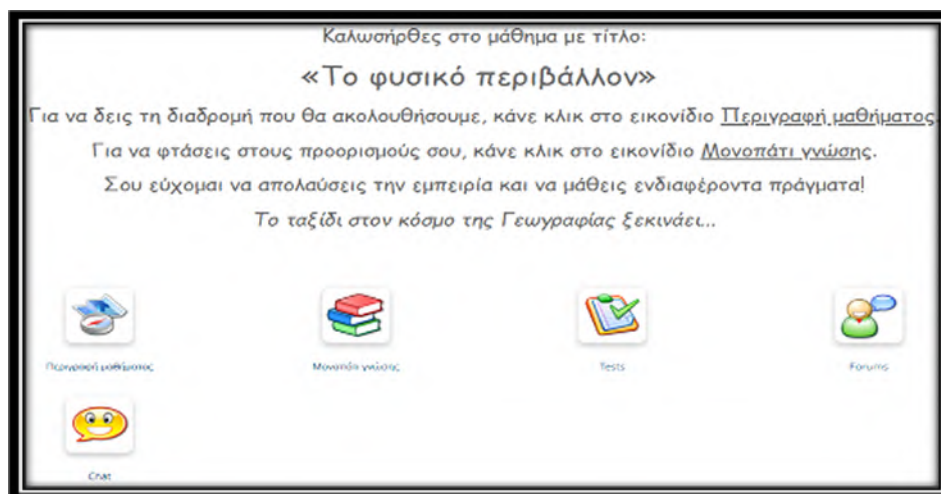
1. η αρχική σελίδα, που καλωσορίζει τον μαθητή στο μάθημα
2. η επεξήγηση εικονιδίων και συμβόλων, που επεξηγεί με σαφή τρόπο τα διάφορα σύμβολα που ο μαθητής θα συναντήσει στο μάθημα
3. τα περιεχόμενα, που επιτρέπουν στον μαθητή να αποκτήσει μια πλήρη εικόνα της δομής της ενότητας αλλά και να επιλέξει διαδρομή
4. η αυτοαξιολόγηση, που περιέχει τελικές ασκήσεις για την εμπέδωση των διδακτικών στόχων
5. η σύνοψη, που αποτελεί μια σύντομη παρουσίαση των μαθησιακών στόχων που επετεύχθησαν κατά τη διάρκεια της μελέτης

6. η ολοκλήρωση της ενότητας, που σκοπό έχει να επιβραβεύσει την προσπάθεια του μαθητή σε τελικό στάδιο
7. η βιβλιογραφία όπου στο τέλος κάθε ενότητας παρουσιάζονται οι πηγές από τις οποίες αντλήθηκαν πληροφορίες

3. Το εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον»

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο:
<http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/GEWGAFIASTDHMHOTIKOYENOTHTABF/>

Το εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον» δημιουργήθηκε μέσω του εργαλείου H5P και αναπτύχθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Chamilo, που ανήκει στο εργαστήριο Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α. του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης.



Εικόνα 1: Αρχική σελίδα

Η αρχική σελίδα του υλικού εμφανίζει την περιγραφή μαθήματος, το μονοπάτι γνώσης, τα tests, τα forums και τον χώρο συνομιλίας (chat). Έτσι, οι μαθητές έχουν μια πρώτη, οπτική, επαφή με την πλατφόρμα η οποία θα τους φιλοξενήσει κατά τη διάρκεια της μελέτης τους.

Στηριζόμενη στην αρχή της συμβουλευτικής καθοδήγησης και στην αρχή της αναγνωσιμότητας και κατανοησιμότητας (Holmberg, 2002), η Περιγραφή μαθήματος παρουσιάζει αναλυτικά:

- τον σκοπό της δημιουργίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού
- τα διδακτικά κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου της Γεωγραφίας που πραγματεύεται το συγκεκριμένο υλικό
- το περιεχόμενο κάθε Διδακτικής Ενότητας που θα μελετήσουν οι εκπαιδευόμενοι
- τη δομή του πολυμεσικού υλικού με τις κατηγορίες του
- το είδος των ασκήσεων και μαθησιακών δραστηριοτήτων που θα συναντήσουν
- έναν σύντομο οδηγό μελέτης που ορίζει κυρίως το χρονικό περιθώριο που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευόμενοι για να ολοκληρώσουν το υλικό
- τα στοιχεία επικοινωνίας του δημιουργού του υλικού, για περαιτέρω καθοδήγηση

Σύμφωνα με την αρχή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Αναστασιάδης και Σπαντιδάκης, 2013), οι διδακτικοί στόχοι καθορίζονται σε συνάρτηση με τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκονται να επιτευχθούν σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό. Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι διαδικασία καίριας σημασίας καθώς επιτρέπει στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο να λάβει την ανατροφοδότηση που απαιτείται και κατά την αρχή της

αλληλεπίδρασης (Moore όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2014) να προσδιορίσει, εντέλει, τη σχέση του με το εκπαιδευτικό υλικό. Στην κατηγορία Tests, με την ολοκλήρωση της μελέτης του πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού «Το φυσικό περιβάλλον», οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα τεστ αξιολόγησης 28 ερωτήσεων και να το επαναλάβουν με το πέρας τριών εβδομάδων προκειμένου να διαπιστωθεί η μαθησιακή αποτελεσματικότητα του ΕΥ.

Ακολουθώντας, κατά κύριο λόγο, την *αρχή της διαδραστικότητας* (Holmberg, 2002) καθώς και την *αρχή της αλληλεπίδρασης* του Moore (όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2014), δημιουργήθηκε ο χώρος του forum όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα, μέσω δραστηριοτήτων, να εκφράσουν τη γνώμη τους και να ανταλλάξουν απόψεις με άλλους συμμαθητές πάνω σε ερωτήματα που τίθενται από τον εκπαιδευτικό και άπτονται του υλικού που έχουν μελετήσει.

Ο χώρος της συνομιλίας (chat) δημιουργήθηκε βάσει της *αρχής της διαδραστικότητας* (Holmberg, 2002) αλλά και της *αλληλεπίδρασης* του Moore (όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2014). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ή και με τον εκπαιδευτικό, ανταλλάσσοντας απόψεις, ιδέες και οτιδήποτε άλλο χρειαστεί. Μπορούν επίσης, να ζητήσουν βοήθεια ή ακόμα και να βοηθήσουν άλλους μαθητές του χώρου συνομιλίας.

Το μονοπάτι γνώσης αποτελείται από τρεις Διδακτικές Ενότητες στις οποίες έχει χωριστεί το εκπαιδευτικό υλικό, με βάση την *αρχή της κατάτμησης* του Mayer (2010) και θα παρουσιαστούν παρακάτω.

3.1. Η 1η Διδακτική Ενότητα: “Ηπειροι, ωκεανοί και θάλασσες”

Η πρώτη ενότητα έχει σκοπό οι μαθητές να εξοικειωθούν με τους όρους *ξηρά* και *θάλασσα* αλλά και να κατανοήσουν την κατανομή τους στην επιφάνεια της Γης. Αρχικά οι μαθητές περιηγούνται στην επεξήγηση εικονιδίων και στα περιεχόμενα, ώστε, αντίστοιχα, να διευκολυνθεί η «πλοήγησή» τους στο υλικό και να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθήματος πριν ξεκινήσουν. Εν πρώτοις, παρουσιάζονται οι ήπειροι, οι ωκεανοί και οι θάλασσες της Γης μέσω ενός διαδραστικού βίντεο. Έπειτα, μέσω διαγραμμάτων, γίνεται αναφορά στην έκταση των ωκεανών και των ηπείρων καθώς και στη μεταξύ τους συσχέτιση και ακολούθως οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητα του forum. Στη συνέχεια, ακολουθεί ένα βίντεο για τα ακτογραφικά στοιχεία που συνδυάζεται με ένα παιχνίδι κατανόησης. Στο τέλος της ενότητας οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν έξι (6) ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και η ενότητα ολοκληρώνεται με τη σύνοψη και τη βιβλιογραφία.



Εικόνα 2: Διαφάνεια περιεχομένων

3.2. Η 2η Διδακτική Ενότητα: “Κλιματικές ζώνες και ζώνες βλάστησης της Γης”

Η δεύτερη ενότητα έχει σκοπό την εξοικείωση με τις έννοιες *κλίμα* και *βλάστηση* και την κατανόηση της σχέσης των δύο αυτών εννοιών στη διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος του πλανήτη. Οι μαθητές έρχονται πρώτα σε επαφή με την επεξήγηση των εικονιδίων και τα περιεχόμενα. Έπειτα, με την βοήθεια διαδραστικών βίντεο αναλύονται τα χαρακτηριστικά του καιρού και του κλίματος και κατόπιν παρουσιάζονται οι παράγοντες επηρεασμού του κλίματος ενός τόπου. Εν συνεχεία, αναλύονται εκτενώς οι κλιματικές ζώνες της Γης και οι ζώνες βλάστησης και αναδεικνύεται η σύνδεσή τους ως αλληλοεξαρτώμενες έννοιες. Στο τελικό κομμάτι, ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους στη δραστηριότητα του forum σχετικά με την υπερθέρμανση του πλανήτη και τον αντίκτυπο που αυτή έχει στη χλωρίδα και πανίδα της Γης. Τελικά, οι μαθητές συμπληρώνουν οκτώ (8) ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μελετούν τη σύνοψη και τη βιβλιογραφία.

3.3. Η 3η Διδακτική Ενότητα: “Οροσειρές, πεδιάδες και ποτάμια της Γης”

Η τρίτη διδακτική ενότητα έχει σκοπό την εξοικείωση με την έννοια του *αναγλύφου* της Γης και των επιμέρους στοιχείων του καθώς και τη γνωριμία με τα σημαντικότερα *γεωμορφολογικά στοιχεία* του πλανήτη μας. Σε αυτήν την ενότητα οι μαθητές, αφού εξετάσουν τις αρχικές διαφάνειες που αφορούν στα εικονίδια επεξήγησης αλλά και στα περιεχόμενα έρχονται, αρχικά, σε επαφή με την έννοια του *αναγλύφου* της Γης (μέσω διαδραστικού βίντεο) και γίνονται μάρτυρες του τρόπου μετασχηματισμού του στη διάρκεια των ετών. Οι μαθητές, εν συνεχεία, γνωρίζουν τις δυνάμεις που συνετέλεσαν σε αυτή τη διαδικασία μέσω διαδραστικών καρτών, αναποδογυρίζοντας τις και παρατηρώντας εικόνα και κείμενο. Έπειτα, ένας διαδραστικός χάρτης και ένα βίντεο βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν τις σημαντικότερες οροσειρές και πεδιάδες της Γης και να ολοκληρώσουν ένα κουίζ. Σε επόμενο στάδιο, οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο γενικών πληροφοριών για τα ποτάμια και τις λίμνες και έπειτα τους ζητείται να εκφράσουν τη γνώμη τους σε δραστηριότητα του forum, σχετικά με το περιβαλλοντικό φαινόμενο της μόλυνσης της λίμνης Βαϊκάλης. Στο τελευταίο διδακτικό κομμάτι, οι μαθητές περιηγούνται σε έναν Google χάρτη με τα σπουδαιότερα ποτάμια και τις μεγαλύτερες λίμνες της Γης και αντλούν ενδιαφέρουσες γεωγραφικές πληροφορίες. Ακολουθεί, σε τελικό στάδιο, η αυτοαξιολόγηση με οκτώ (8) ασκήσεις ποικίλων μορφών, η σύνοψη της ενότητας μέσω ενός ανακεφαλαιωτικού βίντεο και η βιβλιογραφία.

4. Ερευνητικό πλαίσιο

4.1. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1.1. Σκοπός – Στόχοι– Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας, ήταν η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, βασισμένου στη μεθοδολογία και τις αρχές της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης, για τη θεματική ενότητα της Γεωγραφίας ΣΤ’ Δημοτικού με τίτλο « Το φυσικό περιβάλλον», η υλοποίησή του σε μαθητές της ΣΤ’ τάξης καθώς και σε ομάδα ειδικών στην ΕξΑΕ και εντέλει η αποτίμησή του.

Για την αποτίμησή του ΕΥ κρίθηκε σκόπιμο να επιμεριστεί η έρευνα σε δύο μέρη και παρακάτω αναφέρονται οι στόχοι της έρευνας συγκεκριμένα:

α) Το πρώτο μέρος της έρευνας που αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς – ειδικούς της ΕξΑΕ είχε τους παρακάτω στόχους:

- Να διερευνηθεί εάν το παρόν ΕΥ εναρμονίζεται με τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ.
- Να διερευνηθεί εάν το παρόν ΕΥ συμφωνεί με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης.
- Να εντοπιστούν τα δυνατά σημεία του ΕΥ καθώς και τα σημεία που χρίζουν βελτιωτικών κινήσεων

β) Το δεύτερο μέρος της έρευνας που αναφέρεται στους μαθητές της ΣΤ' τάξης διεξήχθη σε δύο φάσεις (Α και Β), οι οποίες είχαν αντίστοιχα ως στόχους:

Α' Φάση:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το δημιουργηθέν ΕΥ

Β' Φάση:

- Να διερευνηθεί κατά πόσον το δημιουργηθέν ΕΥ υπήρξε μαθησιακά αποτελεσματικό

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους στόχους της διπλωματικής εργασίας, έχουν ως εξής:

1. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί-ειδικοί της ΕξΑΕ θεωρούν πως το ΕΥ διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί- ειδικοί της ΕξΑΕ θεωρούν πως το ΕΥ έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;
3. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς- ειδικούς της ΕξΑΕ, ποια είναι τα δυνατά σημεία του ΕΥ και ποιες είναι οι βελτιώσεις που προτείνονται;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για το ΕΥ;
5. Σε ποιον βαθμό το ΕΥ είχε μαθησιακή αποτελεσματικότητα;

4.1.2. Χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας

- a) Το μέρος της έρευνας που αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς – ειδικούς της ΕξΑΕ διεξήχθη τον Μάρτιο του 2022.
- b) Το μέρος της έρευνας που αναφέρεται στους μαθητές της ΣΤ' τάξης διεξήχθη σε δύο φάσεις: η πρώτη φάση διενεργήθηκε από τις 10 ως τις 17 Φεβρουαρίου του 2022 και η δεύτερη φάση από τις 10 Φεβρουαρίου έως τις 3 Μαρτίου του 2022.

4.1.3. Το είδος της έρευνας

Η έρευνα ως προς τον σκοπό της είναι μια έρευνα διαμορφωτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού.

Ως προς το είδος των δεδομένων της, που είναι τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, έχει έναν μεικτό χαρακτήρα.

4.1.4. Η μέθοδος δειγματοληψίας - οι συμμετέχοντες στην έρευνα

- a) Στο πρώτο μέρος της έρευνας, ως δειγματοληπτική μέθοδος υιοθετήθηκε γενικά η «σκοπίμη δειγματοληψία» (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling) και ειδικότερα το είδος εκείνο της σκόπιμης δειγματοληψίας που χαρακτηρίζεται ως «δειγματοληψία ειδικών» (experts sampling), καθώς, σύμφωνα με τον Frey (2018), τα άτομα που απαρτίζουν το δείγμα έχουν υψηλό επίπεδο γνώσεων στο υπό μελέτη αντικείμενο.
Για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού «Το φυσικό περιβάλλον» που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας την ομάδα αυτή αποτέλεσαν τρεις (3) εκπαιδευτικοί και πτυχιούχοι του ΠΜΣ “Επιστήμες της αγωγής – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)” του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ο ρόλος τους ως «ειδικών της ΕξΑΕ» συνέβαλε στην αρτιότερη αξιολόγηση του ΕΥ λόγω της πρότερης «τριβής» τους με το συγκεκριμένο αντικείμενο.
- b) Στο δεύτερο μέρος της έρευνας υιοθετήθηκε επίσης η μέθοδος της «σκόπιμης δειγματοληψίας» με ένα δείγμα ευκολίας, που αποτελείται από τριάντα έξι (36) μαθητές ΣΤ' τάξης τριών (3) Δημοτικών σχολείων της Κρήτης (Δ.Σ. Μακρύ Γιαλού Λασιθίου, 2ο Δ.Σ. Νεάπολης Λασιθίου, Δ.Σ. Πλακιά Ρεθύμνου).

4.1.5. Μέθοδοι έρευνας και μέσα συλλογής δεδομένων

α) Κατά το πρώτο μέρος διεξήχθη έρευνα απόψεων με ερωτηματολόγιο σε τρεις (3) εκπαιδευτικούς – ειδικούς της ΕΞΑΕ. Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της έρευνας, οι ειδικοί της ΕΞΑΕ επισκέφθηκαν την πλατφόρμα Chamilo, όπου ήταν αναρτημένο το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον», το μελέτησαν και έπειτα συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτού του πρώτου μέρους, το οποίο σχεδιάστηκε από το ΕΔΙΒΕΑ, περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία και το προφίλ των συμμετεχόντων και στη συνέχεια ακολουθούν πενήντα έξι (56) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικές με την αποτίμηση του ΕΥ.

β) Το δεύτερο μέρος της έρευνας, που αφορούσε τριάντα έξι (36) μαθητές ΣΤ' τάξης του δημοτικού, επιμερίστηκε εκ νέου σε δύο φάσεις:

➤ Α' Φάση

Στην πρώτη φάση διενεργήθηκε έρευνα απόψεων των μαθητών για το εκπαιδευτικό υλικό, στην οποία έγινε αναφορά παραπάνω. Κατά τη διάρκεια της Α' Φάσης του δεύτερου μέρους της έρευνας, οι μαθητές επισκέφθηκαν την πλατφόρμα Chamilo, όπου ήταν αναρτημένο το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον», το μελέτησαν και έπειτα συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο απόψεων μικτού τύπου, αποτελούμενο συνολικά από οκτώ (8) ερωτήσεις. Στο ερωτηματολόγιο, αρχικά, υπάρχουν δύο (2) ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με το προφίλ των συμμετεχόντων. Έπειτα, ακολουθούν τέσσερις (4) κλειστού τύπου και δύο (2) ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που ουσιαστικά περιλαμβάνουν και τις απόψεις των μαθητών για το ΕΥ.

➤ Β' Φάση

Σε αυτή τη φάση διενεργήθηκε ποσοτική μέτρηση και η ερευνητική μέθοδος που αξιοποιήθηκε ήταν η «μέθοδος της επαναχορήγησης». Το ζητούμενο ήταν να εξεταστεί, σύμφωνα με το 5^ο ερευνητικό ερώτημα, αν το ΕΥ είχε μαθησιακή αποτελεσματικότητα ως προς τα προσδοκώμενα του γνωστικού τομέα και ειδικότερα στον τομέα της ανάκλησης της μνήμης. Συγκεκριμένα, ήταν σημαντικό να εξεταστεί:

- Η μαθησιακή επίδοση μέσω του ποσοστού επίτευξης σωστών απαντήσεων κατά το πρώτο και δεύτερο στάδιο
- Η μαθησιακή εμπέδωση μέσω του αριθμού των ερωτήσεων στις οποίες υπερέχει ο συνδυασμός «Σωστό - Σωστό» σε κάθε ερώτηση
- Ο βαθμός αλληλεξάρτησης των σωστών απαντήσεων μέσω του ποσοστού των ερωτήσεων με στατιστικά σημαντική μεταβολή των σωστών απαντήσεων

Δεδομένου πως στη βιβλιογραφία δεν φάνηκε να έχει υπάρξει αντίστοιχη ερευνητική προσπάθεια, ο ερευνητής καθόρισε τις παραμέτρους ως εξής:

Πίνακας 3. Μαθησιακή επίδοση

Ποσοστό επίτευξης σωστών απαντήσεων πρώτου και δεύτερου σταδίου	0-50 %	50-75%	75-100%
Μαθησιακή επίδοση	Χαμηλή	Ικανοποιητική	Υψηλή

Πίνακας 4. Μαθησιακή εμπέδωση

Αριθμός ερωτήσεων που υπερέρχει ο συνδυασμός «Σωστό- Σωστό» σε κάθε ερώτηση	0-12	13-20	21-28
Μαθησιακή εμπέδωση	Χαμηλή	Ικανοποιητική	Υψηλή

Πίνακας 5. Βαθμός αλληλεξάρτησης των σωστών απαντήσεων

Ποσοστό ερωτήσεων με στατιστικά σημαντική μεταβολή των σωστών απαντήσεων	0-50 %	50-75%	75-100%
Βαθμός αλληλεξάρτησης των σωστών απαντήσεων	Χαμηλός	Ικανοποιητικός	Υψηλός

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα test αξιολόγησης ή test επίδοσης, μη σταθμισμένο το οποίο κατά τον Μπούρα (2005), κατασκευάζεται από τον ίδιο τον ερευνητή-εκπαιδευτικό που στοχεύει στον έλεγχο προόδου των μαθητών. Αποτελούνταν από ερωτήσεις καθορισμένης απάντησης και συγκεκριμένα από δύο (2) ερωτήσεις ταξινόμησης, οκτώ (8) ερωτήσεις αντιστοίχισης και δεκαοκτώ (18) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής .

Σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002), κατά τη μέθοδο της επαναχορήγησης (test-retest), δίνεται το ίδιο μέσο (π.χ. test αξιολόγησης) δύο φορές στην ίδια ομάδα ατόμων και μεταξύ των δύο δοκιμασιών μεσολαβεί ένα χρονικό διάστημα. Εν συνεχεία υπολογίζεται ο συντελεστής συσχέτισης (συντελεστής αξιοπιστίας) από τα αποτελέσματα των δύο δοκιμασιών, ο οποίος δίνει τη μέτρηση σταθερότητας. Όσο περισσότερο πλησιάζει ο συντελεστής τη μονάδα (1), τόσο πιο αξιόπιστη είναι η διαδικασία.

Κατά τη χρήση της μεθόδου test-retest, πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε να διασφαλιστούν (Cooper και Schindler, 2001) τα ακόλουθα:

- Το χρονικό διάστημα μεταξύ του test και του retest δεν πρέπει να είναι τόσο μεγάλο ώστε να υπάρξει διαφοροποίηση της κατάστασης
- Το χρονικό διάστημα μεταξύ του test και του retest δεν πρέπει να είναι τόσο σύντομο ώστε οι συμμετέχοντες να θυμούνται το αρχικό test
- Οι συμμετέχοντες ενδέχεται να επιδείξουν ενδιαφέρον για τη διαδικασία και να αλλοιωθούν τα δεδομένα στο μεσοδιάστημα πριν το retest

Η Β' Φάση του δεύτερου μέρους της έρευνας χωρίζεται σε δύο στάδια:

➤ 1^ο Στάδιο

Κατά το 1ο στάδιο, οι μαθητές αφού μελέτησαν μελέτησαν το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον», πραγματοποίησαν ένα test αξιολόγησης, μέσω της πλατφόρμας Chamilo, με ερωτήσεις ως προς το γνωστικό κομμάτι του υλικού. Στόχος της πρώτης χορήγησης ήταν να διαπιστωθεί αν οι μαθητές ήταν σε θέση να ανακαλέσουν πληροφορίες και γνώσεις που διδάχθηκαν μέσω του ΕΥ στη βραχυπρόθεσμη μνήμη τους.

➤ 2^ο Στάδιο

Κατά το 2ο στάδιο, σύμφωνα με τη μέθοδο της επαναχορήγησης, με την πάροδο 3 εβδομάδων δόθηκε για επανασυμπλήρωση (με διαφορετική σειρά των ερωτήσεων), το ίδιο test αξιολόγησης. Επιδίωξη σε αυτό το στάδιο ήταν να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό έχουν διατηρήσει οι μαθητές στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τις πληροφορίες και γνώσεις που απέκτησαν, σε σχέση και με το 1^ο test, με απώτερο στόχο να καταγραφεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας του ΕΥ και να συσχετιστούν οι απαντήσεις ώστε να εξαχθούν τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

4.1.6. Τρόπος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων

- Στο πρώτο μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της «Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου» (Qualitative Content Analysis) και ως μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε η φράση με θεματική αυτοτέλεια. Ο αρχικός προσδιορισμός των διαφόρων κατηγοριών είναι κομβικής σημασίας για την επιτυχία της ανάλυσης των δεδομένων (Τζάνη & Κεχαγιά, 2015).
- Το δεύτερο μέρος της έρευνας επιμερίστηκε σε 2 φάσεις, όπως έχει αναλυθεί και παραπάνω.

Κατά την Α' Φάση, εφαρμόστηκε μεικτός τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 28.0, προγράμματος επεξεργασίας δεδομένων ποσοτικής έρευνας. Για τα ποιοτικά δεδομένα, εφαρμόστηκε η «Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου» και ως μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε και εδώ η φράση με θεματική αυτοτέλεια.

Κατά τη Β' Φάση, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσα από τις ερωτήσεις των ΤΑ και οι οποίες ήταν κλειστού τύπου, αναλύθηκαν με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 28.0.

4.1.7. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε σε τριάντα έξι (36) μαθητές της ΣΤ' τάξης τριών (3) δημοτικών σχολείων της Κρήτης καθώς και σε τρεις (3) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς-ειδικούς της ΕΞΑΕ. Ως περιοριστικός παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί η έμφαση, κυρίως, στη γνωστική αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου ΕΥ και ειδικότερα διαμέσου της ανάκλησης στη μνήμη των μαθητών των πληροφοριών και γνώσεων που διδάχθηκαν στο ΕΥ, χωρίς να δοθεί βαρύτητα σε άλλες διδακτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, το test αξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές κατά το πρώτο στάδιο της δεύτερης φάσης της έρευνας, δεν παρείχε τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης. Ενδεχομένως και να υπήρχε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας κατά το δεύτερο στάδιο εφόσον υπήρχε άμεση ανατροφοδότηση στο πρώτο στάδιο, γεγονός που προτείνεται να ελεγχθεί σε μελλοντική έρευνα.

4.1.8. Ζητήματα δεοντολογίας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δεν προέκυψε κάποιο ζήτημα δεοντολογίας ή ηθικό δίλημμα. Η συμμετοχή όλων ήταν συνειδητή και εθελοντική και τηρήθηκε η ανωνυμία στην έρευνα, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων. Τέλος, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι θα τους δοθεί πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας.

4.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της έρευνας, τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι απόψεις των αξιολογητών-ειδικών της ΕξΑΕ συμφωνούν πως το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον» ανταποκρίνεται στις αρχές στις αρχές και τη μεθοδολογία της ΕξΑΕ καθώς και στις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Επίσης, ως πιο δυνατά στοιχεία του ΕΥ αναφέρθηκαν οι δραστηριότητες με προεκτάσεις, η πολυμεσικότητα, η σωστή δομή, ο σχεδιασμός και τα γραφικά του ΕΥ καθώς και το πλήθος των δραστηριοτήτων που διέθετε. Αναφορικά με τις προτάσεις βελτίωσης του ΕΥ, αυτές αφορούσαν στο εικονίδιο του ήχου που θα μπορούσε να αφαιρεθεί, εφόσον δεν χρησιμοποιείται, στην μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και εκφορά άποψης από τους συμμετέχοντες καθώς και στην δημιουργία περισσότερων δραστηριοτήτων πάνω στη χρήση της νέας γνώσης στην πραγματικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας και στην Α' Φάση, οι μαθητές δήλωσαν πως το ΕΥ ήταν εύχρηστο, παιγνιώδες, διασκεδαστικό, προσφέροντάς τους πλήρη αυτονομία μάθησης. Δήλωσαν πως κατανόησαν το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων και συγκεκριμένα σχολίασαν θετικά τα βίντεο, τις δραστηριότητες, τις ασκήσεις και τους χάρτες. Σχετικά με τις βελτιωτικές προτάσεις που ενδεχομένως να χρειάζεται το υλικό, περίπου έξι στους δέκα μαθητές δήλωσαν πως δε θα άλλαζαν κάτι ενώ οι συχνότερες απαντήσεις από όσους θα άλλαζαν, αφορούσαν στην ύπαρξη προβλημάτων τεχνικής φύσεως όπως η χρονική καθυστέρηση στην ανανέωση μιας ιστοσελίδας και στη διάθεση για την ύπαρξη ακόμα περισσότερων δραστηριοτήτων και κουίζ. Στη Β' Φάση, τα αποτελέσματα των test αξιολόγησης έχουν ως εξής:

- Στο πρώτο στάδιο προκύπτει πως σε τέσσερις (4) ερωτήσεις (Ερ.11, Ερ.22, Ερ.25, Ερ.27) από τις συνολικά είκοσι οκτώ (28), οι λανθασμένες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές υπερτερούσαν των σωστών. Επομένως, σε καθεμία από τις υπόλοιπες είκοσι τέσσερις (24) ερωτήσεις, οι μαθητές που απάντησαν σωστά είναι η πλειοψηφία. *Το ποσοστό επίτευξης σωστών απαντήσεων του πρώτου σταδίου είναι περίπου 85% οπότε παρατηρείται υψηλή μαθησιακή επίδοση από τους μαθητές.*
- Από τα αποτελέσματα του δεύτερου σταδίου προκύπτει πως μόνο σε μία (1) ερώτηση του 2^{ου} test αξιολόγησης (Ερ.19), οι λανθασμένες απαντήσεις ισοψηφούν με τις σωστές ενώ στις υπόλοιπες είκοσι επτά (27) ερωτήσεις, οι σωστές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές υπερτερούν αριθμητικά των λανθασμένων. *Επομένως, το ποσοστό επίτευξης σωστών απαντήσεων του δεύτερου σταδίου είναι περίπου 96% και παρατηρείται και εδώ υψηλή μαθησιακή επίδοση από πλευράς μαθητών.*
- Επιπλέον, ο συνδυασμός Σωστό-Σωστό (1^ο και 2^ο test αξιολόγησης) επικρατεί σε καθεμία από τις 28 ερωτήσεις των test αξιολόγησης. Επί της ουσίας, σε όλες τις ερωτήσεις, οι μαθητές κατάφεραν κατά το πρώτο στάδιο και στην πρώτη χορήγηση του 1^{ου} test αξιολόγησης, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους πληροφορίες γνωστικού περιεχομένου που αφορούσαν στο πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό «Το φυσικό περιβάλλον» και έπειτα στο δεύτερο στάδιο, στην επαναχορήγηση του 2^{ου} test αξιολόγησης, μπόρεσαν και διατήρησαν την κατακτηθείσα γνώση του 1^{ου} test αξιολόγησης. *Η μαθησιακή εμπέδωση, λοιπόν, χαρακτηρίζεται ως υψηλή.*
- Από τις 28 ερωτήσεις αξιολόγησης συνολικά, στις 17 παρατηρείται στατιστικά σημαντική μεταβολή των σωστών απαντήσεων στην 2^η αξιολόγηση σε σχέση με την 1^η. *Το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 60.71% και επομένως κρίνεται ως ικανοποιητικός ο βαθμός αλληλεξάρτησης των σωστών απαντήσεων των δύο test αξιολόγησης.*

4.3. Συμπεράσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα και των πέντε ερευνητικών ερωτημάτων καθιστούν σαφές πως οι εκπαιδευτικοί συντάσσονται με την άποψη πως το ΕΥ διέπεται από τις αρχές της ΕξΑΕ και της Πολυμεσικής Μάθησης. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως τα δυνατά σημεία του ΕΥ είναι οι

δραστηριότητες με προεκτάσεις, η πολυμεσικότητα, ο σχεδιασμός και τα γραφικά, η σωστή δομή και το πλήθος των δραστηριοτήτων. Οι βελτιωτικές προτάσεις των ειδικών αφορούσαν στην τροποποίηση συγκεκριμένων συνδέσμων (εικονίδιο του ήχου), στην μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και εκφορά άποψης από τους συμμετέχοντες καθώς και στην δημιουργία περισσότερων δραστηριοτήτων που να άπτονται των ενδιαφερόντων της καθημερινότητας των συμμετεχόντων. Οι μαθητές, από τη μεριά τους, συμφωνούν πως το ΕΥ αποτέλεσε μια εύχρηστη και ευχάριστη εκπαιδευτική εφαρμογή, της οποίας το πολυμεσικό περιεχόμενο συνέβαλε στην κατανόηση των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων. Τέλος, οι επιδόσεις των μαθητών στα 2 test αξιολόγησης αποδεικνύουν πως εμπέδωσαν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους του ΕΥ, επιβεβαιώνοντας τη μαθησιακή αποτελεσματικότητά του.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. & Σπαντιδάκης, Γ. (2013). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα για τους μαθητές της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά: Βασικές αρχές σχεδιασμού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Αθήνα, Νοέμβριος 2013. Doi: <http://dx.Doi.org/10.12681/icodl.603>
- Καραγεώργος, Δ. (2002). Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10 (1), 88-100. Doi: <http://dx.Doi.org/10.12681/jode.9814>
- Μπούρας, Α. (2005). Αξιολόγηση και μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο. (Doctoral dissertation), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 6/10/2021 από <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>

Ξενόγλωσση

- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2001). *Business Research Methods*. McGraw, New York.
- Frey, B. (2018). The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation (Vols. 1-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Mayer Richard, E. (2010). Cognitive theory of multimedia learning. Cambridge Handbook.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Βολακάκης Αργύρης

Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τζιβνίκου Σωτηρία

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι αφενός, η έλλειψη πρόσβασης σε μια σύγχρονη και αποτελεσματική εκπαίδευση και αφετέρου, η χρήση μη προσβάσιμων από όλους εκπαιδευτικών υλικών. Στόχος της έρευνας είναι να παρουσιάσει το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση ενός ψηφιακού εργαλείου, που αποσκοπεί στην ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στα μαθηματικά του δημοτικού σχολείου, και βασίζεται στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση. Για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η κατασκευή ενός τέτοιου εργαλείου, κρίθηκε απαραίτητη η αξιολόγησή του από ομάδες ειδικών στον τομέα της πληροφορικής και στον τομέα των παιδαγωγικών, και πιο συγκεκριμένα στην ειδική αγωγή. Τα αποτελέσματα της έρευνας είχαν θετικό πρόσημο για όλους τους υπό εξέταση τομείς (λειτουργικότητα, χρησιμότητα, χρηστικότητα, ελκυστικότητα), καθώς και για τη χρήση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού. Συμπερασματικά, η συμβολή ενός τέτοιου εκπαιδευτικού εργαλείου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης θα είναι αρκετά μεγάλη.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικός σχεδιασμός, Δυσκολίες Μάθησης, Ψηφιακό Εργαλείο, Μαθηματικά

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας κατά τον 21^ο αιώνα έχει προκαλέσει τη σταδιακή μετατροπή των σχολικών βιβλίων από έντυπη μορφή σε ψηφιακή (οπ.αναφ. στο Wijaya et al., 2022). Όπως ορίζει ο οργανισμός της United Nations International Children's Emergency Fund ([UNICEF], 2019), ένα προσβάσιμο ψηφιακό βιβλίο, είναι ένα ψηφιακό εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ να έχουν πρόσβαση στο ίδιο περιεχόμενο, να συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες εντός και εκτός της σχολικής τάξης, έχοντας τις ίδιες ευκαιρίες για να επιτύχουν μαθησιακά. Αποτελούν δηλαδή, μια προσαρμοσμένη εκδοχή των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στις σχολικές τάξεις, με τη διαφορά ότι είναι ψηφιακά, προσβάσιμα, και ευέλικτα στις προσαρμογές (UNICEF, 2019).

Ο ψηφιακός χαρακτήρας των εργαλείων αυτών, δίνει περισσότερες δυνατότητες και διευκολύνει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές. Όσον αφορά τους πρώτους, η άμεση ανατροφοδότηση που παρέχεται, τους βοηθά να προσδιορίσουν γρήγορα και εύκολα αν ένας μαθητής ή μαθήτρια έχει κατανοήσει ή όχι σωστά, ή εάν απαιτούνται περισσότερες διευκρινίσεις (οπ.αναφ. στο Haleem et al., 2022). Από την άλλη πλευρά, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών περνά αρκετές ώρες της ημέρας εκτός σχολείου, χρησιμοποιώντας διάφορα τεχνολογικά μέσα, λ.χ. κινητές συσκευές ή ταμπλέτες. Επομένως, όταν βρεθούν σε έναν χώρο όπου απουσιάζει η τεχνολογία, είναι λογικό η μάθηση να γίνεται λιγότερο ελκυστική και ενδιαφέρουσα (Alnahdi, 2014), συνεπώς, η αποτελεσματική χρήση της κατά τη διδασκαλία κρίνεται επιτακτική (Haleem et al., 2022).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αποτελεί συχνά ένα μεγάλο εμπόδιο για τους μαθητές με αναπηρίες και δυσκολίες στη μάθηση, γεγονός που φέρει στο προσκήνιο τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη μάθηση (Universal Design for Learning). Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι, η χρήση ψηφιακών εργαλείων κατά τη διαδικασία της μάθησης καλύπτει κάποια από τα κενά που υπάρχουν στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, λ.χ. στην ταχύτερη αξιολόγηση και την άμεση εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία (Haleem et al., 2022). Όπως αναφέρεται από σχετική βιβλιογραφία (Ok et al., 2017; Rao, 2015), η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει και να ενισχύσει την πρακτική εφαρμογή του μοντέλου του καθολικού σχεδιασμού, αυξάνοντας την πρόσβαση σε διάφορους τύπους περιεχομένου και διδακτικών δραστηριοτήτων.

1.1 Ο σκοπός της παρούσας έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι να παρουσιάσει το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση ενός ψηφιακού εργαλείου, το οποίο αποσκοπεί στην ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στα μαθηματικά του δημοτικού σχολείου. Η δημιουργία ενός τέτοιου εργαλείου ακολουθεί τα εξής βήματα:

- Συστηματική μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα
- Ανάπτυξη της εφαρμογής
- Αξιολόγηση της εφαρμογής
- Αναμόρφωση, διόρθωση και ανάπτυξη της τελικής εφαρμογής

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία απαντά στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Q1: Πώς γίνεται η ανάπτυξη ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού εργαλείου, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική;

Q2: Πώς αξιολογείται το ψηφιακό εργαλείο που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας από ομάδα ειδικών σε θέματα πληροφορικής, ως προς τη λειτουργικότητα, τη χρησιμότητα, τη χρηστικότητα, καθώς και την ελκυστικότητα;

Q3: Πώς αξιολογείται το ψηφιακό εργαλείο που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας από ομάδα ειδικών της ειδικής αγωγής, ως προς τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού;

1.2 Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες. Στην Ενότητα 2 παρουσιάζεται η θεωρητική προεργασία που ακολουθείται, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Ενότητα 2.1), και οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη του παρόντος εργαλείου (Ενότητα 2.2). Στη συνέχεια, στην Ενότητα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εργαλείου. Τέλος, παρατίθεται η συζήτηση (Ενότητα 4.1), οι περιορισμοί της έρευνας (Ενότητα 4.2), η επίδρασή της στην εκπαιδευτική πράξη (Ενότητα 4.3), και η μελλοντική έρευνα (Ενότητα 4.4).

2. Θεωρητική προεργασία

Στην ενότητα αυτή αναφέρεται η θεωρητική προεργασία που χρειάζεται για την ανάπτυξη ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού εργαλείου. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται το πρώτο βήμα που περιλαμβάνει τη συστηματική μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας (Ενότητα 2.1), και τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη του εργαλείου-εφαρμογής (Ενότητα 2.2).

2.1 Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, πριν την έναρξη υλοποίησης του ψηφιακού εργαλείου πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε τόσο η μηχανή αναζήτησης του Google Scholar, όσο και οι βάσεις δεδομένων Scopus, APA PsycInfo

και EBSCOhost. Επιπροσθέτως, η διαδικασία περιλάμβανε τον προσδιορισμό λέξεων-κλειδιών, κριτηρίων συμπερίληψης και αποκλεισμού, καθώς και χρήση της ψηφιακής εφαρμογής Mendeley, για την οργάνωση και διαχείριση της βιβλιογραφίας.

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν οι τελεστές Boolean (AND, OR, NOT) με τη βοήθεια των οποίων συνδυάστηκαν κάποιες λέξεις-κλειδιά, για να περιορίσουν περαιτέρω την αναζήτηση, οδηγώντας στον κλιμακωτό αποκλεισμό μη-σχετικών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής: Universal Design for Learning, Learning Difficulties, Assistive Technology, Mathematics, Maths, Primary School, Application.

Έπειτα, αφού έχει πρώτα διαπιστωθεί η χρησιμότητα των ψηφιακών βιβλίων-εφαρμογών στα πλαίσια σχολικών δομών (οπ.αναφ. στο Rahim et al., 2020), εφαρμόστηκαν τα κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού προκειμένου να συλλεχθούν μελέτες που αναφέρονται τόσο στη χρήση, όσο και στη δημιουργία ψηφιακών εργαλείων-εφαρμογών, βασισμένα στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης (Πίνακας 1).

Πίνακας 3: Κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού για την ανάπτυξη του εργαλείου-εφαρμογής

Κριτήρια Συμπερίληψης	Κριτήρια Αποκλεισμού
Άρθρα δημοσιευμένα από το 2015 μέχρι και το 2023.	Έρευνες που αφορούν μαθητές ηλικίας μικρότερης των έξι ή μεγαλύτερης των δώδεκα χρονών.
Άρθρα δημοσιευμένα στην Αγγλική και Ελληνική Γλώσσα.	Έρευνες που αφορούν αποκλειστικά μαθητές με προβλήματα όρασης.
Άρθρα που συνδυάζουν τη χρήση ψηφιακών εργαλείων-εφαρμογών και των αρχών του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης, συμπεριλαμβάνοντας μαθητές με ή δίχως δυσκολίες μάθησης.	Άρθρα που δεν παρέπεμπαν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μετά από την παραπάνω διαδικασία, η σχετική βιβλιογραφία περιορίστηκε στα εξής δύο άρθρα, των Lee και Shin (2023) και του οργανισμού της UNICEF (2019), καθώς ήταν εκείνα που πληρούσαν στο μέγιστο τα κριτήρια συμπερίληψης, και το περιεχόμενό τους είχε μεγαλύτερη συνάφεια με την παρούσα έρευνα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο της UNICEF επιλέχθηκε καθώς αναδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης αυτών των εργαλείων, επισημαίνει τις βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού που καλείται να υιοθετήσει ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό εργαλείο, παρέχει κατευθυντήριες οδηγίες για την ανάπτυξή του και συγκεκριμένα παραδείγματα από ένα ήδη υπάρχον εργαλείο-εφαρμογή που αναπτύχθηκε από τους ίδιους.

Καθοριστικής σημασίας ήταν επίσης και η έρευνα των Lee και Shin (2023), η οποία αξιολογεί τρία υπάρχοντα ψηφιακά εργαλεία μαθηματικών ως προς το κατά πόσο υιοθετούν τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού. Μέσω της αξιολόγησης αυτής, καταφέρνει να εξάγει κάποια πολύ χρήσιμα συμπεράσματα, για το ποιες αρχές κρίνεται απαραίτητο να υιοθετηθούν κατά την ανάπτυξη του εργαλείου, παρέχοντας έτσι στοχευμένες κατευθύνσεις για το πώς να αναπτυχθεί ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό εργαλείο. Στην έρευνα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αρχή των πολλαπλών μέσων αναπαράστασης του υλικού, και κυρίως στην ενσωμάτωση ήχων, κάτι που είτε απουσιάζει, είτε εντοπίζεται σε μικρό βαθμό στα υπάρχοντα εργαλεία· θεωρείται παρόλα αυτά σημαντικό στοιχείο για την ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών. Παράλληλα, κάτι που επισημαίνεται ως σημαντικό είναι η χρήση τεχνικών αυτοελέγχου και αυτοπαρακολούθησης, διότι όπως υποστηρίζουν ενισχύει

την εμπλοκή και τα κίνητρα των μαθητών για μελέτη. Τα αποτελέσματα, οι διαπιστώσεις, τα συμπεράσματα καθώς και οι κατευθύνσεις των Lee και Shin (2023), είχαν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του ψηφιακού εργαλείου στα πλαίσια της έρευνας αυτής.

2.2 Αρχές καθολικού σχεδιασμού

Για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, αρχικά καταγράφηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά, των ήδη υλοποιημένων εργαλείων (Lee, Shin, 2023; UNICEF, 2019) τα οποία βασίζονταν στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Pubcoder το οποίο, αφενός μέσω δυνατοτήτων «μεταφοράς και απόθεσης» (drag-and-drop), και αφετέρου μέσω χρήσης γλωσσών προγραμματισμού, όπως HTML, CSS και JavaScript, επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν ψηφιακό διαδραστικό υλικό. Αναλυτικότερα, οι αρχές στις οποίες στηρίχθηκε (Τζιβινίκου, 2015), κατά κύριο λόγο, το παρόν εργαλείο παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 4: Αρχές Καθολικού Σχεδιασμού του παρόντος εργαλείου

1.1 Μενού επιλογών για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών.
1.3 Χρήση γραπτών περιγραφών για όλες τις εικόνες, γραφικά.
1.3, 2.3 Ακουστική παρουσίαση περιεχομένων/ Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου (Text-to-Speech).
2.1 Παροχή λεξικού για την αποσαφήνιση του λεξιλογίου και των συμβόλων.
2.2 Χρήση γραφικών οργανωτών για την παρουσίαση των κεντρικών ιδεών και των σχέσεων τους.
2.4 Ενσωμάτωση οπτικών βοηθημάτων για την αποσαφήνιση του λεξιλογίου.
2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων.
3.2 Επισήμανση βασικών στοιχείων του κειμένου.
3.2 Χρήση παραδειγμάτων και μη για την έμφαση σε κρίσιμα χαρακτηριστικά της ενότητας.
3.2 Σύνδεση ενότητας με προϋπάρχουσα γνώση.
6., 6.1 Ρητή καταγραφή μαθησιακών στόχων στην αρχή της ενότητας.
6.2 Παροχή συμβουλών για τον περιορισμό των λαθών.
6.4 Προσφορά λίστας ελέγχου για αυτό-αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών.
7.2 Δραστηριότητες που απαιτούν ενεργό συμμετοχή, εξερεύνηση και πειραματισμό.
7.3 Απλοποιημένα κείμενα για διατήρηση της προσοχής.
8.4 Παροχή ανατροφοδότησης με στόχο την κατάκτηση της μάθησης.

Καθ' όλη τη διάρκεια δημιουργίας του, μια μικρή ομάδα εσωτερικών δοκιμαστών (Internal testers), πειραματίζονταν με διάφορες πτυχές του εργαλείου, παρέχοντας κατάλληλη ανατροφοδότηση σχετικά με την εμφάνιση σφαλμάτων (Alpha Testing). Μετά το πέρας της πρώτης φάσης, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε τόσο σε φοιτητές πληροφορικής, όσο και φοιτητές ειδικής αγωγής, για την τελική αξιολόγηση της εφαρμογής. Στο παρόν ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε η ρουμπρίκα «αξιολόγησης διδακτικού υλικού με βάση τις αρχές του UDL (προσαρμογή: Δρ. Τζιβινίκου Σ.)», η οποία προσαρμόστηκε εκ νέου. Η παραπάνω ρουμπρίκα συμπληρώθηκε μόνο από τους φοιτητές της ειδικής αγωγής, με σκοπό την επιβεβαίωση ή όχι της υπόθεσης, ότι η εφαρμογή βασίζεται στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού. Η ανατροφοδότηση που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια των δοκιμών, χρησιμοποιήθηκε για τη βελτίωση του εργαλείου και τη διόρθωση τυχόν δυσλειτουργιών.

3. Αποτελέσματα

3.1 Περιγραφική στατιστική

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 111 φοιτητές, εκ των οποίων οι 59 ήταν φοιτητές ειδικής αγωγής, με την πλειονότητα, και πιο συγκεκριμένα το 71%, να έχει βασικές ψηφιακές ικανότητες. Οι υπόλοιποι 52 σπούδαζαν σε τμήματα πληροφορικής, με ποσοστό 92% να έχει εμπειρία στην ανάπτυξη εφαρμογών κινητών συσκευών και στη σχεδίαση διεπαφών χρήστη (User Interface). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας των τιμών, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach alpha. Αναλυτικότερα, συμπεριλήφθηκαν 13 ερωτήσεις με συνολική τιμή ίση με $\alpha = 0,89$ (Πίνακας 3). Η προαναφερθείσα διαπίστωση υποδηλώνει ότι, το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από υψηλή ομοιογένεια στο σύνολό του, γεγονός που επιτρέπει πρόσθετες αναλύσεις.

Αρχικά, για τον υπολογισμό της κεντρικής τάσης στις μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο της διαμέσου. Παράλληλα, για τη γραφική απεικόνιση της κατανομής των απαντήσεων των συμμετεχόντων, σε κάθε έναν από τους βασικούς υπό εξέταση άξονες (Σχήματα 1, 2, 3, 4 & 5), δημιουργήθηκαν τα παρακάτω πέντε ραβδογράμματα.

Τα ραβδογράμματα αυτά δημιουργήθηκαν συνδυάζοντας τις απαντήσεις των επιμέρους ερωτήσεων της κάθε ενότητας, και για κάθε έναν από τους συμμετέχοντες λαμβάνεται υπόψη η διάμεση τιμή (median) των απαντήσεων αυτών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, σε όλο το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert. Για παράδειγμα, σχετικά με το διάγραμμα που αφορά τη λειτουργικότητα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε πέντε ερωτήσεις, όπως αναφέρονται παρακάτω.

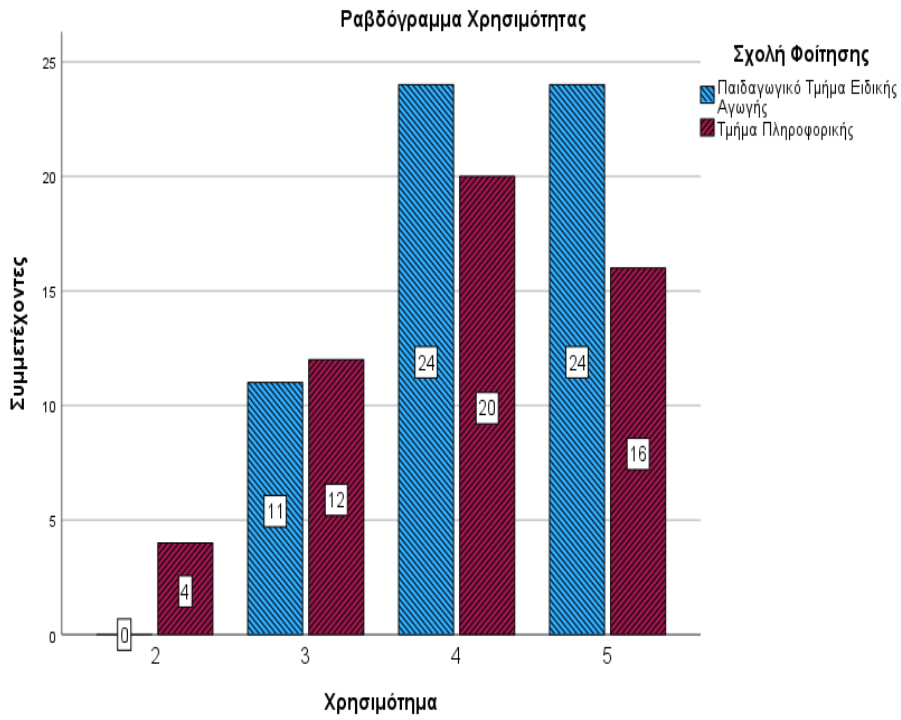
Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας είναι οι εξής:

- Δυσκολία ή ευκολία χρήσης.
- Απουσία ή ύπαρξη ανταποκρινόμενου σχεδιασμού (Responsive interface).
- Μη ικανοποιητική ή ικανοποιητική ανατροφοδότηση.
- Απουσία ή παρουσία χρήσιμων και επαρκών παραμέτρων τροποποίησης.
- Απουσία ή παρουσία ιστορικού επιλογών του χρήστη.

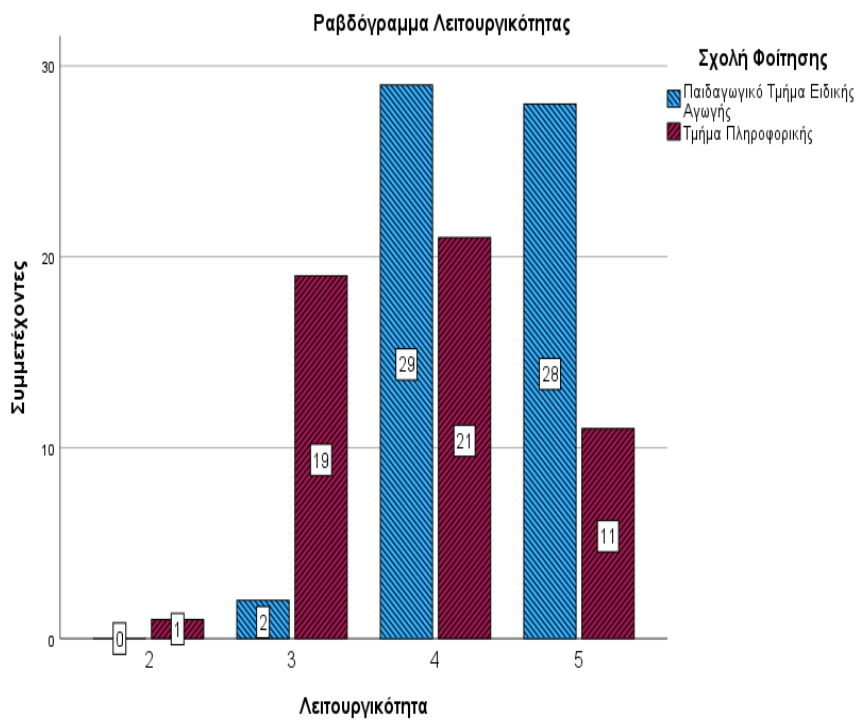
Παρόμοια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τους υπόλοιπους υπό εξέταση άξονες. Εξαιρέση αποτελεί ο τελευταίος άξονας, της ελκυστικότητας, ο οποίος αποτελούνταν από δύο μόνο ερωτήσεις, πράγμα που καθιστά ανέφικτο τη χρήση της συνάρτησης «διαμέσου». Για το λόγο αυτό, οι δύο ερωτήσεις αυτού του άξονα παρουσιάζονται ξεχωριστά.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,897	,898	13

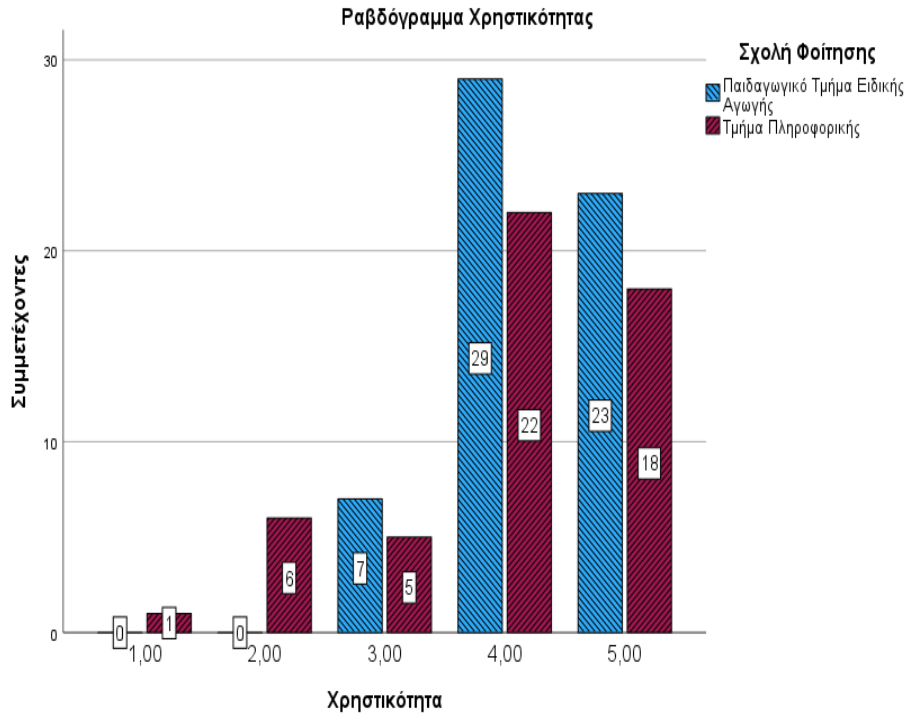
Πίνακας 3: Εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου



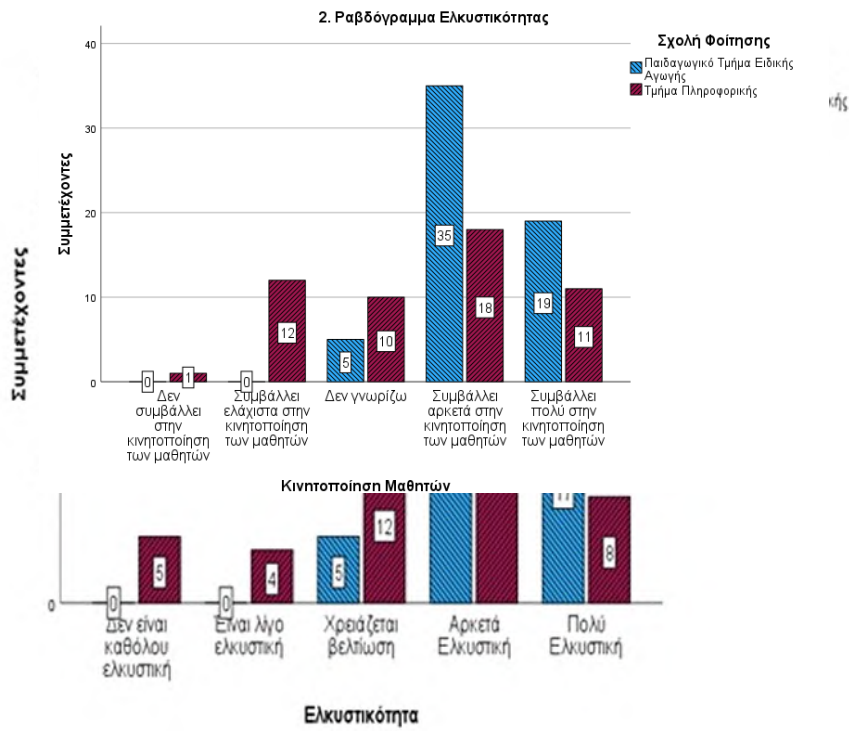
Σχήμα 1: Ραβδόγραμμα Χρησιμότητας



Σχήμα 2: Ραβδόγραμμα Λειτουργικότητας



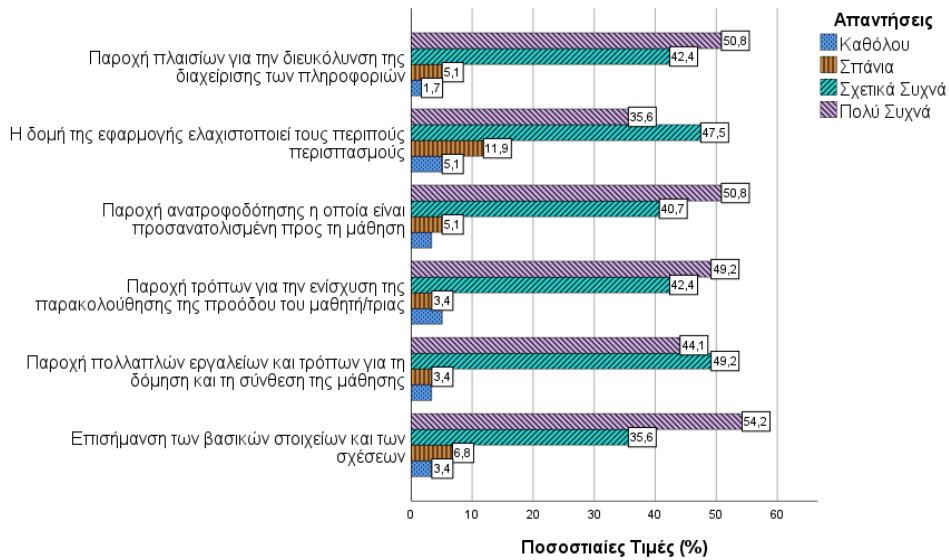
Σχήμα 3: Ραβδόγραμμα Χρηστικότητα



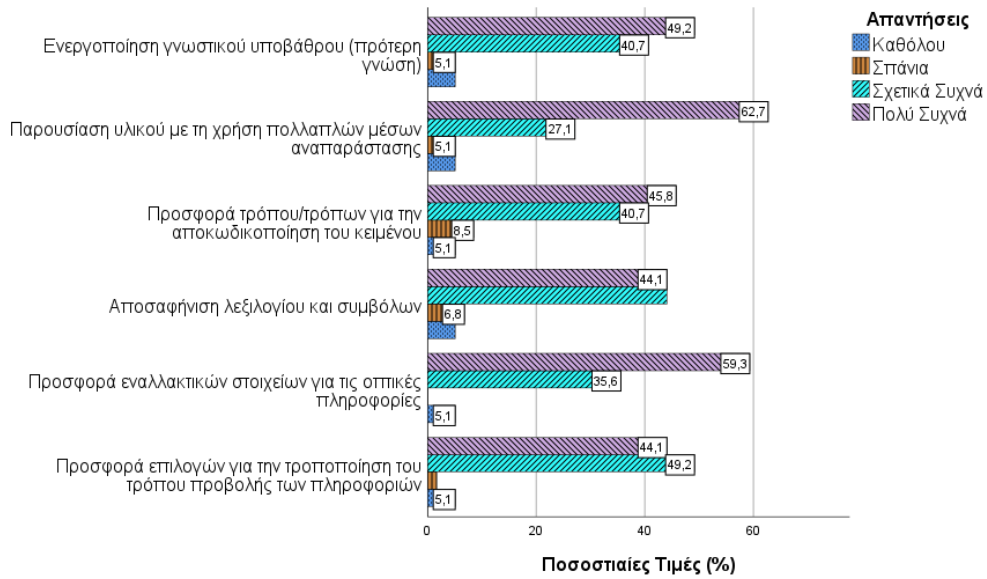
Σχήμα 4: Ραβδογραμμά Ελκυστικότητας (1)

Σχήμα 5: Ραβδόγραμμα Ελκυστικότητας (2)

Στη συνέχεια, προκειμένου να εξεταστεί η υπόθεση ότι το εργαλείο βασίζεται στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού, δημιουργήθηκαν δύο ομαδοποιημένα ραβδογράμματα, με κάθε ράβδο να αντικατοπτρίζει το εκατοστιαίο ποσοστό επιλογής της κάθε απάντησης (Σχήματα 6, 7). Παρατηρώντας ότι οι περισσότερες απαντήσεις είναι είτε «Σχετικά Συχνά», είτε «Πολύ Συχνά», υπολογίστηκε ο μέσος όρος των συμμετεχόντων, που έδωσαν τις παραπάνω απαντήσεις, για κάθε ερώτηση, με στόχο τον προσδιορισμό του συνολικού μέσου όρου. Έτσι, ο συνολικός μέσος όρος ισούται με 90%, που σημαίνει ότι το 90% των φοιτητών της ειδικής αγωγής επιβεβαίωσαν την εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού στο εργαλείο.



Σχήμα 5: Ποσοστιαίες Τιμές - Ρουμπρίκα (1)



Σχήμα 6: Ποσοστιαίες Τιμές - Ρουμπρίκα (2)

3. Αναλυτική στατιστική

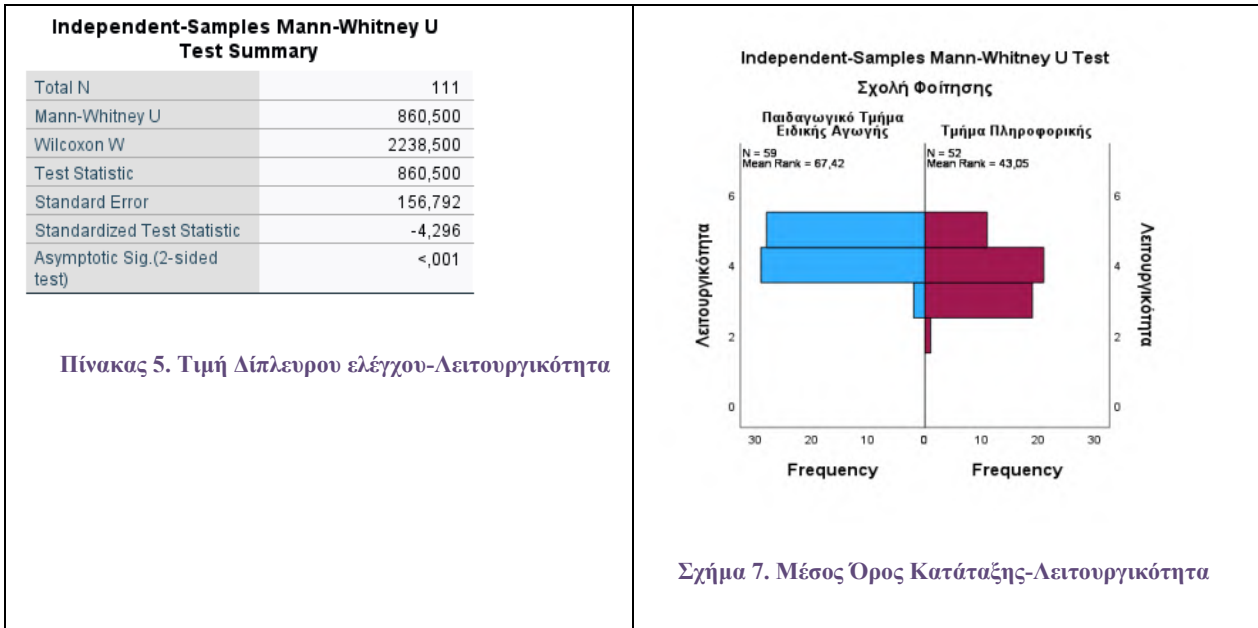
Η παρούσα ανάλυση πραγματοποιείται μεταξύ μιας ποιοτικής μεταβλητής (Τμήμα Φοίτησης) και των τεσσάρων ποσοτικών μεταβλητών (Λειτουργικότητα, Χρηστικότητα, Χρησιμότητα & Ελκυστικότητα), για την ανίχνευση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Καθώς η υπόθεση της κανονικότητας δεν ίσχυε, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, σε κάθε μια από τις μεταβλητές ξεχωριστά.

Αρχικά, η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση διατυπώνονται ως εξής:

H₀: Δεν υπάρχει διαφορά στις θέσεις κατάταξης των φοιτητών ειδικής αγωγής και των φοιτητών πληροφορικής, όσον αφορά την αξιολόγηση τους στον τομέα της λειτουργικότητας.

H₁: Υπάρχει διαφορά στις θέσεις κατάταξης των φοιτητών ειδικής αγωγής και των φοιτητών πληροφορικής, όσον αφορά την αξιολόγηση τους στον τομέα της λειτουργικότητας.

Ο έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά, $z = -4,296$, $p < .05$, με τους φοιτητές ειδικής αγωγής να αξιολογούν υψηλότερα τη λειτουργικότητα, από ότι οι φοιτητές πληροφορικής (Πίνακας 4, Σχήμα 8).



Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρούμε ότι, οι ειδικοί που αξιολόγησαν την εφαρμογή και σχετίζονται με τον τομέα της πληροφορικής, έχοντας κατά μέσο όρο μεγάλη εμπειρία στην ανάπτυξη εφαρμογών, αξιολόγησαν πιο αυστηρά τα θέματα λειτουργικότητας. Αναλυτικότερα, μόνο το 62% των φοιτητών πληροφορικής αξιολόγησε την εφαρμογή ως αρκετά λειτουργική, σε αντίθεση με το 97% των ειδικών παιδαγωγών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο δειγμάτων. Καθώς η λειτουργικότητα αφορά το τεχνικό κομμάτι της εφαρμογής, η γνώμη των πληροφορικών έχει μεγαλύτερη βαρύτητα, και συνεπώς η ανάλυση αυτή υποδεικνύει την ανάγκη για βελτίωση της εφαρμογής ως προς τις λειτουργίες που παρέχει στον χρήστη λ.χ. τήρηση ιστορικού, επιλογές μενού, κ.α.

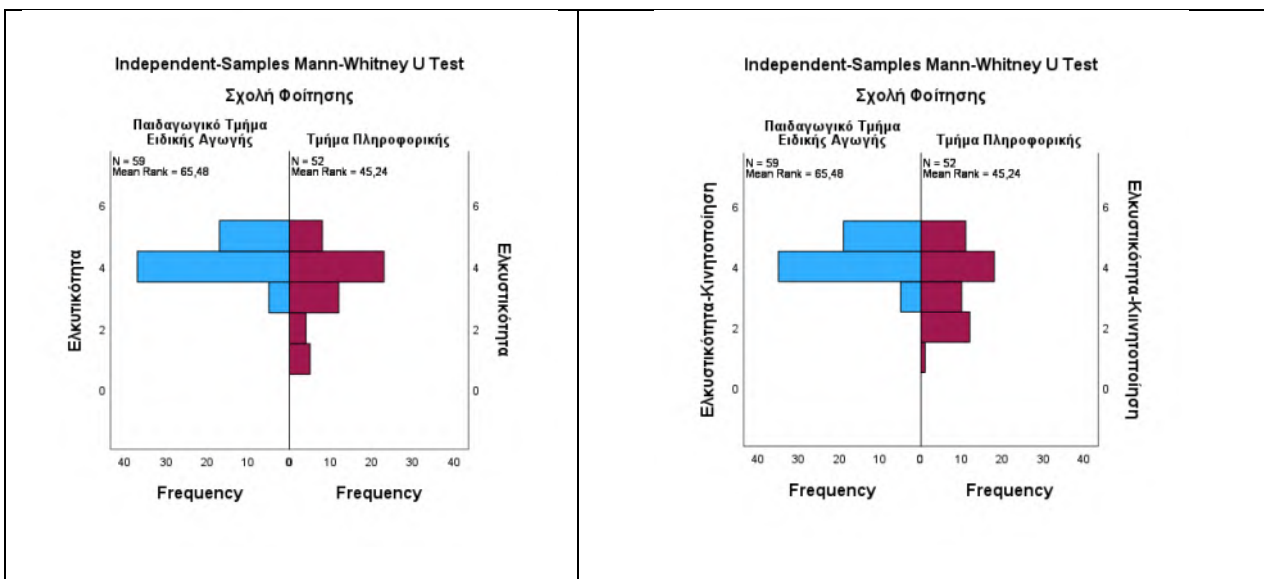
Στη συνέχεια, ο έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, $z = -3,636$, $p < .05$, αφενός στον τομέα της ελκυστικότητας, και αφετέρου στην πιθανή κινητοποίηση των μαθητών λόγω ελκυστικού περιβάλλοντος, $z = -3,549$, $p < 0.5$ (Πίνακας 5, Σχήμα 9). Ο έλεγχος έδειξε πιο συγκεκριμένα ότι, οι φοιτητές ειδικής αγωγής αξιολόγησαν υψηλότερα τον παραπάνω τομέα, από ότι οι φοιτητές της πληροφορικής.

Αναλυτικότερα, το 92% των ερωτηθέντων φοιτητών θεώρησε ότι το παρόν εργαλείο είναι αρκετά ελκυστικό, κινητοποιώντας του μαθητές να το χρησιμοποιήσουν, σε αντίθεση με το 58% των πληροφορικών, κατά μέσο όρο. Λαμβάνοντας υπόψη την παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς και την εμπειρία των φοιτητών σε σχολικές δομές, εκτιμάται ότι τα γραφικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατάλληλα για τους μαθητές δημοτικού, κάτι το οποίο θα επηρεάσει θετικά την απήχηση της εφαρμογής, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους ίδιους τους μαθητές.

Επίσης, αν και αξιολόγησαν θετικότερα τη χρησιμότητα και την ευχρηστία της εφαρμογής, σε σύγκριση με τους φοιτητές της πληροφορικής, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικές. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών εξέφρασε μεγάλη ικανοποίηση για τη χρηστικότητα και την ευχρηστία του, σε αντίθεση με τους πληροφορικούς. Όμως, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία των φοιτητών στην ειδική αγωγή, προσφέρει μια μεγαλύτερη βαρύτητα στις απαντήσεις τους στους άξονες αυτούς.

Πίνακας 6: Τιμές Δίπλευρου Ελέγχου - Ελκυστικότητα

Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary		Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary	
Total N	111	Total N	111
Mann-Whitney U	974,500	Mann-Whitney U	974,500
Wilcoxon W	2352,500	Wilcoxon W	2352,500
Test Statistic	974,500	Test Statistic	974,500
Standard Error	153,884	Standard Error	157,631
Standardized Test Statistic	-3,636	Standardized Test Statistic	-3,549
Asymptotic Sig. (2-sided test)	<,001	Asymptotic Sig. (2-sided test)	<,001



Σχήμα 8. Μέσος Όρος Κατάταξης-Ελκυστικότητα

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

4.1 Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση ενός ψηφιακού εργαλείου, το οποίο αποσκοπεί στην ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στα μαθηματικά του δημοτικού σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται ένα τέτοιο εργαλείο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και τις συνήθειες πρακτικές. Έγινε, επομένως, συστηματική μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και επιλογή των κατάλληλων άρθρων τα οποία αναφέρονται αφενός στην εφαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, και αφετέρου στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού που είναι απαραίτητο να ακολουθούνται, σύμφωνα και με τον οργανισμό της UNICEF (2019).

Μετά την ανάπτυξη του εργαλείου και για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η κατασκευή του, κρίθηκε απαραίτητη η αξιολόγησή του από ομάδες ειδικών, τόσο στον τομέα της πληροφορικής, όσο και στον τομέα των παιδαγωγικών, μέσω ενός ερωτηματολογίου. Ως εκ τούτου, προέκυψε το δεύτερο

ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τον τρόπο αξιολόγησης της εφαρμογής από ειδικούς στον τομέα των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής, το οποίο απαντάται μέσω των αναλύσεων που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα. Οι φοιτητές πληροφορικής αξιολόγησαν πιο αυστηρά την εφαρμογή σχεδόν σε όλους τους άξονες, αλλά κυρίως στα θέματα λειτουργικότητας, στα οποία μπορούν να θεωρηθούν και πιο ειδικοί. Παρόλα αυτά, αναγνώρισαν την αξία της εφαρμογής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης, όπως φαίνεται και από την ανάλυση των απαντήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι, ένα μεγάλο ποσοστό των φοιτητών, και από τις δύο ομάδες, αξιολόγησε το εργαλείο θετικά ως προς τους πέντε άξονες, λειτουργικότητα, χρησιμότητα, χρηστικότητα, και ελκυστικότητα. Αυτό συνεπάγεται ότι η διαδικασία που ακολουθήθηκε είχε σωστή κατεύθυνση.

Τέλος, η παρούσα έρευνα υιοθετώντας τη θέση της UNICEF (2019), ότι «η αποφυγή της προσέγγισης ενός μεγέθους για όλους (one-size-fits-all) με τη χρήση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού ενισχύει τη μάθηση των μαθητών», επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο το συγκεκριμένο εργαλείο βασίζεται στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση των ειδικών σε θέματα παιδαγωγικών και ειδικής αγωγής, χρησιμοποιώντας τη σχετική ρουμπρίκα, η οποία έχει προσαρμοστεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Η αξιολόγηση από τους ειδικούς παιδαγωγούς μέσω της προσαρμοσμένης ρουμπρίκας του καθολικού σχεδιασμού, έφερε στο προσκήνιο πολλά από τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει το εργαλείο όταν χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μερικά από αυτά είναι η δυνατότητα για προβολή προσαρμοσμένων πληροφοριών ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, η παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης του υλικού όπως για παράδειγμα η χρήση ήχων και εικόνων, η άμεση ανατροφοδότηση και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η αποσαφήνιση του βασικού λεξιλογίου και συμβόλων, μεταξύ άλλων, όπως αναφέρονται και από τον Lee και Shin (2023). Αυτό θα ενισχύσει πρακτικά την εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού, όπως αναφέρεται και από τους Ok et al. (2017) και Rao (2015), καθώς επίσης θα συμβάλλει στην κάλυψη κενών των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, προάγοντας επίσης την άμεση εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία (Haleem et al., 2022).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό φοιτητών ειδικής αγωγής θεώρησε ότι το παρόν εργαλείο είναι αρκετά ελκυστικό, κινητοποιώντας του μαθητές να το χρησιμοποιήσουν. Αυτό έρχεται σε συνέπεια με τη θέση των Alnahdi (2014) και Haleem et al. (2022), δηλαδή ότι η παρουσία της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία κάνει τη μάθηση περισσότερο ελκυστική και ενδιαφέρουσα, και συνεπώς, η αποτελεσματική χρήση της κρίνεται επιτακτική. Τα ευρήματα της αξιολόγησης και τα σχόλια και των δύο ομάδων ειδικών είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη για την αναπροσαρμογή της εφαρμογής, σε όλους τους τομείς-άξονες, που αφορά και το τέταρτο και τελευταίο βήμα που απαιτείται για την ανάπτυξη ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού εργαλείου.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Οι δυσκολίες καθώς και οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά την υλοποίηση του ψηφιακού εκπαιδευτικού εργαλείου παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Αρχικά, το δείγμα φοιτητών που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της αξιολόγησης της εφαρμογής ήταν αρκετά μικρό, κάτι που μπορεί να περιορίσει τη δύναμη των στατιστικών αναλύσεων. Αυτό, σε συνδυασμό με την απουσία μιας διαδικασίας δειγματοληψίας έχει ως αποτέλεσμα, να μην μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επιπλέον, δεν κατέστη εφικτή η πρακτική εφαρμογή του σε κάποιο σχολείο, ώστε να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία από μαθητές, καθώς και από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Αυτό περιορίζει την ανατροφοδότηση από πραγματικές συνθήκες χρήσης της εφαρμογής κατά τη διδασκαλία, και συνεπώς τις πιθανές βελτιώσεις και προσαρμογές που πραγματικά χρειάζονται για την εφαρμογή του στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση του εργαλείου σχετικά με τους τομείς της λειτουργικότητας, της χρησιμότητας, της

χρηστικότητα και της ελκυστικότητας έγινε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή με βάση τους στόχους της έρευνας, αντί για τη χρήση κάποιου σταθμισμένου. Τέλος, η δημιουργία του μόνο για συσκευές που υποστηρίζουν λειτουργικό Android, πιθανώς να καταστήσει δύσκολη τη χρήση του από ομάδες εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν τον παραπάνω τύπο συσκευών. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αρκετά ενθαρρυντικά.

4.3 Η επίδραση της έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη

Η παρούσα έρευνα προσφέρει ένα άμεσα προσβάσιμο ψηφιακό εκπαιδευτικό εργαλείο για τα μαθηματικά του δημοτικού σχολείου. Το FunWithMath διατίθεται δωρεάν μέσω της πλατφόρμας Google Play Store, για όλες τις συσκευές Android. Το εργαλείο είναι σε θέση να απαντήσει στις ανάγκες των μαθητών δημοτικού σχολείου με ή δίχως δυσκολίες μάθησης, στοχεύοντας στην ενίσχυση των επιδόσεών τους. Η συμβολή του στην εκπαιδευτική πράξη είναι διπλή. Αφενός προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί ένα πολυαισθητηριακό εργαλείο που παρέχει άμεση ανατροφοδότηση. Αφετέρου προς τους μαθητές, οι οποίοι έχουν στην κατοχή τους ένα εργαλείο-εφαρμογή που μπορούν να χρησιμοποιούν ανά πάσα στιγμή, διευρύνοντας τη διαδικασία της μάθησης και της επανάληψης των μαθηματικών, σε χώρους εκτός σχολικής τάξης, π.χ. επανάληψη ενότητας στο σπίτι. Συνεπώς, συμπεραίνεται ότι η συμβολή της χρήσης ενός τέτοιου εκπαιδευτικού εργαλείου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης θα είναι αρκετά μεγάλη, καθώς θα παρακινήσει τους μαθητές και θα ενισχύσει την επίδοσή τους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης (οπ.αναφ. στο Rahim et al., 2020).

4.4 Μελλοντική έρευνα

Σε επίπεδο μελλοντικής έρευνας, για τη διασφάλιση της δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων, προτείνεται η χορήγηση του ερωτηματολογίου να πραγματοποιηθεί σε ένα ευρύτερο δείγμα φοιτητών. Επιπλέον, δεδομένου ότι, το παρόν ψηφιακό εργαλείο προορίζεται για χρήση εντός και εκτός σχολικής τάξης, η ανατροφοδότηση από εργαζόμενους εκπαιδευτικούς αλλά και από μαθητές, κρίνεται αναγκαία πριν την πλήρη υλοποίησή του. Βέβαια, η εύκολη πρόσβαση του εργαλείου από όλους τους τύπους συσκευών, αποτελεί μια απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του προαναφερθέντος μελλοντικού στόχου. Επιπροσθέτως, για τη διασφάλιση υψηλότερων επιπέδων αντικειμενικότητας αλλά και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, η αξιοποίηση σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης θεωρείται επιτακτική. Με αυτό τον τρόπο περιορίζεται η υποκειμενική επίδραση, διασφαλίζοντας αφενός τη σταθερότητα σε διαδοχικές μετρήσεις και αφετέρου την εγκυρότητα των μετρήσεων. Η ενσωμάτωση όλων των παραπάνω προτάσεων για μελλοντική εργασία στην παρούσα έρευνα, θα βοηθούσε στο να γενικευτούν αλλά και να επιβεβαιωθούν με μεγαλύτερη σιγουριά τα ευρήματα.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες διδακτικές παρεμβάσεις*.
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>

Ξενόγλωσση

Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 18-23.

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*.

- Lee, O., & Shin, M. (2023). Universal design for learning in adapted national-level digital mathematics textbooks for elementary school students with disabilities. *Exceptionality*, 31(1), 36-51.
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138.
- Rahim, F. R., Suherman, D. S., & Muttaqiin, A. (2020, March). Exploring the effectiveness of e-book for students on learning material: a literature review. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1481, No. 1, p. 012105). IOP Publishing.
- Rao, K. (2015). Universal design for learning and multimedia technology: Supporting culturally and linguistically diverse students. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 24(2), 121-137.
- United Nations Children's Fund. (2019). *Accessible digital textbooks using universal design for learning for learners with and without disabilities*. United Nations Children's Fund. [https://www.accessibletextbooksforall.org/media/1066/file/UNICEF ADTEmergingLessons.pdf](https://www.accessibletextbooksforall.org/media/1066/file/UNICEF_ADTEmergingLessons.pdf)
- Wijaya, T. T., Zhou, Y., Houghton, T., Weinhandl, R., Lavicza, Z., & Yusop, F. D. (2022). Factors affecting the use of digital mathematics textbooks in indonesia. *Mathematics*, 10(11), 1808.

«ΒΑΛΚΑΝΙΚΟ ΟΔΟΙΠΟΡΙΚΟ»: ΕΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΩΣ ΑΡΩΓΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ

Μαυρογιάννη Αριστέα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΜΑ, PhD

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση της συνεργατικής δημιουργίας του πολυμεσικού περιβάλλοντος μάθησης «Βαλκανικό Οδοιπορικό», ο διεπιστημονικός χαρακτήρας του οποίου εκφράστηκε στα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Μουσικής. Το διαδραστικό χαρτογραφικό υπόβαθρο του περιβάλλοντος εμπλουτίστηκε με αναδυόμενα κείμενα, βίντεο, ψηφιακές περιηγήσεις και φωτογραφικό υλικό περιοχών των Βαλκανίων, όπου άλλοτε έδρασε καταλυτικά ο ομογενειακός ελληνισμός. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της μουσικής θεωρήθηκε καίριας σημασίας λόγω της ιδιότητάς της να φέρνει σε γνήσια επικοινωνία ανθρώπους με διαφορετικές κουλτούρες. Στο στάδιο «πριν την επίσκεψη» οι μαθητές/τριες με φθίνουσα καθοδήγηση και χρησιμοποιώντας διερευνητική μάθηση επιχείρησαν να γνωρίσουν την ιστορία και τον πολιτισμό των βαλκανικών περιοχών. Στο στάδιο «κατά την επίσκεψη» επιβεβαιώθηκαν οι πληροφορίες και τεκμηριώθηκαν με φωτογραφικό υλικό. Στο στάδιο «μετά την επίσκεψη» ολοκληρώθηκε συνεργατικά η δημιουργία του πολυμεσικού περιβάλλοντος μάθησης. Συνεπώς, η τεχνολογία αξιοποιήθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία ως όχημα σύγκλισης λαών και πολιτισμών, προωθώντας την ώσμωση και τη συναδέλφωσή τους.

Λέξεις κλειδιά: πολυμεσικό περιβάλλον μάθησης, Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών, αφηγηματικοί χάρτες, διερευνητική μάθηση, συνεργατικότητα

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού που συντελείται στην εκπαίδευση, η χρήση των Συστημάτων Γεωγραφικών Πληροφοριών (Geographical Information Systems) παρέχει νέες δυνατότητες για διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και διερευνητική μάθηση. Με δεδομένο ότι οι πολλαπλές αναπαραστάσεις υποστηρίζουν την μάθηση και βελτιώνουν την κατανόηση, τα ΣΓΠ (GIS) ανοίγουν νέους δρόμους στη δημιουργία πολυμεσικών περιβαλλόντων μάθησης για διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Berendsen, Hamerlinck, & Webster, 2018· Groshans et al., 2019· Burnett, Dickinson, Myers, & Merchant, 2006), καθώς και για μαθησιακές δράσεις που δεν ακολουθούν αυστηρά το πρόγραμμα σπουδών ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, αλλά λειτουργούν διεπιστημονικά (Antonίου et al., 2018· Hallsen & Karlsson, 2019). Στα, βασισμένα στα Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών, περιβάλλοντα μάθησης είναι δυνατό να συνδυάζονται τα τρία στάδια αναπαράστασης της πληροφορίας που σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner είναι: α) η πραξιακή (ή ενεργή ή εμπράγματη, enactive) αναπαράσταση, β) η εικονική (ή εικονιστική, iconic) αναπαράσταση και γ) η συμβολική (symbolic) αναπαράσταση (Bruner, 1966).

Μέσω των περιβαλλόντων αυτών γίνεται δυνατή η εξερεύνηση γεωγραφικών στοιχείων, ο χειρισμός οπτικών αναπαραστάσεων (χαρτών, εικόνων, πινάκων, γραφημάτων, βίντεο) και η εκτέλεση σεναρίων του τύπου «τι - αν» (what if). Οι προαναφερθείσες οπτικοποιήσεις διευκολύνουν την ανάλυση και την κατανόηση των γεγονότων, συμβάλλοντας στο να γίνει θετικότερη και η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Coohill, 2006· Wiersma, 2008). Ωστόσο, είναι σημαντικό η χρήση τους να γίνεται με μέτρο και με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να αποφεύγεται η επιβάρυνση της μνήμης εργασίας με υπερβάλλον γνωστικό φορτίο (Anderson, 2004· Coohill, 2006).

Ανάμεσα σε πολλές άλλες δυνατότητες εφαρμογής των ΣΓΠ, οι αφηγηματικοί χάρτες (story maps) που συνδυάζουν τους διαδραστικούς χάρτες με τα πολυμέσα συνιστούν αποτελεσματικά εργαλεία παρουσίασης και ερμηνείας, ιδανικά για πολυπρισματική παρουσίαση (με κείμενο, εικόνα, χάρτη, ήχο, βίντεο) διαφόρων γνωστικών αντικείμενων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Egiebor & Foster, 2019· Lin & Li, 2018· Mukherjee, 2019). Οι αφηγηματικοί χάρτες (Story Maps) συνιστούν μια νέα τεχνολογική εξέλιξη στο χώρο των ΣΓΠ, στην οποία μπορεί να συνδυαστεί η ψηφιακή αφήγηση με τη γεω-χωρική ανάλυση (Berendsen et al., 2018). Μάλιστα, δημιουργούν εξαιρετικές δυνατότητες για ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εύρεση και επιλογή του υλικού προς ενσωμάτωση, καθώς και για ομαδο-συνεργατική επεξεργασία και τελική δόμηση περιβαλλόντων μάθησης (Κακανά, 2015).

Οι αφηγηματικοί χάρτες παρέχουν μια ψηφιακή, πολυμεσική εκδοχή «ανάγνωσης» κειμένου που χρησιμοποιεί υπολογιστικό νέφος (cloud computing) και είναι προσβάσιμη μέσω διαδικτύου (Strachan & Mitchell, 2014). Κατά την αφήγηση του εκάστοτε περιεχομένου ενός γνωστικού αντικείμενου μέσω των αφηγηματικών χαρτών (map-driven stories) είναι δυνατό να συνδυαστεί το κείμενο με διαφόρων τύπων γεωγραφικές πληροφορίες (χάρτες, διαδρομές, τοποθεσίες) και να συσχετιστεί με πολλαπλά στοιχεία οπτικοακουστικού γραμματισμού, όπως κείμενα, εικόνες/φωτογραφίες, πολυμέσα (βίντεο, ηχητικά αρχεία, τρισδιάστατες απεικονίσεις). Η πρόσβαση του χρήστη στους αφηγηματικούς χάρτες γίνεται μέσω διακομιστών διαδικτύου (web browsers).

Συνεπώς, οι παραπάνω συνδυαστικές δυνατότητές τους καθιστούν τους αφηγηματικούς χάρτες σημαντικό ψηφιακό υπόβαθρο για τη δημιουργία πολυμεσικών περιβαλλόντων μάθησης που επιδιώκουν να αξιοποιήσουν παράλληλα κείμενο, χαρτογραφικά δεδομένα, οπτικοποιήσεις και πολυμέσα σε μια αδιάσπαστη ενότητα, κατάλληλη για την εξασφάλιση της κατανόησης και εν τέλει της γνώσης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Antonίου et al., 2018· Berendsen et al., 2018· Burnett et al., 2006· Butler, Monda-Amaya, & Yoon, 2013· Castaneda, 2013· Groshans et al., 2019· Κοταρίδου, 2020· Liu & Zhu, 2008· Malita & Martin, 2010). Εκτός από τον ελκυστικό σχεδιασμό και το πλούσιο -σε πληροφορίες και συσχετισμούς- περιεχόμενο που μπορούν να υποστηρίξουν, σημαντικό πλεονέκτημά τους είναι η δυνατότητα χρήσης τους όχι μόνο από ηλεκτρονικούς

υπολογιστές (PC, Laptop), αλλά και από έξυπνες φορητές και φορετές συσκευές (έξυπνα κινητά, tablet, netbook, smartwatch).

Για όλους τους παραπάνω λόγους αξιοποιήθηκαν τα υπολογιστικά συστήματα των Συστημάτων Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ) / (GIS) και συγκεκριμένα η μορφή των αφηγηματικών χαρτών Story Map Journal της Arc GIS για τη δημιουργία του πολυμεσικού περιβάλλοντος «Βαλκανικό Οδοιπορικό».

Κυρίως μέρος

Μεθοδολογία δόμησης του περιβάλλοντος

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-19 στο πλαίσιο του πολιτιστικού-περιβαλλοντικού προγράμματος «το 2ο ΓΕΛ Ηρακλείου στα σχολεία της ομογένειας». Στο πρόγραμμα, το οποίο συντόνιζαν 6 καθηγητές/τριες, συμμετείχαν 97 μαθητές/τριες της Α' και Β' τάξης του 2ου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου Κρήτης και συγκεκριμένα 28 αγόρια (29%) και 69 κορίτσια (71%). Οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι: «συνεργάζομαι», «αγκαλιάζω τη διαφορετικότητα», «μαθαίνω να ερευνώ», «σέβομαι τα πνευματικά δικαιώματα», «αντιλαμβάνομαι τη μουσική ως κοινό στοιχείο των λαών της βαλκανικής», πραγματοποιήθηκαν με μια σειρά από δράσεις με εργαλείο τις ΤΠΕ. Οι δράσεις λειτούργησαν σε διάφορα επίπεδα: αξιακό, γνωστικό, αισθητικό, μεταγνωστικό και ψηφιακό.

Σε αξιακό επίπεδο, οι δράσεις στόχευαν στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, της συνεργατικότητας και του σεβασμού για τη διαφορετικότητα μέσω της συμπερίληψης. Από τις δράσεις έγινε σαφές ότι μόνο με γόνιμη συνεργασία και αλληλοσεβασμό γίνεται δυνατή η διεκπεραίωση ενός απαιτητικού κοινού στόχου, όπως η δημιουργία του πολυμεσικού περιβάλλοντος μάθησης.

Σε γνωστικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάστηκαν με σκοπό να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες τη διερευνητική μάθηση, προκειμένου να γνωρίσουν τους ιστορικούς τόπους της βαλκανικής χερσονήσου, στους οποίους αναπτύχθηκε και μεγαλούργησε ο ελληνισμός της διασποράς και να αντιληφθούν την πολιτιστική συνάφεια με τους βαλκανικούς λαούς.

Σε αισθητικό επίπεδο, στόχος ήταν αφενός να διευρυνθούν οι μουσικές επιλογές των μαθητών/τριών με ακρόαση παραδοσιακής βαλκανικής μουσικής, με την οποία δεν είναι εξοικειωμένοι/ες, ώστε να αντιληφθούν τον ενοποιητικό της ρόλο και να συνειδητοποιήσουν ότι η μουσική είναι ένα επιπλέον στοιχείο σύγκλισης μεταξύ των βαλκανικών λαών.

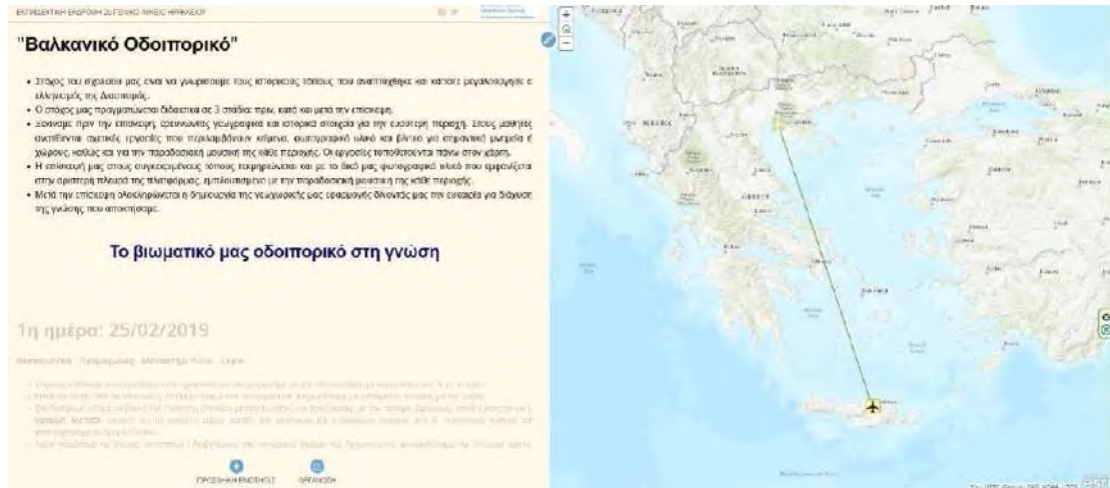
Σε μεταγνωστικό επίπεδο, οι δράσεις στόχευαν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών που αφορούν την παρακολούθηση και τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας και καθιστούν το μαθητή/τρια ικανό να επαναπροσδιορίζεται βήμα-βήμα σε σχέση με προκαθορισμένους στόχους και κριτήρια ενός συγκεκριμένου μαθησιακού έργου (Mitsea & Drigas, 2019).

Σε επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού οι δράσεις επικεντρώθηκαν στην επιλογή ψηφιακού υλικού (φωτογραφιών και βίντεο) ελεύθερου για χρήση με βάση το νομοθεσία περί πνευματικών δικαιωμάτων. Ο τελικός σκοπός ήταν η συνεργατική δόμηση ενός πολυμεσικού περιβάλλοντος μάθησης, που εκτός από τα πολλαπλά οφέλη για τους ίδιους τους/τις δημιουργούς του, θα συνέβαλε στη διάχυση της αποκτηθείσας γνώσης και θα προοριζόταν και για μελλοντική χρήση από άλλους μαθητές/τριες.

Οι στόχοι πραγματοποιήθηκαν σε τρία στάδια: πριν, κατά και μετά την επίσκεψη στις βαλκανικές περιοχές. Στο στάδιο πριν την επίσκεψη, ερευνήθηκαν γεωγραφικά και ιστορικά στοιχεία για την ευρύτερη περιοχή ενδιαφέροντος, καθώς και στοιχεία για την παραδοσιακή της μουσική. Στους/στις μαθητές/τριες ανατέθηκαν σχετικές εργασίες που στόχευαν στην παραγωγή κειμένων, φωτογραφικού υλικού και βίντεο για σημαντικά μνημεία ή χώρους της συγκεκριμένης περιοχής.

Τα παραδοτέα των παραπάνω εργασιών αξιολογήθηκαν από ομάδα μαθητών/τριών και καθηγητών και επιλέχθηκαν τα καταλληλότερα για να ενσωματωθούν στον αφηγηματικό χάρτη

Story Map Journal που έδινε τη δυνατότητα διαχωρισμού της οθόνης σε δύο μέρη (Εικόνα 1). Ακολούθησε η επιλογή παραδοσιακών μουσικών κομματιών των βαλκανικών περιοχών της επικείμενης εκπαιδευτικής επίσκεψης. Στο στάδιο κατά την επίσκεψη δημιουργήθηκε φωτογραφικό αρχείο από τους μαθητές/τριες για την βιωματική αποτύπωση των ιστορικών τόπων και των μνημείων. Οι φωτογραφίες ταξινομήθηκαν και επιλέχθηκαν οι αντιπροσωπευτικότερες για ενσωμάτωση στα κατάλληλα σημεία. Ο εμπλουτισμός του περιβάλλοντος με τις φωτογραφίες αυτές, καθώς και με τα επιλεγμένα από τους/τις μαθητές/τριες τραγούδια παραδοσιακής μουσικής της κάθε περιοχής/χώρας, πραγματοποιήθηκε μετά την επιστροφή στο σχολικό περιβάλλον (στάδιο μετά την επίσκεψη).



Εικόνα 1: Ο αφηγηματικός χάρτης χωρίζεται σε δύο μέρη

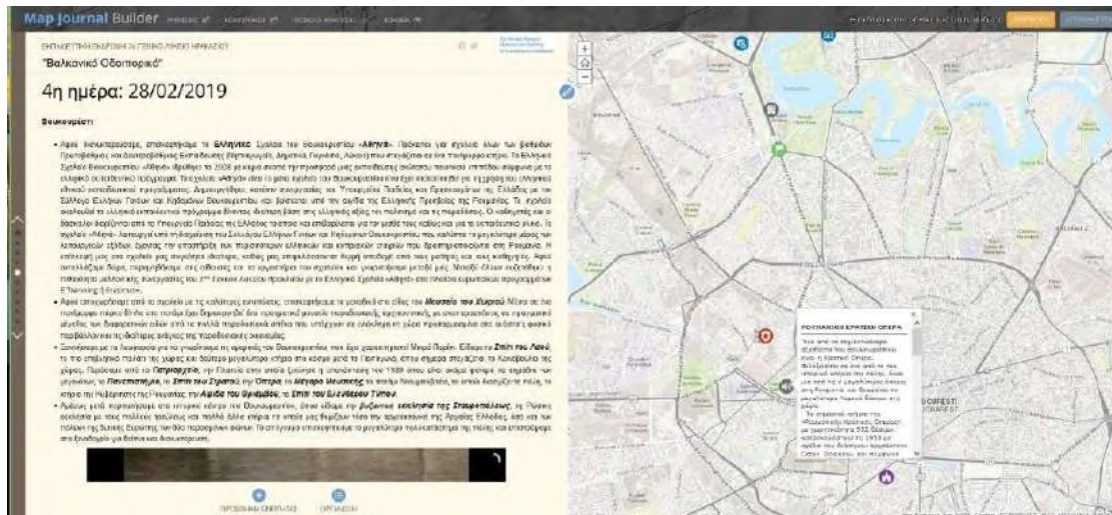
Τα στοιχεία δόμησης του περιβάλλοντος

Το πολυμεσικό υλικό που επιλέχθηκε για την ενίσχυση της γνωστικής διαδικασίας αποτελούνταν από χάρτες, φωτογραφίες και ντοκιμαντέρ. Η επιλογή τους βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στις απορίες και τις δυσκολίες που παρατηρήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες κατά το στάδιο πριν την επίσκεψη. Στο πολυμεσικό περιβάλλον «Βαλκανικό Οδοιπορικό» ως δομικά στοιχεία λειτούργησαν:

- τα ομαδο-συνεργατικά κείμενα των μαθητών/τριών για τα μνημεία και τις περιοχές ενδιαφέροντος, που ενσωματώθηκαν πάνω στο χάρτη ως αναδυόμενα παράθυρα (tooltips) και σε κάποιες περιπτώσεις συνοδεύονται από ενεργές ιστοσελίδες ως υποστηρικτικό υλικό κατανόησης και επέκτασης της γνώσης
- το οπτικο-ακουστικό υλικό (ιστορικές φωτογραφίες, χάρτες, ντοκιμαντέρ)
- τα παραδοσιακά μουσικά κομμάτια από διάφορες περιοχές της βαλκανικής χερσονήσου.

Τα ομαδο-συνεργατικά κείμενα

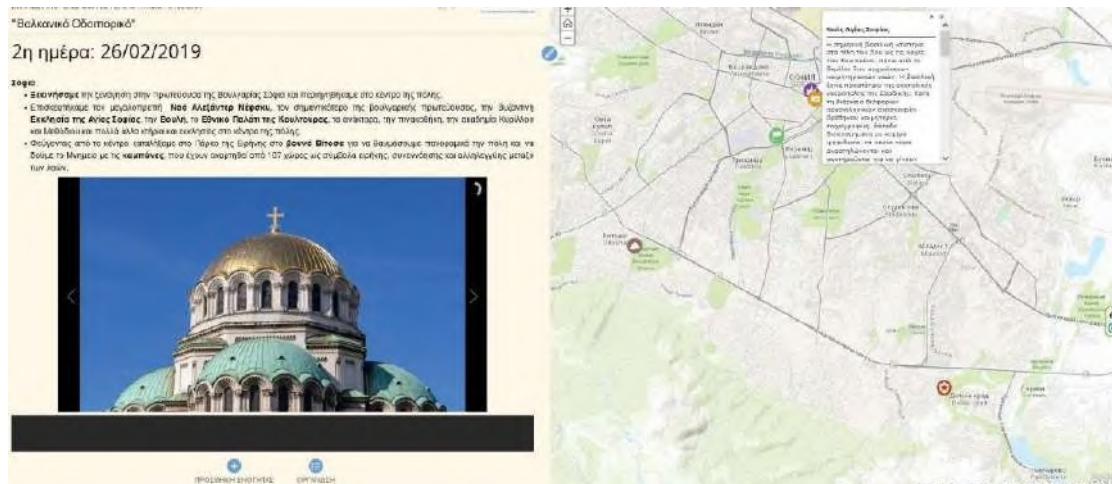
Μετά τον χωρισμό τους σε ομάδες, οι μαθητές/τριες ανέλαβαν να ερευνήσουν για τα βασικότερα μνημεία των πόλεων που περιλαμβάνονταν στο βαλκανικό οδοιπορικό που θα ακολουθούσαμε. Στο πλαίσιο της συνεργατικότητας, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας δημιουργήθηκαν κείμενα με χρήση συνεργατικών εγγράφων για το κάθε μνημείο ή ιστορικό τόπο, ώστε να ενσωματωθούν στην κατάλληλη θέση του χάρτη, παρέχοντας τις αναγκαίες πληροφορίες στον/στη χρήστη/στρια του πολυμεσικού περιβάλλοντος μάθησης (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Το κείμενο ως αναδύμενο παράθυρο στο ανάλογο σημείο του χάρτη

Το οπτικο-ακουστικό υλικό

Για τον εμπλουτισμό των ιστορικών πληροφοριών επιλέχθηκαν ιστορικές φωτογραφίες και κατάλληλοι διαδραστικοί χάρτες για το πολυμεσικό περιβάλλον μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι φωτογραφίες είναι προστατευόμενα έργα με βάση το νόμο περί πνευματικής ιδιοκτησίας, όπως προβλέπεται στο άρθρο 2 παρ. 1 του Ν. 2121/1993, για να χρησιμοποιηθούν οι φωτογραφίες ελέγχθηκαν τα πνευματικά δικαιώματα που αφορούσαν την καθεμία από αυτές. Οι φωτογραφίες που επιλέχθηκαν αρχειοθετήθηκαν στο λογαριασμό School TV Greece στην ιστοσελίδα Flickr προκειμένου να ενσωματωθούν κατάλληλα στο πολυμεσικό περιβάλλον μάθησης (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Στην αριστερή πλευρά εσωματώθηκαν η περιγραφή του οδοιπορικού, οι φωτογραφίες και η μουσική.

Ο ιδιαίτερος ρόλος της παραδοσιακής μουσικής των Βαλκανίων

Η έρευνα για την ενσωμάτωση κομματιών παραδοσιακής μουσικής των βαλκανικών χωρών οδήγησε σε μια σειρά από ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι:

- Η βαλκανική μουσική είναι ένα τεράστιο μόρφωμα που αγκαλιάζει τα μουσικά ιδιώματα πολλών λαών και μικρών εθνικών ομάδων. Η μουσική αυτή δημιουργήθηκε στον βαλκανικό χώρο σε χώρες όπως η Ρουμανία, η Βουλγαρία, η πρώην Γιουγκοσλαβία και η Αλβανία και

τις επιρροές της τις δέχτηκε και η Ελλάδα. Ανάμεσα στις μουσικές παραδόσεις των βαλκανικών λαών παρατηρείται, λοιπόν, ομοιομορφία που αφορά είτε τα μουσικά όργανα είτε τις καταβολές και τα είδη της μουσικής (Fosler-Lussier, 2020). Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί το μοιρολόι που συνηθίζεται σε όλες τις βαλκανικές χώρες, ενώ το πολυφωνικό τραγούδι είναι ευρέως διαδεδομένο στο Μαυροβούνιο, στηνότια Αλβανία και στο Πωγώνι της Ηπείρου.

- Η κυρίαρχη αγροτική κουλτούρα στην Ελλάδα, την Αλβανία και τις περιοχές όπου ζούσαν Σλάβοι και Βούλγαροι (οι οποίοι προσαρμόστηκαν πολύ γρήγορα μετά τον 6ο αιώνα) ήταν το αίτιο της εμφάνισης ποικίλων μουσικών παραδόσεων των χωριών, που δεν ήταν ιδιαίτερα συσχετισμένες μεταξύ τους εξαιτίας των χαρακτηριστικών των κλειστώνκοινωνιών. Σε κάθε περιοχή των Βαλκανίων απαντώνται ποικίλες παραδόσεις πολυφωνικούτραγουδιού και κάθε περιοχή έχει τις δικές της μοναδικές χαρακτηριστικές μελωδίες και όργανα (Fracile, 2003).
- Οι νομάδες Ρομά, που απλώθηκαν σε διάφορα μέρη των Βαλκανίων, αφομοίωσαν ποικίλες μουσικές παραδόσεις και τις μετέφεραν μεταλλάσσοντας και αναμειγνύοντάς τις μεταξύ τους (Silverman, 2015). Οι βαλκανικοί λαοί, λοιπόν, με την έντονα αφομοιωτική τους μουσική κουλτούρα υιοθέτησαν στην παράδοσή τους διαδεδομένα όργανα, όπως το κλαρινέτο, το ακορντεόν, το βιολί, το κοντραμπάσο, την κιθάρα και το μαντολίνο. Αυτό οδήγησε στη διαμόρφωση μιας πλούσιας αστικής μουσικής κουλτούρας και δημιούργησε μια αστική μουσική παράδοση που εξαπλώθηκε σε όλα τα Βαλκάνια.
- Τα μουσικά όργανα (έγγχορδα, πνευστά, κρουστά) είναι κοινά σε όλο τον βαλκανικό χώρο, κυρίως στην πρώην Γιουγκοσλαβία και στην Αλβανία. Για παράδειγμα παντού συναντώνται η γκάιντα, ο ζουρνάς, το λαούτο, το νταούλι και η φλογέρα. Κοντολογίς, διαπιστώνουμε μια κοινή μουσική διασυνοριακή παράδοση στον γεωγραφικό χώρο της χερσονήσου του Αίμου που απλώνεται ως το νοτιότερο άκρο των Βαλκανίων, την Ελλάδα (Κόκκας, 2021).

Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν επιτυχώς στο πλαίσιο του προγράμματος «το 2^ο ΓΕΛ Ηρακλείου στα σχολεία της ομογένειας» οδήγησαν στη συνεργατική ανάπτυξη πολυμεσικού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο δόθηκε το όνομα «Βαλκανικό Οδοιπορικό». Το περιβάλλον αυτό, δομημένο σε μορφή αφηγηματικού χάρτη και συγκεκριμένα στην εφαρμογή Story Map Journal της ArcGIS από την Esri, συνδυάζει κείμενα, ψηφιακούς χάρτες, φωτογραφίες, βίντεο, μουσικά αρχεία και ιστοσελίδες για επιπλέον πληροφοριακό υλικό. Το συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης έγινε διαθέσιμο τόσο στους/στις μαθητές/τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου μας όσο και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, με τη διάχυσή του μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου.

Συμπεράσματα

Αξιοποιώντας δημιουργικά τα συμπεράσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών (Lo, Chang, Tu, & Yeh, 2009), μέσω της δόμησης του περιβάλλοντος «Βαλκανικό Οδοιπορικό» επιχειρήθηκε ο μετασχηματισμός του παραδοσιακού κειμένου σε μια -συνεργατικά δημιουργημένη- online έκδοχή πολυμεσικού περιβάλλοντος μάθησης με τη μορφή του αφηγηματικού χάρτη, όπου γίνεται αξιοποίηση του χωρικού υπόβαθρου με τις κατάλληλες προσθήκες φωτογραφιών, ηχητικών αρχείων και βίντεο για την οπτικοποίηση της πληροφορίας, λαμβάνοντας τις αναγκαίες αποφάσεις για αποφυγή της γνωσιακής υπερφόρτωσης. Ειδικότερα, η ενσωμάτωση της παραδοσιακής μουσικής των Βαλκανίων στην ψηφιακή περιήγηση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην επικοινωνία και την κατανόηση μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες και μπορεί να συνεισφέρει στη διατήρηση και προώθηση της παραδοσιακής μουσικής κληρονομιάς. Επιπλέον, μπορεί να αυξήσει την προβολή και την απήχηση της παραδοσιακής μουσικής των Βαλκανίων, καθώς και να ενισχύσει την ανάπτυξη νέων καλλιτεχνικών εκφράσεων και συνθέσεων.

Το περιβάλλον «Βαλκανικό Οδοιπορικό» πέρα από το προφανές πλεονέκτημα της προσωπικής προσέγγισης της μάθησης σε οποιοδήποτε χώρο και οποιαδήποτε στιγμή, δίνει τη δυνατότητα για αναζωογόνηση της διδακτικής πράξης, βιωματική προσέγγιση του χάρτη, αναπλαισίωση του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας και απομάκρυνση από παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές.

Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας για την εμπέδωση των διευρυμένων συνόρων της Βυζαντινής αυτοκρατορίας, για την κατανόηση της πολιτιστικής αλληλεπίδρασης του ελληνισμού με τους λαούς της χερσονήσου του Αίμου και για την αντίληψη των πολλών κοινών σημείων (αρχιτεκτονική, μουσική, εικονογραφία) μεταξύ των λαών της βαλκανικής χερσονήσου. Συνεπώς, μέσω του «Βαλκανικού Οδοιπορικού» τεκμηριώνονται η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η συναίσθηση της κοινής μοίρας των βαλκανικών λαών, προκειμένου να αποτελέσουν βασικούς άξονες για τη συγκρότηση δημοκρατικών, διαλλακτικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κακανά, Δ. (2015). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές (No. IKEEBOOK-2019-297). Αφοι Κυριακίδη.
- Κόκκας, Ν. (2021). Τα δημοτικά τραγούδια των Πομάκων της Θράκης στο πλαίσιο της βαλκανικής μουσικής παράδοσης: συγκριτική μελέτη πολιτιστικών αλληλεπιδράσεων και διερεύνηση δυνατοτήτων παιδαγωγικής αξιοποίησής τους (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας).
- Κοταρίδου, Κ. (2020). Διδασκαλία ιστορικών και γεωγραφικών δεδομένων μέσω κατασκευής ψηφιακού διαδικτυακού διαδραστικού χάρτη.

Ξενόγλωσση

- Anderson, T. (2004). Towards a theory of online learning. *Theory and practice of online learning*, 2, 109-119.
- Antoniou, V., Ragia, L., Nomikou, P., Bardouli, P., Lampridou, D., Ioannou, T., Kalisperakis, I., & Stentoumis, C. (2018). Creating a story map using geographic information systems to explore geomorphology and history of Methana Peninsula. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 7(12), 484. <https://doi.org/10.3390/ijgi7120484>
- Berendsen, M. E., Hamerlinck, J. D., & Webster, G. R. (2018). Digital story mapping to advance educational atlas design and enable student engagement. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 7(3), 125.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* (Vol. 59). Harvard University Press.
- Burnett, C., Dickinson, P., Myers, J., & Merchant, G. (2006). Digital connections: Transforming literacy in the primary school. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 11-29. <https://doi.org/10.1080/03057640500491120>
- Butler, A., Monda-Amaya, L., & Yoon, H. (2013). The digital media writing project: Connecting to the common core. *TEACHING Exceptional Children*, 6(1), 6-14. <https://doi.org/10.1177/004005991304600101>
- Castaneda, M. (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital storytelling in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44-62. <https://doi.org/10.11139/cj.30.1.44-62>
- Coohill, J. (2006). Images and the history lecture: Teaching the history channel generation. *The History Teacher*, 39(4), 455-465.

- Egiebor, E. E., & Foster, E. J. (2019). Students' perceptions of their engagement using GIS-story maps. *Journal of Geography*, 118(2), 51-65.
- Fosler-Lussier, D. (2020). *The Romani Diaspora in Europe: Mutual Influences*. In *Music on the Move* (pp. 43–67). University of Michigan Press.
<http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.9853855.9>
- Fracile, N. (2003). The "Aksak" Rhythm, a Distinctive Feature of the Balkan Folklore. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, T. 44, Fasc. 1/2 (2003), pp. 197-210
<https://www.jstor.org/stable/902645>
- Groshans, G., Mikhailova, E., Post, C., Schlautman, M., Carbajales-Dale, P., & Payne, K. (2019). Digital story map learning for STEM disciplines. *Education Science*, 9(2), 75.
<https://doi.org/10.3390/educsci9020075>
- Hallsen, S., & Karlsson, M. (2019). Teacher or friend? - consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34(5), 631–646. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1458995>
- Lin, C. I., & Li, Y. Y. (2018). Protecting life on land and below water: Using storytelling to promote undergraduate students' attitudes toward animals. *Sustainability*, 10(7), 2479. <https://doi.org/10.3390/su10072479>
- Liu, S. & Zhu, X. (2008). Designing a Structured and Interactive Learning Environment Based on GIS for Secondary Geography Education, *Journal of Geography*, 107(1), 12-19, DOI: 10.1080/00221340801944425
- Lo, J. J., Chang, C. J., Tu, H. H., & Yeh, S. W. (2009). Applying GIS to develop a web-based spatial-person-temporal history educational system. *Computers & Education*, 53(1), 155- 168.
- Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital storytelling as a web passport to success in the 21st century. *Procedia social and behavioral sciences*, 2(2), 3060–3064.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.465>
- Mitsea, E., & Drigas, A. (2019). A journey into the metacognitive learning strategies. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*, 15(14).
- Mukherjee, F. (2019). Exploring cultural geography field course using story maps. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(2), 201–223. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1597031>
- Silverman, C. (2015). DJs and the Production of “Gypsy” Music: “Balkan Beats” as Contested Commodity. *Western Folklore*, 74(1), 5–29. <http://www.jstor.org/stable/24550673>
- Strachan, C., & Mitchell, J. (2014). Teachers' perceptions of Esri story maps as effective teaching tools. *Review of International Geographical Education Online*, 4(3), 196–220.
<https://rigeo.org/wp-content/uploads/2021/05/Teachers-Perceptions-RIGEO-V4-N3-1.pdf>
- Wiersma, A. (2008). A study of the teaching methods of high school history teachers. *The social studies*, 99(3), 111-116.

Η «ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ» ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ

Γιαννούλη Καλομοίρα

Med. στη Διοίκηση Εκπαίδευσης, Med.στις Επιστήμες της Αγωγής, Φιλολόγος

Περίληψη

Το τελευταίο θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό αποτυπώνεται στο Ν.4823/2021 για τη διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, εκτός από το χαρακτηρισμό της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι που προσδίδεται σε αυτόν, έρχεται να αναβαθμίσει ενέργειες του πολίτη-υποψήφιου στελέχους εκπαίδευσης με την κατασκευή του πληροφοριακού συστήματος υποβολής αίτησης για επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Με τη δημιουργία της ψηφιακής πλατφόρμας καλείται να αναρτήσει τα απαραίτητα ψηφιακά έγγραφα, επιβεβαιώνοντας μεν τις νεωτερικές επικρίσεις της παραμέλησης ενεργειών που διευκολύνουν τον ενεργό πολίτη, επιστρατεύοντας δε την τεχνητή νοημοσύνη στην επίκαιρη αναβάθμιση ενεργειών του υποψήφιου στελέχους εκπαίδευσης. Στα ευρήματα της έρευνας καταγράφεται η σύγκριση διεκπεραίωσης συμβατικών και ψηφιακών διαδικασιών, εξαιρώντας μεν τη συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης με την ψηφιοποίηση της διαδικασίας, επιβεβαιώνοντας δε τη σταδιακή εισβολή και συνύπαρξη της τεχνολογίας σε ποικίλες διαστάσεις της καθημερινότητας του πολίτη-στελέχους εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακές τεχνολογίες, Ψηφιακή πλατφόρμα, Γραφειοκρατία, Αυξημένα επιστημονικά προσόντα, Σχολικός ηγέτης.

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, η πρόσφατη πανδημία Covid-19 έχει προκαλέσει αναστάτωση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής, αναβάλλοντας θεσμούς, απορρίπτοντας κανόνες, αναπροσαρμόζοντας ρυθμούς και καθημερινούς κανονισμούς, ειδικά, όταν αυτοί επιβάλλονται από τα υγειονομικά πρωτόκολλα (Zhao, 2020). Παραταύτα, σύμφωνα με τον Daniel (2020) η πρόσφατη περιπέτεια της πανδημίας Covid-19 αποτελεί πρόκληση για τα συστήματα σε όλες τις διαστάσεις τους, συμπεριλαμβανομένου του ανθρώπινου δυναμικού τους το οποίο καλείται από την αντίστοιχη θέση που υπηρετεί να αντιμετωπίσει στο βέλτιστο βαθμό προβλήματα και ανάγκες που προκύπτουν εκ φύσεως και εκ κρίσεως. Στα προαναφερθέντα προβλήματα της πανδημίας Covid-19 προστίθεται η αναγκαστική αναβολή μιας σειράς θεσμικών διαδικασιών που είχαν δρομολογηθεί και αφορούν στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης και των διαδικασιών που την συνοδεύουν, όπως περιγράφονται στα αντίστοιχα θεσμικά πλαίσια Ν. 4473/2017, Ν. 4547/2018, συμπεριλαμβανομένου του νέου Ν. 4823/2021 (Schechter, 2008· Stachteas & Stachteas, 2020).

Επιπροσθέτως, η εν λόγω πανδημία Covid-19 εισαγάγει ή ενεργοποιεί, κατά περίπτωση, τρόπους και μεθόδους επικοινωνίας και εργασίας προβάλλοντας επιτακτική την επιτάχυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού η οποία, εκ των συνθηκών, απαιτεί την απόκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να ανταποκριθεί στα ψηφιακά δεδομένα (Καλτσάς, 2020). Επίσης, η ψηφιοποίηση προκαλεί σειρά αλλαγών στην καθημερινότητα, την επικοινωνία και την εργασία των πολιτών, ενώ ως προς τη χρήση, επιμόρφωση και επικαιροποίησή της αναδεικνύονται, ενίοτε, έμφυλες ανισότητες (*ανώτατες σπουδές, αγορά εργασίας*). Όσον αφορά στην Ελλάδα το ζήτημα της ψηφιακής ένταξης και αποδοχής αποτελεί θέμα προβληματισμού τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς η τεχνολογία επηρεάζει μεν σε ατομικό επίπεδο τη θέση του ενεργού πολίτη στην αγορά εργασίας, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη διαδικασία μάθησης, στην ποιοτική αναβάθμισης της ζωής του, επιταχύνει δε σε μακρο-επίπεδο την οικονομική και κοινωνική αλλαγή

ανάλογα με το ρυθμό αποδοχής και ένταξης του στην κοινωνία. Η πεποίθηση ότι ο συνδυασμός τεχνολογικών και πνευματικών δεξιοτήτων στον πολίτη αποτελεί κομβικό σημείο στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας οδηγεί πολλές χώρες να επενδύσουν στις νέες γενεές προετοιμάζοντας αυτές στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής μέσω της παροχής αντίστοιχων δεξιοτήτων και πόρων σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα (Carr, 2003· Fonseca, 2010· Καμινιώτη, 2020).

Βεβαίως, τα προαναφερθέντα δεν επιβεβαιώνουν ότι οι αναπτυξιακές πολιτικές προσανατολίζονται πάντα στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και ενεργειών του ενεργού-πολίτη που χρήζουν προτεραιότητας, καθώς η ηλεκτρονική ετοιμότητα των πολιτών εμφανίζεται ελλιπής σε διαδικασίες που ενδέχεται να διαθέτουν μεν τον ψηφιακό γραμματισμό, να υστερούν δε στη ικανότητα χρήσης αναφορικά με το χρόνο, τον τρόπο, τη μέθοδο. Άλλωστε, οι ψηφιακές τεχνολογίες και η ψηφιοποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων του πολίτη αποτελεί το επίμαχο σημείο των παραγωγικών συστημάτων, αφού καθίστανται απαραίτητες για την οικονομική ανάπτυξη, γεφυρώνουν κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, αναβαθμίζουν ανθρώπινες δεξιότητες, ενώ προϋποθέτουν διαθεσιμότητα πόρων, ετοιμότητα και ευελιξία στη χρήση τους μέσω καινοτόμων και δημιουργικών τρόπων (Carr, 2003· Fonseca, 2010· Καμινιώτη, 2020· Καλτσάς, 2020· Negreiro & Madiega, 2019).

Η ψηφιακή ευελιξία του εκπαιδευτικού δυναμικού

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται σταδιακή μετάβαση των συμβατικών διαδικασιών της ανθρώπινης δραστηριότητας στην ψηφιοποιημένη μορφή τους μέσω των τεχνολογιών και στοχευμένων πολιτικών που εξαίρουν τη συμβολή της ψηφιοποίησης σε όφελος του κοινωνικού εκσυγχρονισμού. Ως εκ τούτου, οι ψηφιακές τεχνολογίες αναδεικνύονται η κινητήρια δύναμη των οργανισμών, αφού μετασχηματίζουν τον τρόπο λειτουργίας που το ανθρώπινο δυναμικό αλληλεπιδρά, ανταλλάσσει πληροφορίες προϋποθέτοντας το κατάλληλο πλαίσιο πολιτικής με τις ανάλογες δεξιότητες για τον ανάλογο επιτυχή μετασχηματισμό τους (Haleem, Javaid, Qadri, & Suman, 2022).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η πρόσφατη πανδημία covid-19 χρησιμοποιεί τις ψηφιακές τεχνολογίες αναμορφώνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τη διεξαγωγή και αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας και της ψηφιοποίησης εκπαιδευτικών διαδικασιών του ανθρώπινου δυναμικού στοχεύοντας στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, της ποιότητας ζωής του και της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Haleem et al., 2022· Negreiro & Madiega, 2019). Επιπροσθέτως, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στοχεύουν στην υιοθέτηση μιας μετασχηματιστικής νοοτροπίας με αρωγό τις δυνατότητες της τεχνολογίας μέσω της τεχνητής νοημοσύνης αποσκοπώντας να διαχειριστούν μεγάλα δεδομένα. Με αφορμή την πανδημία covid-19 η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών επανεξετάζει τις οργανωτικές δομές εκπαιδευτικών οργανισμών και των διαδικασιών που επιτελούν αλλάζοντας σταδιακά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται, εργάζεται και μαθαίνει το ανθρώπινο δυναμικό τους (McCarthy, Maor, McConney, & Cavanaugh, 2023· Negreiro & Madiega, 2019· Zmyzgova, Polyakova, & Karpov, 2020).

Στην πρόσφατη επιλογή στελεχών εκπαίδευσης για την ανάληψη θέσης ευθύνης Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με το Ν. 4823/2021 στο πλαίσιο της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών δημιουργείται ψηφιακή πλατφόρμα για υποβολή αίτησης σχετικά με την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Η είσοδος των υποψήφιων στελεχών εκπαίδευσης πραγματοποιείται με ταυτοποίηση των στοιχείων τους μέσω της ηλεκτρονικής διεύθυνσης της Γενικής Γραμματείας Πληροφοριακών Συστημάτων Δημόσιας Διοίκησης στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η εν λόγω ψηφιακή πλατφόρμα δημιουργείται με σκοπό να αναρτήσουν οι υποψήφιοι Διευθυντές/ντριες τα απαραίτητα έγγραφα γνωστοποιώντας τα ατομικά-υπηρεσιακά στοιχεία, την προϋπηρεσία, την επιστημονική κατάρτιση και επιμορφωτική δράση, το συγγραφικό και ερευνητικό έργο τους. Επίσης, στην εν λόγω ψηφιακή πλατφόρμα δίνεται η δυνατότητα στον υποψήφιο/α εκπαιδευτικό να

αναρτήσει πιθανές ενστάσεις σε σχέση με τη μοριοδότηση του (*παράλειψη προσμέτρησης πιστοποιημένων εγγράφων*), να δηλώσει προτιμήσεις για τις σχολικές μονάδες που επιθυμεί να τοποθετηθεί, να εντοπίσει οδηγίες για την ορθή ανάρτηση των εγγράφων του, να βρει στοιχεία επικοινωνίας σε σχέση με τη διοικητική και τεχνική υποστήριξη που παρέχουν οι υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας.

Η προαναφερθείσα ψηφιακή πλατφόρμα λόγω της επιλογής στελεχών εκπαίδευσης (Ν. 4823/2021) έρχεται να επιβεβαιώσει μεν την πεποίθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η ψηφιακή τεχνολογία μέσω διαφόρων λογισμικών και τεχνητής νοημοσύνης δύναται να αναβαθμίσει παρωχημένες χρονοβόρες και ψυχοφθόρες διαδικασίες του εκπαιδευτικού δυναμικού, εξυπηρετώντας μεν μεγάλους όγκους δεδομένων, παρέχοντας δε άμεση διεκπεραίωση σε γραφειοκρατικά ζητήματα, εξασφαλίζει δε ταχύτητα και διαφάνεια συμβάλλοντας στη μείωση περιστατικών κυβερνοασφάλειας και ελλιπούς δημοκρατίας. Βεβαίως, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών πολιτικών για διάχυση της τεχνολογικής εξέλιξης στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών απαιτεί τη συναίνεση των εμπλεκόμενων, ώστε να αντιμετωπίζεται κάθε φορά η εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας ως πρακτική και διαδραστική προσέγγιση από τον εμπλεκόμενο με διάθεση αποδοχής, κατανόησης και διακριτικής ανοχής στα αρχικά στάδια εφαρμογής της (Barakina, Popova, Svetlana, & Voskovskaya, 2021· McCarthy et al., 2023· Negreiro & Madiega, 2019· Rienties, Herodotou, Olney, Schencks, & Boroowa, 2018· Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).

Επιπροσθέτως, οι σχολικοί ηγέτες εμπλέκονται εκ των συνθηκών στη χρήση της προαναφερθείσας πλατφόρμας στο σταδιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσω της τεχνολογίας, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν στη σταδιακή ψηφιοποίηση που πραγματοποιείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς διευκολύνοντας παραδοσιακές χρονοβόρες διαδικασίες με τις οποίες ήδη έχουν εξοικειωθεί λόγω της πρόσφατης πανδημίας covid-19, συμβάλλοντας μεν στην ενίσχυση της ψηφιακής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, μειώνοντας δε το κοινωνικό χάσμα σε υπάρχουσες ελλείψεις γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Barakina et al., 2021· Kane, 2019· Kaur, 2021· McCarthy et al., 2023· Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).

Γραφειοκρατία και Εκπαίδευση

Αναμφισβήτητα, οι αλλαγές που επιφέρει η τεχνολογία αναμένεται να είναι ραγδαίες τα προσεχή χρόνια με την εμφάνιση του ψηφιακού μετασχηματισμού να απαιτεί την απόκτηση και επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θεωρούνται αναγκαίες για την εργασία. Όσον αφορά στην εκπαίδευση φαίνεται ότι μέρος του ανθρώπινου δυναμικού ανθίσταται στην αποδοχή της λειτουργικότητας της ψηφιοποίησης με αποτέλεσμα πτυχές της, συμπεριλαμβανομένης της τεχνητής νοημοσύνης να προχωρά με αργούς ρυθμούς (Μαστρογεωργίου, 2018, 2020· Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022). Ως εκ τούτου, η γραφειοκρατία ως διαδικασία αποτελεί καίριο θέμα για δεκαετίες που διαπερνά τον εκπαιδευτικό οργανισμό με το ανθρώπινο δυναμικό να καλείται να ανταπεξέλθει σε αυτήν μέσω της ψηφιοποίησης διαδικασιών.

Η γραφειοκρατία ως θεσμός χαρακτηρίζει τους οργανισμούς των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ συχνά αναφέρεται ως η διαδικασία που υποδηλώνει σπατάλη πνευματικών και ψυχικών δυνάμεων ενός μεγάλου αριθμού ατόμων για την επίτευξη ή διεκπεραίωση απλών ή περίπλοκων στόχων ενός οργανισμού. Συνιστά όποια ιεραρχική οργάνωση ατόμων, όπου υπάρχει ιεραρχία από τα μεγαλύτερα κλιμάκια στα μικρότερα, οι υπηρεσίες διεκπεραιώνονται σύμφωνα με κανόνες και στα κύρια χαρακτηριστικά της συμπεριλαμβάνονται η ιεραρχία, η εξουσία, ο καταμερισμός εργασίας, η ορθολογικότητα, η εξειδίκευση, η λογοδοσία. Από αυτά τα χαρακτηριστικά δύνανται να αναδυθούν εποικοδομητικά χαρακτηριστικά, όπως η αποδοτικότητα, η συνέπεια, η προβλεψιμότητα, η αμεροληψία, η ορθολογικότητα, η ποσοτικοποίηση (Skipper, 2018).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα η γραφειοκρατία απαιτεί ισορροπία συναισθημάτων και δικαιοσύνης, αμεροληψία και συναισθηματική απόσταση, ιδιότητες οι οποίες απαιτούν αυστηρό υπολογισμό και τήρηση κανόνων που ενίοτε δεν εφαρμόζονται πιστά ιδίως σε εκπαιδευτικό περιβάλλον που αλληλοσυγκρούονται η ανθρώπινη κατανόηση και αντιμετώπιση του εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ιδιότητες του τελευταίου και των κανονισμών που απαιτείται να εφαρμόζονται (Skipper, 2018). Εντούτοις, τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά δύνανται να λειτουργούν αναποτελεσματικά, όταν διαπιστώνεται ανορθολογισμός, κλίμα καταπίεσης και αυταρχισμού, διάθεση αλαζονείας και υπερβολικής ανέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού, αδυναμία επικοινωνίας της προϊστάμενης αρχής με τους υφισταμένους (Hoy & Sweetland, 2000· Kōybaşı, Uğurlu, & Bakir, 2017).

Εντούτοις, η ψηφιοποίηση διαδικασιών, συμπεριλαμβανομένης της γραφειοκρατίας, αναπτύσσει μια νέα σχέση ανάμεσα στην τεχνολογία και την οργάνωση. Οι εφαρμογές πλατφόρμας κατασκευάζονται για να διευκολύνουν τις διαδικασίες στους οργανισμούς και εξαρτώνται από την οπτική των δημιουργών και της εκάστοτε πολιτικής σε οποιαδήποτε πτυχή της καθημερινότητας. Βεβαίως, ο ορθολογικός και μηχανικός τρόπος λειτουργίας τους επιτρέπουν να επιτυγχάνεται υψηλότερος βαθμός αποτελεσματικότητας, καθώς μέσω αυτών στη γραφειοκρατία αναβαθμίζονται παραδοσιακές αξίες (*αποτελεσματικότητα, ορθολογισμό*) που αντικατοπτρίζονται στην ψηφιοποίηση των διαδικασιών (Hoy & Sweetland, 2000· Kōybaşı et al., 2017· Lekkas & Souitaris, 2022).

4. Κυρίως μέρος

4.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα εστιάζει στην κριτική αποτύπωση της γνώμης των εκπαιδευτικών οι οποίοι βιώνοντας τις πτυχές της διαδικασίας της συγκέντρωσης των απαραίτητων εγγράφων για την κατάθεσή τους, ώστε να προσμετρηθούν ως μοριοδοτούμενα ή συνεκτιμώμενα κατά τη διαδικασία κρίσης τους από το Συμβούλιο επιλογής ως σχολικοί ηγέτες, όντας συμμετοχοί στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συγκείμενου (*συγκέντρωση φακέλου επιστημονικών προσόντων, συνεντευξιαζόμενοι, διαχείριση γραφειοκρατίας*), επηρεαζόμενοι ή μη από ιδεολογίες μέσω του αναστοχασμού τους βοηθούν στον εντοπισμό πιθανών ή υπαρκτών κενών που υπάρχουν στο εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο σχετικά με τα προαναφερθέντα ζητήματα (N. 3848/2010· N.4473/2017· N. 4547/2018· N. 4823/2021· N. 4964/2022). Σε πιθανές θεσμικές ελλείψεις που οδηγούν στην αποτυχία διεξαγωγής της ομαλής διεξαγωγής της διαδικασίας επιλογής Στελεχών εκπαίδευσης και της ομαλής ροής της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας λόγω της γραφειοκρατίας και, ως εκ τούτου, στο φαύλο κύκλο αναπαραγωγής αναποτελεσματικών στελεχών (Carr & Kemmis, 1986).

Στην προαναφερθείσα εμπειρική έρευνα καταβάλλεται προσπάθεια από την ερευνήτρια να προσεγγίσει την άποψη των Διευθυντών/ντριων για το βαθμό αποτελεσματικότητας που εκτιμά ότι συμβάλλει η ύπαρξη της γραφειοκρατίας που διαχέεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με βάση την εμπειρία τους όντας στη θέση ευθύνης διατυπώνοντας σε αρκετές περιπτώσεις άποψη για βελτίωση των διαδικασιών της διεξαγωγής της. Επιπροσθέτως, καταβάλλεται προσπάθεια από την ερευνήτρια να ανιχνεύσει την άποψη των Διευθυντών/ντριων για το χρόνο και τρόπο συλλογής και κατάθεσης των απαραίτητων αποδεικτικών εγγράφων που πιστοποιούν τα αυξημένα επιστημονικά προσόντα στη διαδικασία επιλογής στελεχών, όπως βιώνεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία σύμφωνα με την εκάστοτε διατύπωση της διαδικασίας στα θεσμικά πλαίσια προκήρυξης των αντίστοιχων θέσεων ευθύνης, καθώς και της καταγραφής πιθανού παρασκηνιακού πλαισίου που διαμορφώνεται κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης και κατάθεσης των εγγράφων τους (Carr & Kemmis, 1986).

Στην εν λόγω ποιοτική έρευνα ο πληθυσμός-στόχος αποτελείται από εικοσιεννέα Διευθυντές/ντριες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γυμνασίων-Λυκείων στο Νομό Αττικής, επιλέγεται η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και ειδικότερα η βολική δειγματοληψία, διεξάγεται με

ημιδομημένη συνέντευξη (Babbie, 2018), αφού σκοπός της ερευνήτριας είναι η διερεύνηση των απόψεων του δείγματος σε βάθος για τον τρόπο με τον οποίο βιώνει μέσω της συμμετοχής του στη διαδικασία συλλογής των πιστοποιημένων εγγράφων για την επιλογή στελεχών στο εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο υφίσταται και διαχειρίζεται τη γραφειοκρατία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που προΐστανται. Επιπροσθέτως, για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων (*φύλο, επιστημονικά προσόντα, πιστοποιητικά πληροφορικής*) επιστρατεύεται το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου το οποίο αναλύεται με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 28 (Babbie, 2018· Carr & Kemmis, 1986· Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Creswell, 2011· Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, ο πληθυσμός-στόχος ως προς την ιδιότητά του αποτελείται από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Αποτελείται από εικοσιεννέα εκπαιδευτικούς εκ των οποίων 13 (44,8%) είναι άνδρες και 16 (55,2%) είναι γυναίκες, όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Φύλο

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Male	13	44,8	44,8	44,8
	Female	16	55,2	55,2	100,0
Total		29	100,0	100,0	

Όσον αφορά στα αυξημένα επιστημονικά προσόντα του δείγματος, σύμφωνα με τον πίνακα 2 που ακολουθεί, 11 (37,9%) από τους συμμετέχοντες/ουσες κατέχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, μόλις 6 (20,7 %) Διδακτορικό, 6 (20,7 %) κατέχουν συνδυασμό επιστημονικών προσόντων, ενώ μόλις 3 (10,3%) δεν κατέχουν αυξημένα επιστημονικά προσόντα.

Πίνακας 2: Επιστημονικά Προσόντα

		Επιστημονικά Προσόντα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεταπτυχιακό	11	37,9	39,3	39,3
	Διδακτορικό	6	20,7	21,4	60,7
	Δεύτερο πτυχίο	2	6,9	7,1	67,9
	Όλα	6	20,7	21,4	89,3
	Τίποτα	3	10,3	10,7	100,0
	Total		28	96,6	100,0
Missing	System	1	3,4		
Total		29	100,0		

Όσον αφορά στο επίπεδο γνώσης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, σύμφωνα με τον πίνακα 3, 10 (34,5%) συμμετέχοντες/ουσες κατέχουν Α' επίπεδο, 15 (51,7 %) Β' επίπεδο, 4 (13,8 %) έχουν πολύ καλή γνώση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Expert).

Πίνακας 3: Γνώση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών

		Γνώση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A Επίπεδο	10	34,5	34,5	34,5
	B Επίπεδο	15	51,7	51,7	86,2
	Expert	4	13,8	13,8	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Αναφορικά με τα ευρήματα της ημιδομημένης συνέντευξης, όσον αφορά στη διαδικασία συλλογής των εγγράφων που πιστοποιούν τα επιστημονικά προσόντα των συμμετεχόντων/ουσών, η πλειοψηφία του δείγματος την χαρακτηρίζει ως «βαρετή διαδικασία, φοβερή γραφειοκρατία, αφού ο φάκελός μας βρίσκεται στη Δ/ση με όλα μας τα στοιχεία», «Εκεί έχω θυμώσει. Η διαδικασία ήταν απαράδεκτη. Θεωρητικά ήταν 6 μέρες εκ των οποίων οι 3 ήταν αργία, ήταν ελαφρώς εκ του πονηρού», «κάποτε θα πρέπει στην Ελλάδα να καλύψουμε τη λέξη πληροφορική, όλα τα στοιχεία να βγαίνουν αυτόματα», «είναι και αντι-οικολογικό να μαζεύω κάθε φορά τα χαρτιά», «να αποκτήσουν ηλεκτρονική μορφή, να τα τηρούν σε μια βάση δεδομένων στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας και από εκεί να αντλούνται αυτομάτως», «προφανώς, θα ήταν καλύτερη η ηλεκτρονική καταχώριση του βιογραφικού», ενώ μικρότερο ποσοστό του δείγματος δηλώνει ότι είναι εξοικειωμένο σε αυτού του είδους τη διαδικασία αναφέροντας χαρακτηριστικά «είμαι συνηθισμένος να φτιάχνω το φάκελο κάθε φορά λόγω της διδασκαλίας μου σε ανώτατα ιδρύματα, οπότε δεν μου πολυφαίνεται, καλύτερα να ταλαιπωρηθεί αυτός που έχει έννομο συμφέρον, παρά να γίνονται λάθη», «δεν με κούρασε ποτέ, δεν της έδωσα ιδιαίτερη βαρύτητα».

Όσον αφορά στο ζήτημα της γραφειοκρατίας που διαχέεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος διατείνεται αρνητικά επισημαίνοντας «υπάρχει μια βασανιστική γραφειοκρατία για το στιδήποτε», «απαράδεκτη, λέμε ότι τα πράγματα έχουν απλοποιηθεί αλλά κάθε μέτρο για την απλοποίησή τους τα δυσκολεύει ακόμα περισσότερο», «σημειωτέον, ότι στα σχολεία δεν έχουμε γραμματείς, είμαστε μόνοι μας», «δυσβάσταχτη», «σε ορισμένα σημεία η επικοινωνία με τη Διεύθυνση, στο κομμάτι της γραφειοκρατίας έχει μια δυσκολία, στο ότι πρέπει να τηρούνται οι προθεσμίες, είναι άκαμπτα κάποια πράγματα, μερικά ίσως δεν έχουν νόημα», «θα είμαι κόσμος... φρικτή», «η ασφυκτική πίεση χρόνου με οδήγησε σε σημεία άγχους», ενώ μικρό ποσοστό διατείνεται θετικά στο σταδιακό μετασχηματισμό της αναφέροντας «επειδή η γραφειοκρατία συναρτάται με τη νομική διαδικασία, την καταλαβαίνω, την σέβομαι εν γένει. Δεν είναι σε όλα τα θέματα τεράστια. Είναι κάπως υπερβολική. Τα τελευταία χρόνια με τη χρήση των ΤΠΕ έχει κάπως περιοριστεί», «Γίνεται μια προσπάθεια αποσυμπίεσης και αποφόρτισης της γραφειοκρατίας», «στην αρχή ήμουν εναντίον. Κατόπιν όμως κατάλαβα ότι, επειδή είμαστε σε μια περίοδο μετάβασης ανάμεσα στη χαρτούρα και στην ηλεκτρονική μορφή από την άλλη, περνάμε αυτή την άχαρη περίοδο, άρα η γραφειοκρατία χρειάζεται, γιατί μπορείς να είσαι οχυρωμένος στις κινήσεις που κάνεις».

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, όσον αφορά στο ζήτημα της γραφειοκρατίας, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος διατείνεται αρνητικά στην ύπαρξη μιας βασανιστικής και χαοτικής διαδικασίας που καλείται να διεκπεραιώνει καθημερινώς (Skipper, 2018), καθώς «πρέπει να τηρούνται οι προθεσμίες,

είναι άκαμπτα κάποια πράγματα, μερικά δεν έχουν νόημα», δεδομένου ότι «τα τελευταία χρόνια με τη χρήση της τεχνολογίας θα έπρεπε να έχει περιοριστεί», επιβεβαιώνοντας μεν την αναγκαιότητα της ψηφιοποίησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες (πρόσφατη πανδημία-Covid 19) σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, αναγνωρίζοντας δε την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της θεωρώντας παράλογο το βαθμό της ταλαιπωρίας που διαπερνά τον οργανισμό και ταλανίζει το αντίστοιχο ανθρώπινο δυναμικό, δεδομένης της δυνατότητας που δίνει η τεχνολογία να ελαχιστοποιεί διαδικασίες και ενέργειες που σε άλλες δεκαετίες θα φάνταζαν ανυπέβλητες (Lekkas & Souitaris, 2022· Skipper, 2018). Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της ψηφιοποίησης των διαδικασιών (Hoy & Sweetland, 2000· Köybaşı et al., 2017· Lekkas & Souitaris, 2022).

Αναφορικά με τη διαδικασία της συλλογής των εγγράφων των υποψήφιων για την επιλογή ως στελέχη, η διαδικασία χαρακτηρίζεται «*ψυχοφθόρα και χρονοβόρα*» θεωρώντας αυτονόητη την ψηφιοποίησή τους από τις αντίστοιχες υπηρεσίες μέσω ψηφιακών πλατφορμών, όπως σημειώθηκε στο «*N. 3848/2010, όπου είχε γίνει μια πολύ καλή δουλειά, ό,τι προίκα είχε ο κάθε υποψήφιος/α, είχε ελεγχθεί από την υπηρεσία και είχε γίνει κατάλογος προσόντων που καταργήθηκε μέσα σε ένα μήνα*» (Haleem et al., 2022· Negreiro & Madiaga, 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τα εν λόγω συμπεράσματα της έρευνας, καταλήγουμε ότι σε αρκετά σημεία υπάρχει σύγκλιση των απόψεων του δείγματος σε σχέση με τις θεωρητικές αναφορές. Το δείγμα υπερθεματίζει την αναγκαιότητα της ψηφιοποίησης των διαδικασιών αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της τεχνολογίας (ψηφιακή πλατφόρμα) θεωρώντας ότι συμβάλλει στην απλοποίηση διαδικασιών «*το myschool, είναι μια καλή εφαρμογή που θα μπορούσε να λύσει αρκετά προβλήματα*» αναγύγοντας τα μέχρι πρότινος αρνητικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας (*ορθολογισμός, αποτελεσματικότητα*) σε θετικά (Γιαννούλη, 2020· Lekkas & Souitaris, 2022· Skipper, 2018).

Επιπροσθέτως, αναδεικνύει την αναγκαιότητα απόκτησης ή επικαιροποίησης ψηφιακών δεξιοτήτων του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού αναγνωρίζοντας την αξία της τεχνολογίας και τεχνητής νοημοσύνης στην απλοποίηση διαδικασιών στη γραφειοκρατία, επιβεβαιώνοντας τα προαναφερθέντα η κατοχή αυξημένων επιστημονικών προσόντων, συμπεριλαμβανομένης της καθολικής κατοχής πιστοποιητικού Ηλεκτρονικών Υπολογιστών του εν λόγω δείγματος (Γιαννούλη & Αναστασίου, 2020· Γιαννούλη, 2021· McCarthy et al., 2023· Lekkas & Souitaris, 2022· Su, Gamage, & Mininberg, 2003), ερχόμενη δε σε αντίθεση με ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν την αρνητική υποδοχή της ψηφιοποίησης από τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να προχωρά με βραδείς ρυθμούς (Μαστρογεωργίου, 2018, 2020· Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022). Επιπλέον, η δύναμη της ψηφιοποίησης διαδικασιών αναδεικνύεται αρωγός στον εκπαιδευτικό που καλείται να αποδεχτεί μεν σταδιακά την ύπαρξή τους, να αναγνωρίσει δε την ανάγκη εξουκείωσης, απόκτησης και επικαιροποίησης τεχνολογικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προσδίδουν ευελιξία και δυναμική στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Barakina et al., 2021· Bukliv, Kuchak, & Vasylyuk-Zaitseva, 2023· Γιαννούλη & Αναστασίου 2023· Rienties et al., 2018· Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Γιαννούλη, Κ., & Αναστασίου, Σ. (2020, Ιούλιος). *Από τις νεωτερικές αξίες στις μετανεωτερικές δεξιότητες-προσόντα που διαμορφώνουν το προφίλ του σύγχρονου σχολικού ηγέτη. Μια εμπειρική έρευνα*. Ανακοίνωση στο 6^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, Επικοινωνία, Πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη Νεωτερικότητα, Ηράκλειο Κρήτης.
- Γιαννούλη, Κ. (2020, Ιούλιος). *Ο κομβικός ρόλος του «Νεωτερικού» εκπαιδευτικού στα προ(σ)τάγματα της Μετανεωτερικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Ανακοίνωση στο 6^ο

Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη Νεωτερικότητα, Ηράκλειο Κρήτης.

- Γιαννούλη, Κ. (2021, Ιούλιος). «*Το παιδαγωγικό ζεύγος*» μπροστά στην πρό(σ)κληση της ψηφιακής επικοινωνίας. *Φιλοσοφικές και παιδαγωγικές παραδοχές*. Ανακοίνωση στο 7^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ, «Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό», Ηράκλειο Κρήτης.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ίων.
- Καλτσάς, Κ. (2020). Οι ψηφιακές δεξιότητες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Παϊδούση & Α. Ευστράτογλου (Επιμ.), *Ψηφιακή ένταξη και ανθρώπινο δυναμικό στην Ελλάδα* (σελ. 21-24). Αθήνα: Friedrich Ebert Stiftung.
- Καμινιώτη, Ο. (2020). Ψηφιακή ένταξη και ψηφιακές δεξιότητες ανάλογα με την ηλικία στην Ελλάδα. Στο Χ. Παϊδούση & Α. Ευστράτογλου (Επιμ.), *Ψηφιακή ένταξη και ανθρώπινο δυναμικό στην Ελλάδα* (σελ. 9-12). Αθήνα: Friedrich Ebert Stiftung.
- Μαστρογεωργίου, Γ. (2018). *Τα εργαλεία της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης και πώς ανά- διαμορφώνουν τη ζωή μας*. Αθήνα: Δίκτυο.
- Μαστρογεωργίου, Γ. (2020). *Τεχνητή νοημοσύνη και άνθρωπος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσση

- Barakina, E.Y., Popova, A.V., Svetlana, G., & Voskovskaya, A. (2021). Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education. *European Journal of Contemporary Education, 10*(2), 285-296.
- Bukliv, R., Kuchak, A., & Vasylyuk-Zaitseva, S. (2023). Professional training of future academic staff and digitalization of education: analysis of mutual influences. *Futurity Education, 3*(1), 69-78.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Educational, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Carr, N. (2003). It doesn't matter. An HBR debate. *Harvard Business Review, 5*-17.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects, 49*, 91-96.
- Fonseca, C. (2010). The digital divide and the cognitive divide: reflections on the challenge of human development in the digital age. *Information Technologies and International Development. Annenberg School for Communication & Journalism (SE), 6*, 25-30.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers, 3*, 275-285.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: enabling, not coercive. *Journal of School Leadership, 10*(6), 525-541.
- Kane, G. (2019). The technology fallacy: People are the real key to digital transformation. *Research-Technology Management, 62*(6), 44-49.
- Kaur, K. (2021). Role of Artificial Intelligence in Education: Peninsula College Central Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10*(2), 1006-1016.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C.T., & Bakir, A. (2017). The Factors that Influence Bureaucracy and Professionalism in Schools: A Grounded Theory Study. *Journal of Education and Practice, 8*(8), 196-207.

- Lekkas, C.K., & Souitaris, V. (2022). Bureaucracy Meets Digital Reality: The Unfolding of Urban Platforms in European Municipal Governments. *Organization Studies*, 1-30. <https://doi.org/10.1177/01708406221130857>
- McCarthy, A.M., Dorit Maor, D., McConney, A., & Cavanaugh, C. (2023). Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change. *Social Sciences & Humanities Open*, 8, 1-15.
- Negreiro, M., & Madiega, T. (2019). *European parliamentary research service. EU policies – delivering for citizens. In Digital transformation.* European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/633171/EPRS_BRI\(2019\)6331_71_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/633171/EPRS_BRI(2019)6331_71_EN.pdf)
- Rienties, B., Herodotou, C., Olney, T., Schencks, M., & Boroowa, A. (2018). Making sense of learning analytics dashboards: A technology acceptance perspective of 95 teachers. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 19(5), 186-202.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Skipper, R.B. (2018). Education and Bureaucracy. *International Journal of Applied Philosophy*, 32(1), 57-76.
- Stachteas, P., & Stachteas, Ch. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, 31(3), 293-301.
- Su, Z., Gamage, D., & Mininberg, E. (2003). Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial Intelligence in Education: AIED for Personalised Learning Pathways. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33.
- Zmyzgova, T.R., Polyakova E.N., & Karpov E.K. (2020). Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 128, 824-829.

Ελληνική Νομοθεσία

- N. 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 71/τ.Α'/19-5-2010.
- N. 4473/2017. Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. ΦΕΚ 78/τ. Α'/30-5-2017.
- N. 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 102/τ. Α'/12-6-2018.
- N. 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 136/τ.Α'/03-08-2021.
- N. 4964/2022. Διατάξεις για την απλοποίηση της περιβαλλοντικής αδειοδότησης, θέσπιση πλαισίου για την ανάπτυξη των Υπεράκτιων Αιολικών Πάρκων, την αντιμετώπιση της ενεργειακής κρίσης, την προστασία του περιβάλλοντος και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 150/τ.Α'/30-07-2022.

ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΤΕΧΝΟΓΡΑΦΙΑ

Γκουτσίδης Ιωάννης

Πληροφορικός, Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού
Παρευξείνιων Χωρών, Δ.Π.Θ.

Κωνσταντινίδου Γρηγορία Καρολίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 02, Υποψήφια Διδάκτορας Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού
Παρευξείνιων Χωρών, Δ.Π.Θ.

Δημάση Μαρία

Καθηγήτρια Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Η εφαρμογή atCite (<https://atcite.com>) αποτελεί ένα διαδικτυακό εργαλείο παραγωγής βιβλιογραφικών παραπομπών και αναφορών, στοχεύοντας στη διασφάλιση της επιστημονικής εγκυρότητας κατά την αξιοποίηση της βιβλιογραφίας. Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστεί η εξέλιξη στη χρήση της εφαρμογής από τον Μάιο του 2022 έως και τον Μάρτιο του 2023. Κατά τη διάρκεια αυτών των μηνών προστέθηκε η δυνατότητα αυτόματης συμπλήρωσης των στοιχείων για τους τύπους πηγών «Βιβλίο», «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» και «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές». Με βάση τα παραπάνω θα επιχειρηθεί η εξέταση πληροφοριών που αντλούνται από τη χρήση της εφαρμογής, με τη βοήθεια του εργαλείου Google Analytics, καθώς και η συγκριτική μελέτη στατιστικών δεδομένων πριν και μετά την ενεργοποίηση της δυνατότητας αυτόματης συμπλήρωσης. Ειδικότερα θα εξεταστούν στοιχεία που αφορούν τα/τους δημοφιλέστερα/-ρους βιβλιογραφικά στυλ και τύπους πηγών, τις ενδεχόμενες μεταβολές που έχουν επέλθει στον χρόνο παραμονής των χρηστών/-στριών ως απόρροια της αυτόματης συμπλήρωσης και επιπλέον χαρακτηριστικά που δύνανται να ποσοτικοποιηθούν και να αποτιμηθούν ποιοτικά.

Λέξεις κλειδιά: βιβλιογραφικές παραπομπές/αναφορές, atCite

1. Εισαγωγή

«Η διαδικτυακή εφαρμογή “atCite” (<https://atcite.com>) συνιστά ένα συγκεκριμένο ψηφιακό πλαίσιο εφαρμογής των προδιαγραφών για διάφορους τρόπους σύνταξης βιβλιογραφικών παραπομπών και αναφορών» (Κωνσταντινίδου, κ.ά., 2022). Διατέθηκε στην επιστημονική κοινότητα τον Μάιο του 2022 ως εργαλείο για την υποστήριξη της εκπόνησης εργασιών σε όλα τα επίπεδα σπουδών και της «αποτύπωσης» ερευνητικών δεδομένων και πορισμάτων, στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα με τη δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες πρόσβασης ατόμων με προβλήματα όρασης (ό.π.).

Στην τρέχουσα έκδοσή της υποστηρίζει εννέα (9) τύπους πηγών:

- Βιβλίο,
- Συλλογικός τόμος,
- Άρθρο επιστημονικού περιοδικού,
- Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου,
- Άρθρο εφημερίδας,
- Πολυμεσικές/Πολυτροπικές πηγές,
- Ιστοσελίδα,
- Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές και

- Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Τα βιβλιογραφικά συστήματα σύμφωνα με τα οποία καθίσταται δυνατή η παραγωγή αποτελεσμάτων με τη χρήση της εφαρμογής είναι τα:

- APA (5η έκδ.) (American Psychological Association, 2001· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2011, σ. 93),
- APA (7η έκδ.) (American Psychological Association, 2020),
- Chicago (17η έκδ. | Υποσημειώσεις και βιβλιογραφία) (The University of Chicago, 2017a),
- Chicago (17η έκδ. | Συγγραφέας – χρονολογία) (The University of Chicago, 2017b),
- MLA (8η έκδ.) (The Modern Language Association of America, 2016),
- IEEE (V 01.29.2021) (The Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2021),
- SSF (8η έκδ. | Όνομα – χρονολογία) (The Council of Science Editors, 2014) και
- SSF (8η έκδ. | Παραπομπή – διαδοχικοί αριθμοί και Παραπομπή – διαδοχικοί αριθμοί και αλφαβητική ταξινόμηση) (The Council of Science Editors, 2014).

Στο πλαίσιο ανάπτυξης της εφαρμογής «atCite» δημιουργήθηκε ένα επιπρόσθετο εργαλείο για τη σύντμηση διαδικτυακών διευθύνσεων (Uniform Resource Locator – URL), το οποίο παρέχεται στον/στη χρήστη/-στρια είτε ως αυτόνομη επιλογή για την παραγωγή μικρότερων σε μήκος διαδικτυακών συνδέσμων ή ως μέρος των φορμών που συμπληρώνονται για την παραγωγή των βιβλιογραφικών παραπομπών και αναφορών. Για τη διευκόλυνση και την ταχύτερη αλληλεπίδραση των χρηστών/-στριών με την εφαρμογή παρέχεται επίσης η δυνατότητα αυτόματης συμπλήρωσης των πεδίων για τις φόρμες που αφορούν τους τύπους πηγών:

- Βιβλίο,
- Άρθρο επιστημονικού περιοδικού και
- Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές.

Στην περίπτωση των παραπάνω τύπων πηγών ο/η χρήστης/-στρια δύναται με την αξιοποίηση του International Standard Book Number (ISBN), του Digital Object Identifier (DOI) ή του ονοματεπωνύμου του/της συγγραφέα να αντλήσει τις πληροφορίες που αφορούν τους τύπους πηγών «Βιβλίο», «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» ή «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές» αντίστοιχα. Τα πεδία της φόρμας συμπληρώνονται αυτόματα και στη συνέχεια παράγεται η επιθυμητή βιβλιογραφική παραπομπή και αναφορά. Μετά τη συμπλήρωση των πεδίων και πριν την παραγωγή των αποτελεσμάτων ο/η χρήστης/-στριας έχει τη δυνατότητα να προβεί σε διορθώσεις που ενδέχεται να απαιτούνται κατά περίπτωση. Για την άντληση των πληροφοριών αξιοποιούνται οι/τα παρακάτω υπηρεσίες/αποθετήρια:

- Google Books (Google, 2011),
- Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος (Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, 2017),
- DOI Resolver (DOI Foundation, 2022) και
- OpenArchives.gr (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου, 2023).

Η αρχιτεκτονική της διαδικτυακής εφαρμογής «atCite» είναι πολυεπίπεδη με στόχο την επίτευξη βέλτιστης διαλειτουργικότητας μεταξύ των μερών της αλλά και τρίτων μερών, καθώς επίσης και για την κάλυψη των αναγκών αναφορικά με τη συντήρηση του κώδικα και της υφιστάμενης υλικοτεχνικής υποδομής. Αναπτύχθηκε μία σειρά υποσυστημάτων που απαρτίζουν το σύνολο της εφαρμογής και συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν το σύστημα διαχείρισης βάσεων δεδομένων MongoDB (MongoDB Inc., 2022) για τις ανάγκες αποθήκευσης των δεδομένων, η πλατφόρμα/μηχανή εκτέλεσης Node.js (OpenJS Foundation, 2020b) με τη βιβλιοθήκη ExpressJS (OpenJS Foundation, 2020a) για την παραγωγή των αποτελεσμάτων και οι/τα τεχνολογίες/εργαλεία HTML (World Wide Web Consortium, 2011), CSS (World Wide Web Consortium, 2020) και

Javascript (ECMA International, 2020) με τη βιβλιοθήκη VueJS (You, 2021) για το περιβάλλον διεπαφής με τον/τη χρήστη/-στρια μέσω οποιουδήποτε προγράμματος περιήγησης στο Διαδίκτυο (browser). Τα επιμέρους υποσυστήματα της εφαρμογής επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω REpresentational State Transfer Application Programming Interfaces (REST APIs), οι οποίες έχουν υλοποιηθεί για τον συγκεκριμένο σκοπό, αλλά και για να παρέχεται μελλοντικά η διασύνδεση της εφαρμογής με τρίτα μέρη (Fielding, 2000).

Η ανταπόκριση των χρηστών (η οποία αποτυπώνεται στην παρούσα εργασία) δικαιώνει την αρχική προβληματική των μελών της ομάδας δημιουργίας αλλά και τις προσδοκίες τους. Πανεπιστημιακοί, νεαροί/-ές ερευνητές/-τριες και φοιτητές/-τριες (1^{ου}, 2^{ου} και κυρίως 3^{ου} κύκλου σπουδών) αξιοποιούν την εφαρμογή για να διασφαλίσουν την ποιότητα των επιστημονικών κειμένων και των δημοσιεύσεών τους, οι οποίες συναρτώνται και με την εκλογή, την εξέλιξη και την προαγωγή των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας και με γόητρο, τίτλους και κονδύλια (Κεδράκα & Δημάση, 2014) (σε αντίθεση με το εκπαιδευτικό/διδασκτικό έργο το οποίο δεν φαίνεται θεσμικά να λαμβάνεται εξίσου σοβαρά υπόψη ως δείκτης ποιότητας της ατομικής επιστημονικής ταυτότητας).

Ο/Οι συντάκτης/-τριες της εργασίας εκτιμούν ότι το atCite σε επίπεδο επίτευξης άμεσων στόχων αντιμετωπίζει αποτελεσματικά προβλήματα χρήσης της βιβλιογραφίας προσφέροντας πρόσβαση σε ορισμένες αποδεκτές (και συχνόχρηστες) μορφικές συμβάσεις – στυλ, και διασφαλίζοντας έτσι ένα βασικό κριτήριο μιας αντικειμενικής επιστημονικής εργασίας (Ζήσης, 1992· Παυλόπουλος, 2017), «*καθώς απαιτείται εμπειριστατωμένη και τεκμηριωμένη αναφορά στο ήδη υπάρχον βιβλιογραφικό-αρθρογραφικό υλικό*» (Πετράκης, 2006).

Η συνεπής χρήση των παραπομπών αναδεικνύει την τεκμηρίωση των απόψεων του/της ερευνητή/-τριας συντάκτη/-τριας μιας εργασίας, επιτρέπει στον/στην αναγνώστη/-στρια να αναζητήσει τα κείμενα των αναφορών και έτσι ενισχύεται η επιστημονική αξιοπιστία του κειμένου (Λιαργκόβας, κ.ά., 2018). Η πιο σημαντική συνέπεια σε επίπεδο πανεπιστημιακής ηθικής και επιστημονικής δεοντολογίας είναι η ορθή διαχείριση του διακειμενικού «διαλόγου» των πηγών με το κατά περίπτωση συντασσόμενο κείμενο με σκοπό την αντιμετώπιση ζητημάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και προβλημάτων λογοκλοπής (σχετικά με τον προσδιορισμό του όρου λογοκλοπή βλ. ενδεικτικά: Blum, 2009).

Σε επίπεδο μακροπρόθεσμων και σημαντικών θετικών εκροών η χρήση της εφαρμογής καλλιεργεί και αναπτύσσει τον τεχνολογικό γραμματισμό (Taylor, 2003) και μέσω αυτού τον ακαδημαϊκό γραμματισμό (βλ. σχετικά: academic literacy: Top Hat, 2023· Hyland, 2005), απαραίτητη συνιστώσα της ακαδημαϊκής ταυτότητας.

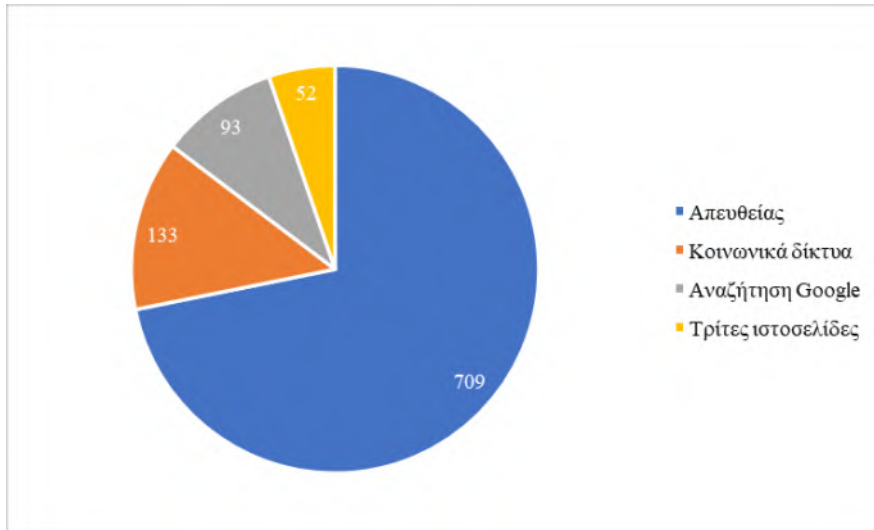
2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούν την επισκεψιμότητα και τις ενέργειες που εκτελούν οι χρήστες/-στριες στην εφαρμογή «atCite» αξιοποιείται η υπηρεσία Google Analytics (Google, 2023). Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε συγκεκριμένα δημογραφικά και τεχνικά στοιχεία που αντλήθηκαν από την υπηρεσία για το διάστημα από τις 28 Μαΐου 2022 – ημερομηνία κατά την οποία η εφαρμογή τέθηκε σε παραγωγική λειτουργία – έως και τις 31 Μαρτίου 2023. Ως σημείο αναφοράς για τη σύγκριση των διαθέσιμων στοιχείων ορίζεται η 24^η Νοεμβρίου 2022, ημερομηνία κατά την οποία ενεργοποιήθηκαν οι δυνατότητες αυτόματης συμπλήρωσης των φορμών για τους τύπους πηγών «Βιβλίο», «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» και «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές». Επιπρόσθετα, κατά την παραπάνω ημερομηνία συμπληρώθηκαν έξι (6) περίπου μήνες από τη διάθεση της εφαρμογής, χρόνος που κρίθηκε επαρκής προκειμένου να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες προώθησής της στο κοινό και οι χρήστες/-στριες να εξοικιωθούν με τις λειτουργίες της.

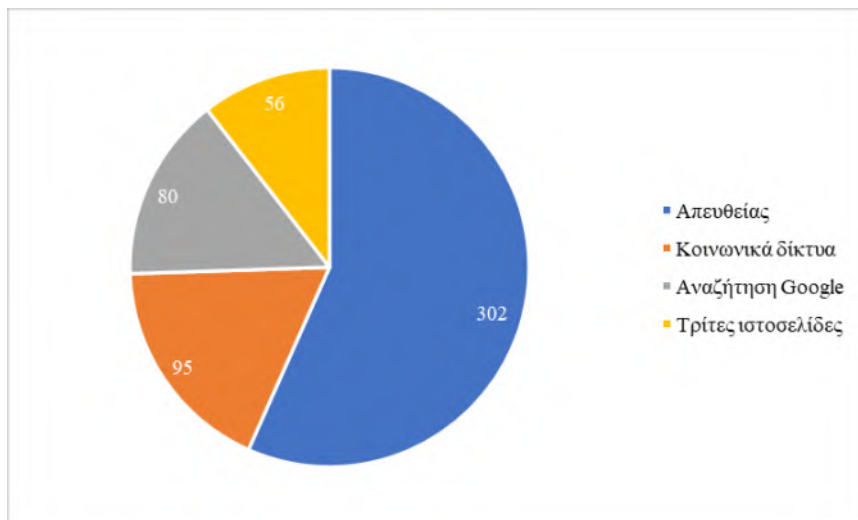
2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Από τα στοιχεία που αντλήθηκαν μέσω της υπηρεσίας Google Analytics σχετικά με την επισκεψιμότητα παρατηρείται ότι κατά το διάστημα 28/05/2022 - 23/11/2022 οι χρήστες/-στριες της εφαρμογής ανήλθαν σε 987 (Εικόνα 1α) έναντι 533 κατά το διάστημα 24/11/2022 - 31/03/2023 (Εικόνα 1β). Η μείωση δικαιολογείται με δεδομένο ότι στην πρώτη περίπτωση εξετάζεται ένα χρονικό διάστημα 179 ημερών λειτουργίας ενώ στη δεύτερη 128 ημερών.



Εικόνα 1α: Πρόσβαση χρηστών/-στριών (28/05/2022 - 23/11/2022)

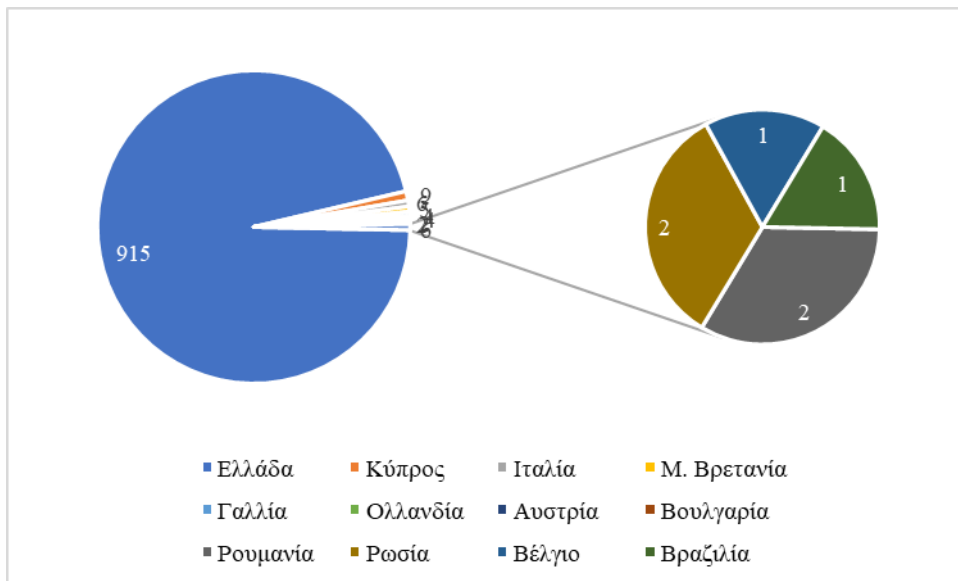
Οι περισσότεροι/-ες χρήστες/-στριες φαίνεται να προσπελούν την εφαρμογή με απευθείας εισαγωγή της διεύθυνσης URL στον browser και έπονται οι χρήστες/-στριες που χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook (<https://www.facebook.com>), την υπηρεσία Google Search (<https://www.google.com>) ή και τρίτες ιστοσελίδες κατ' αναλογία για τα χρονικά διαστήματα που εξετάζονται.



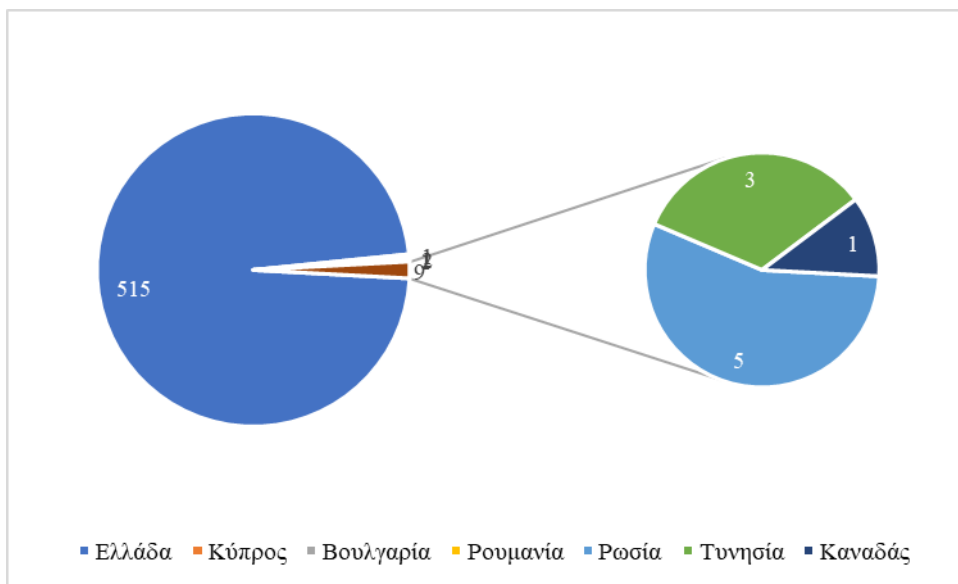
Εικόνα 1β: Πρόσβαση χρηστών/-στριών (24/11/2022 - 31/03/2023)

Αναφορικά με τις χώρες στις οποίες ήταν εγκατεστημένοι οι χρήστες/-στριες κατά τις επισκέψεις τους στην εφαρμογή, η συντριπτική πλειονότητα προέρχεται από την Ελλάδα σε ποσοστό

96% (Εικόνα 2α) και 98% (Εικόνα 2β) αντίστοιχα. Ακολουθούν χώρες όπως η Κύπρος, η Ιταλία, η Μ. Βρετανία και η Ρωσία για την περίοδο 28/05/2022 - 23/11/2022, ενώ από τις 24/11/2022 έως και τις 31/03/2023 εμφανίζονται και χώρες όπως η Βουλγαρία, η Ρουμανία και ο Καναδάς.



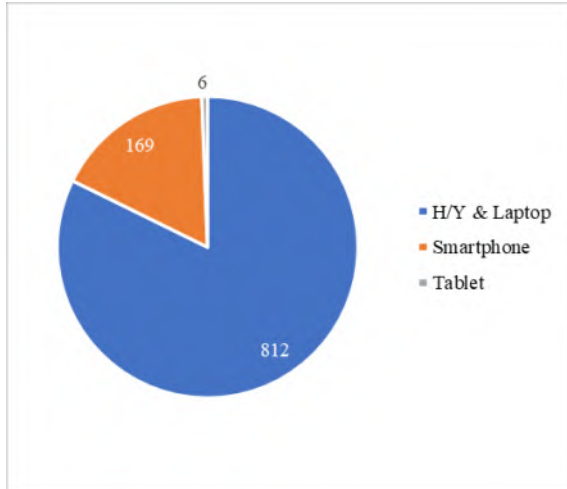
Εικόνα 2α: Χώρες χρηστών/-στριών (28/05/2022 - 23/11/2022)



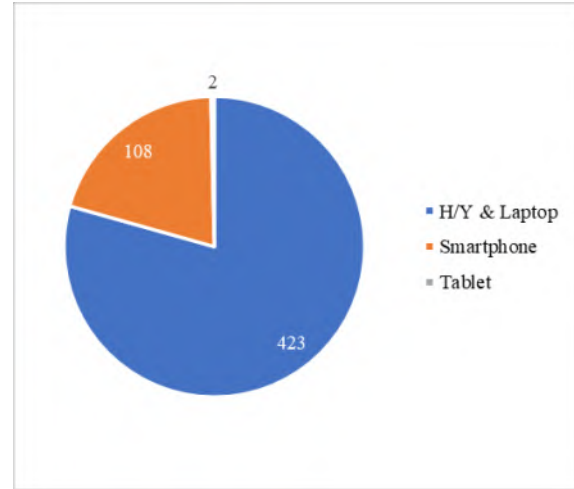
Εικόνα 2β: Χώρες χρηστών/-στριών (24/11/2022 - 31/03/2023)

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα έχουν αφαιρεθεί οι αυτοματοποιημένες προσπελάσεις που εκτελούν οι μηχανές αναζήτησης (Google Search, Microsoft Bing, Yahoo κ.ά.) με στόχο την ανάλυση της εφαρμογής και την ένταξή της στα αποτελέσματα των αναζητήσεών τους, όπως επίσης και το γεγονός ότι συνυπολογίζεται ο μέσος χρόνος παραμονής των χρηστών/-στριών κατά τις επισκέψεις τους. Αναλυτικότερα, για το διάστημα μεταξύ 28/05/2022 και 23/11/2022 ο μέσος χρόνος παραμονής των χρηστών/-στριών ήταν, σύμφωνα με τα στοιχεία της υπηρεσίας Google Analytics, 7 λεπτά και 19 δευτερόλεπτα, ενώ από τις 24/11/2022 έως και τις 31/03/2023 ο αντίστοιχος χρόνος ήταν 12 λεπτά και 6 δευτερόλεπτα.

Σχετικά με δεδομένα που αφορούν τεχνικά θέματα, παρά το γεγονός ότι η εφαρμογή παρέχει απόλυτη συμβατότητα με κάθε είδους συσκευή που διαθέτει πρόσβαση στο Διαδίκτυο (H/Y, laptop, smartphone και tablet) η πλειονότητα των χρηστών/-στριών αξιοποιεί H/Y και laptop για τη χρήση της εφαρμογής σε ποσοστό 82% (Εικόνα 3α) και 79% (Εικόνα 3β) αντίστοιχα.

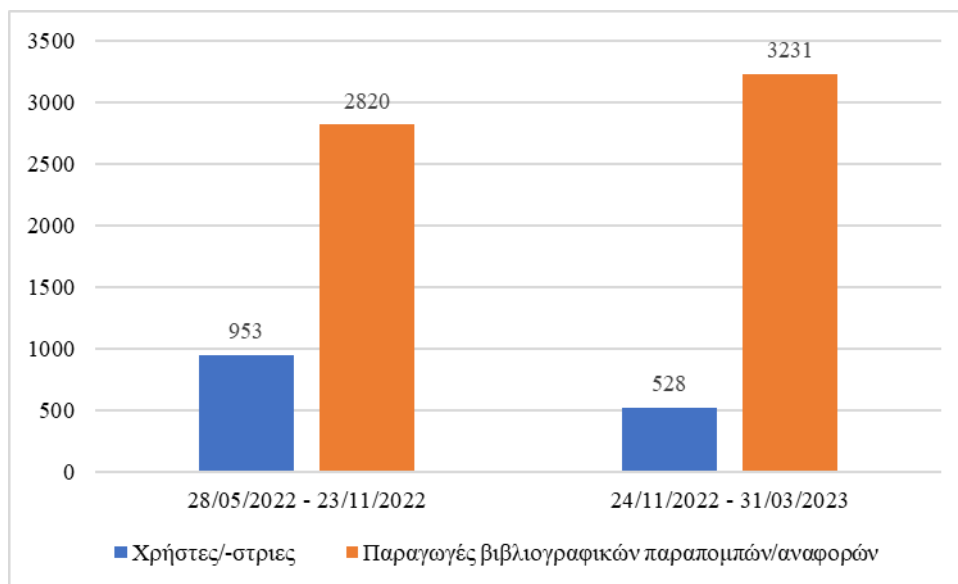


Εικόνα 3α: Συσκευές χρηστών/-στριών (28/05/2022 - 23/11/2022)



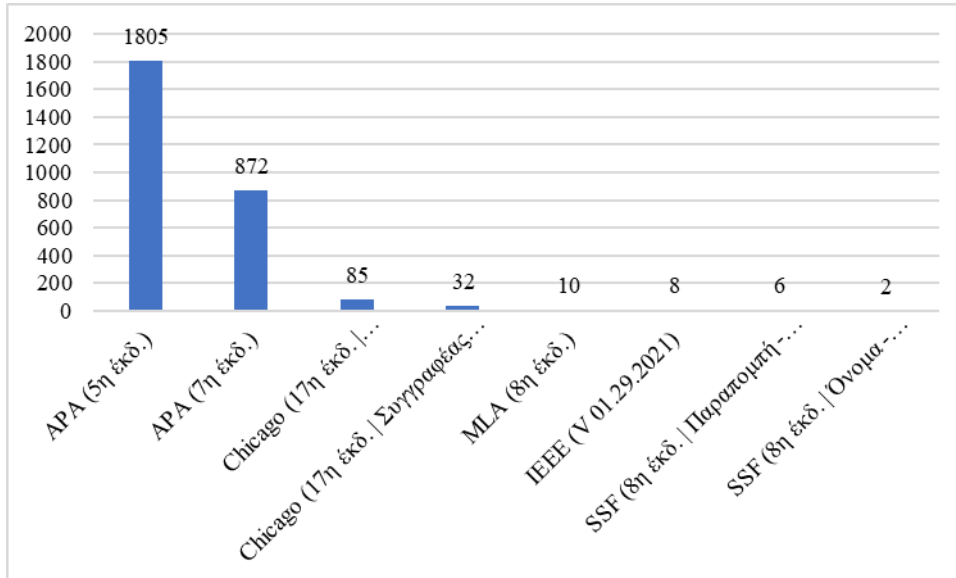
Εικόνα 3β: Συσκευές χρηστών/-στριών (24/11/2022 - 31/03/2023)

Η δημιουργία βιβλιογραφικών παραπομπών και αναφορών παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς αποτελεί τον ουσιαστικό στόχο της εφαρμογής και όπως προκύπτει από τα διαθέσιμα αποτελέσματα κατά την περίοδο 28/05/2022 - 23/11/2022 οι 953 χρήστες/-στριες παρήγαγαν 2.820 αποτελέσματα, ενώ την περίοδο 24/11/2022 έως 31/03/2023 δημιουργήθηκαν 3.231 βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές από 528 χρήστες/-στριες (Εικόνα 4).



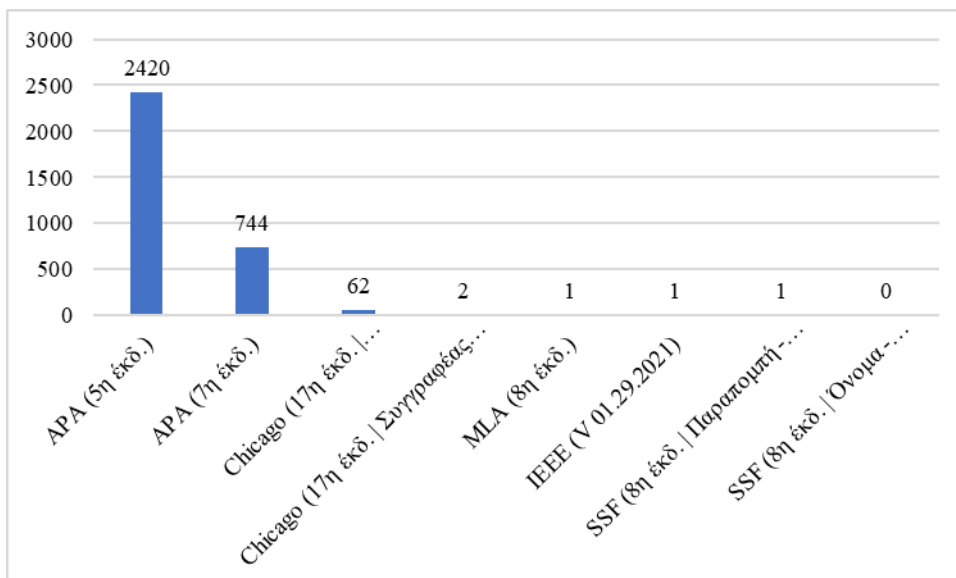
Εικόνα 4: Χρήστες/-στριες και βιβλιογραφικές παραπομπές/αναφορές

Εστιάζοντας στα παραγόμενα αποτελέσματα ανά βιβλιογραφικό σύστημα παρατηρείται η προτίμηση των χρηστών/-στριών στις εκδόσεις 5 και 7 του βιβλιογραφικού συστήματος APA και ακολουθεί το Chicago (Υποσημειώσεις και βιβλιογραφία).



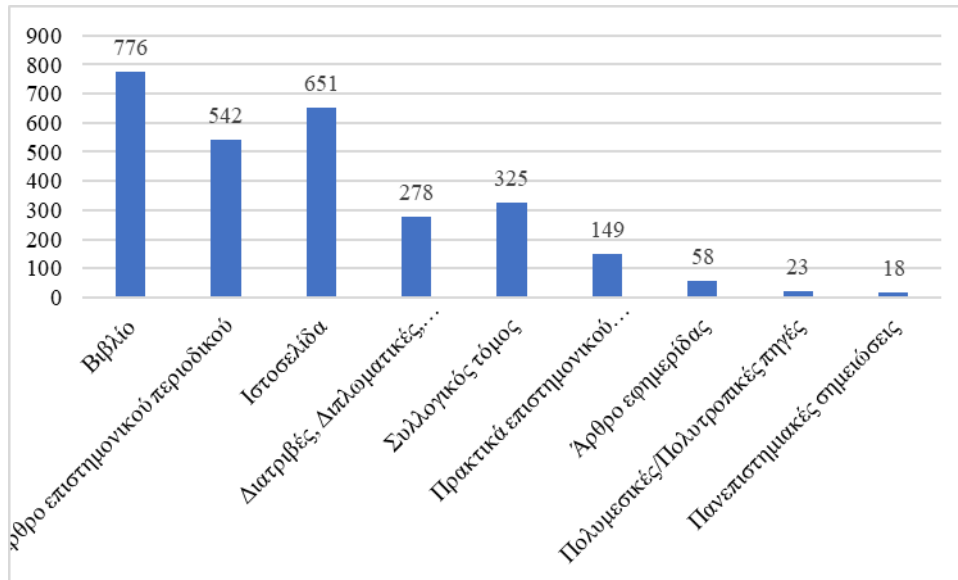
Εικόνα 5α: Βιβλιογραφικές παραπομπές/αναφορές ανά βιβλιογραφικό σύστημα (28/05/2022 - 23/11/2022)

Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη περίοδο η 5^η έκδοση του APA προτιμήθηκε σε ποσοστό 64% και η 7^η σε ποσοστό 31% (Εικόνα 5α), ενώ κατά τη δεύτερη περίοδο τα ποσοστά ανήλθαν σε 75% και 23% αντίστοιχα (Εικόνα 5β). Στην περίπτωση του βιβλιογραφικού συστήματος Chicago (17^η έκδ. | Υποσημειώσεις και βιβλιογραφία) τα σχετικά ποσοστά που προέκυψαν ήταν 3% και 2% για τις αντίστοιχες χρονικές περιόδους. Τα υπόλοιπα βιβλιογραφικά συστήματα που υποστηρίζονται από την εφαρμογή εμφανίζουν μικρότερη συχνότητα στο σύνολο των παραγόμενων βιβλιογραφικών παραπομπών και αναφορών.



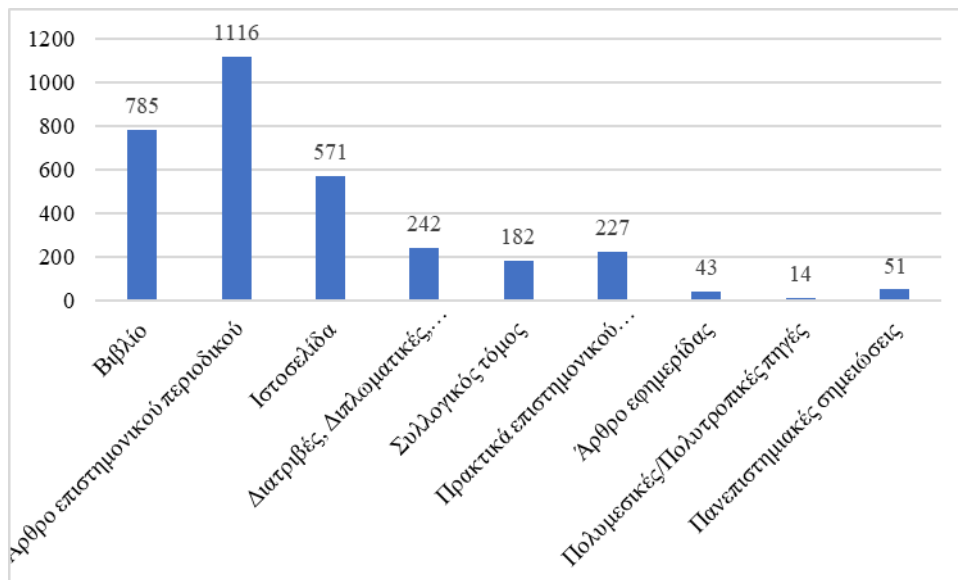
Εικόνα 5β: Βιβλιογραφικές παραπομπές/αναφορές ανά βιβλιογραφικό σύστημα (24/11/2022 - 31/03/2023)

Σε ό,τι αφορά τις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές ανά τύπο πηγής για το χρονικό διάστημα 28/05/2022 - 23/11/2022, το «Βιβλίο» ως τύπος πηγής είναι πρώτο με 776 αποτελέσματα, η «Ιστοσελίδα» με 651, το «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» με 542, ο «Συλλογικός τόμος» με 325, οι «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές» με 278, τα «Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου» με 149 και ακολουθούν οι υπόλοιποι τύποι με λιγότερα αποτελέσματα (Εικόνα 6α).



Εικόνα 6α: Βιβλιογραφικές παραπομπές/αναφορές ανά τύπο πηγής (28/05/2022 - 23/11/2022)

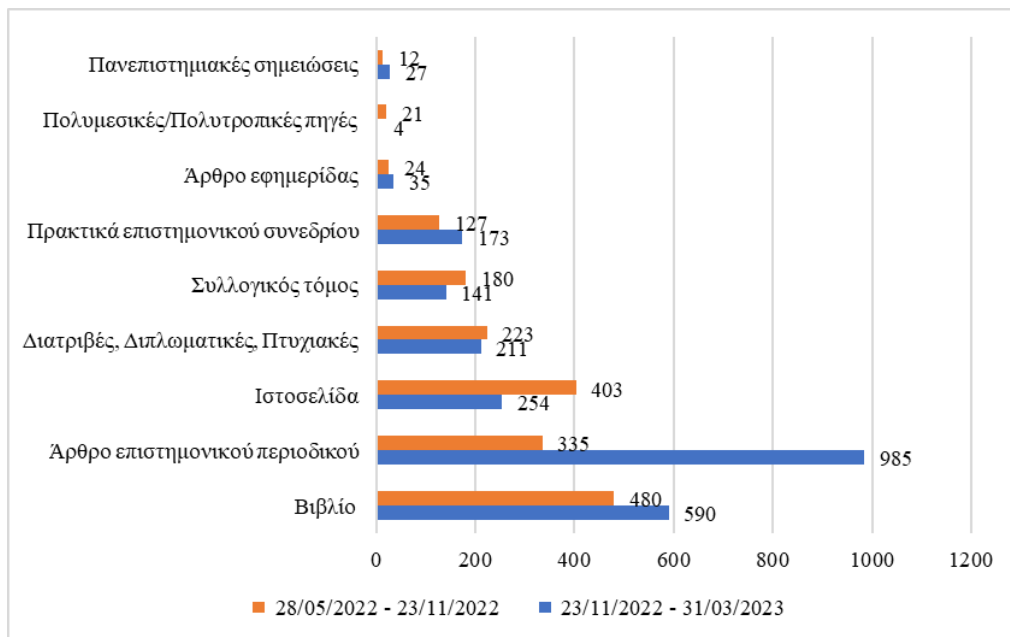
Για την περίοδο 24/11/2022 - 31/03/2023 τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται καθώς ο τύπος «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» εμφανίζεται με τα περισσότερα αποτελέσματα και συγκεκριμένα 1.116 και ακολουθούν το «Βιβλίο» με 785, η «Ιστοσελίδα» με 571, οι «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές» με 242, τα «Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου» με 227 και ο «Συλλογικός τόμος» με 182. Οι τύποι πηγών «Άρθρο εφημερίδας», «Πολυμεσικές/Πολυτροπικές πηγές» και «Πανεπιστημιακές σημειώσεις» προτιμώνται και σε αυτήν τη χρονική περίοδο λιγότερο από τους υπόλοιπους (Εικόνα 6β).



Εικόνα 6β: Βιβλιογραφικές παραπομπές/αναφορές ανά τύπο πηγής (24/11/2022 - 31/03/2023)

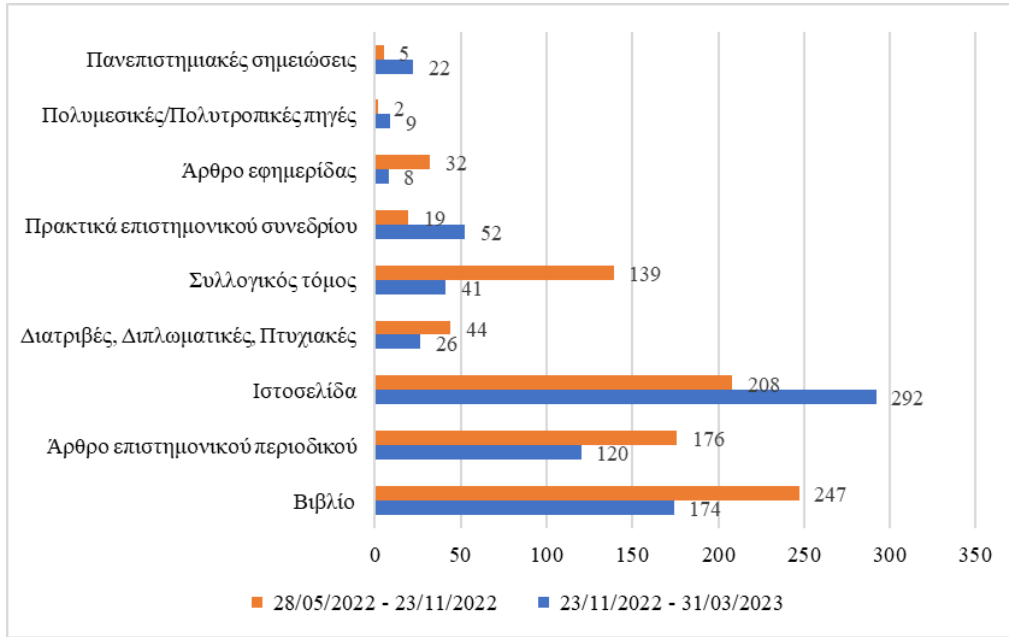
Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των επιμέρους τύπων πηγών ανά βιβλιογραφικό σύστημα για καθεμιά από τις υπό εξέταση χρονικές περιόδους προκύπτει ότι στο βιβλιογραφικό σύστημα ΑΡΑ (5η εκδ.) το «Βιβλίο» παρουσιάζει αύξηση 22,9%, το «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» αύξηση 194%, η «Ιστοσελίδα» μείωση 37%, οι «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές» μείωση 5,4%, ο «Συλλογικός τόμος» μείωση 21,7%, τα «Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου» αύξηση 36,2%, το «Άρθρο εφημερίδας» αύξηση 45,8%, οι «Πολυμεσικές/Πολυτροπικές πηγές» μείωση από 21 σε 4

παραχθέντα αποτελέσματα και οι «Πανεπιστημιακές σημειώσεις» αύξηση από 12 σε 27 αποτελέσματα (Εικόνα 7).



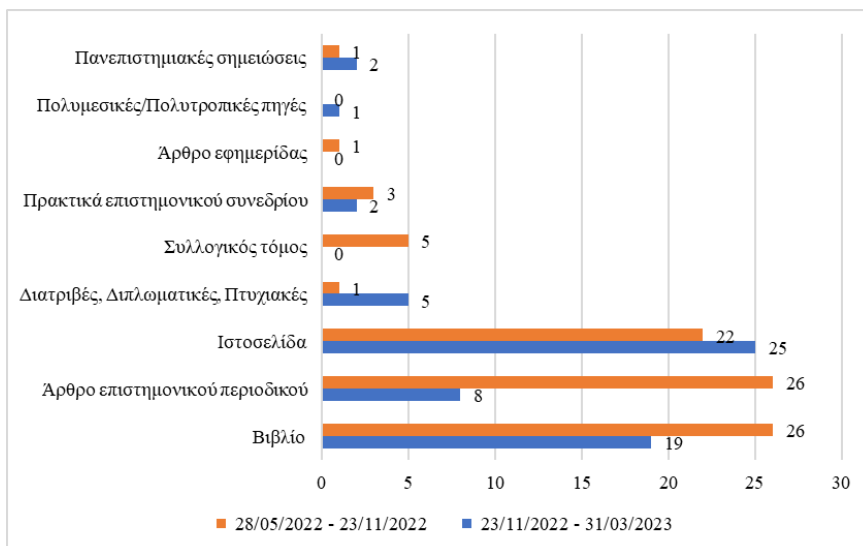
Εικόνα 7: Μεταβολές τύπων πηγών στο βιβλιογραφικό σύστημα APA (5η έκδ.)

Στο βιβλιογραφικό σύστημα APA (7η έκδ.), που αποτυπώνεται στην εικόνα 8, παρατηρούνται επίσης σχετικές διακυμάνσεις και πιο αναλυτικά η περίπτωση του τύπου «Βιβλίο» εμφανίζει μείωση κατά 29,6% και του τύπου «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» κατά 69,2%. Οι τύποι πηγών «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές», «Συλλογικός τόμος» και «Άρθρο εφημερίδας» παρουσιάζουν επίσης μείωση σε ποσοστά 40,9%, 70,5% και 75% αντίστοιχα. Αντιθέτως, οι περιπτώσεις «Ιστοσελίδα», «Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου», «Πολυμεσικές/πολυτροπικές πηγές» και «Πανεπιστημιακές σημειώσεις» χαρακτηρίζονται από αύξηση των αποτελεσμάτων τους κατά 40,4%, 173,7%, 350% και 340% αντίστοιχα.



Εικόνα 8: Μεταβολές τύπων πηγών στο βιβλιογραφικό σύστημα APA (7η έκδ.)

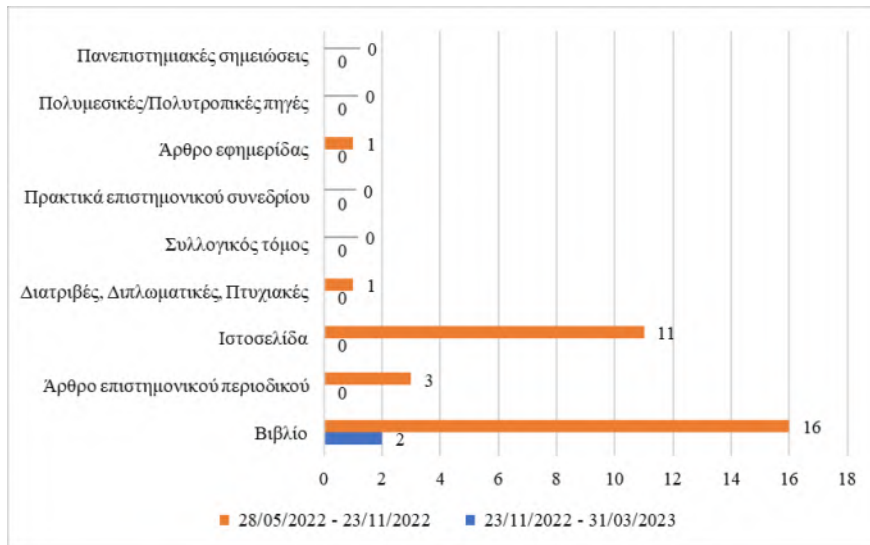
Οι μεταβολές στο βιβλιογραφικό σύστημα Chicago (17η έκδ. | Υποσημειώσεις και βιβλιογραφία) (Εικόνα 9) αφορούν την αύξηση των ποσοστών στους τύπους πηγών «Ιστοσελίδα» και «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές» κατά 13,6% και 400% αντίστοιχα. Διπλασιασμός στην παραγωγή αποτελεσμάτων εντοπίζεται επίσης στις περιπτώσεις των τύπων «Πολυμεσικές/Πολυτροπικές πηγές» και «Πανεπιστημιακές σημειώσεις». Μείωση παρατηρείται στους τύπους πηγών «Βιβλίο» (26,9%), «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» (69,2%) και «Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου» (33,3%). Από 5 σε 0 μειώθηκαν τα αποτελέσματα του τύπου «Συλλογικός τόμος» και από 1 σε 0 του τύπου «Άρθρο εφημερίδας».



Εικόνα 9: Μεταβολές τύπων πηγών στο βιβλιογραφικό σύστημα Chicago (17η έκδ. | Υποσημειώσεις και βιβλιογραφία)

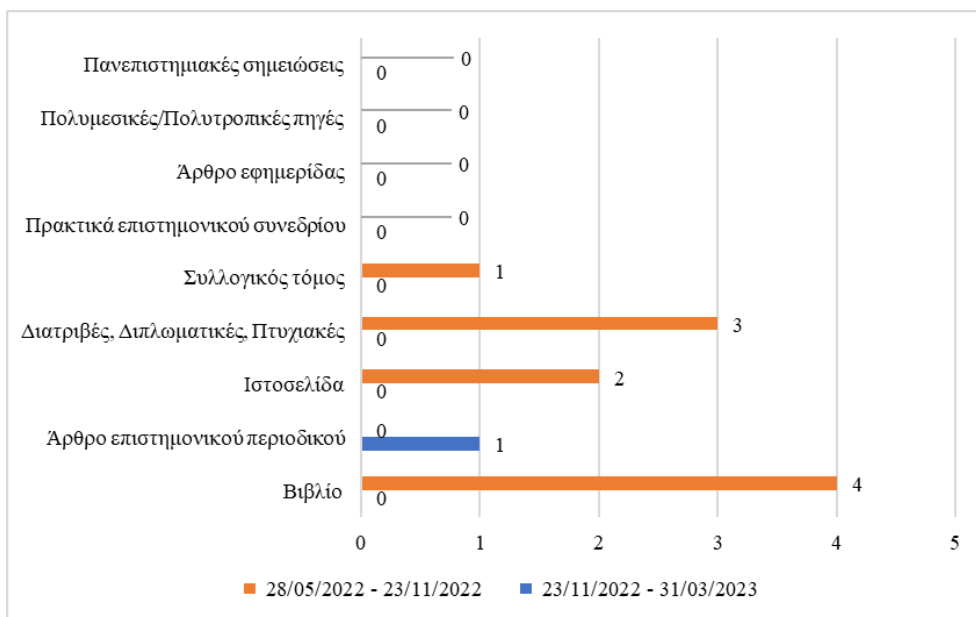
Τα αποτελέσματα του βιβλιογραφικού συστήματος Chicago (17η έκδ. | Συγγραφέας – χρονολογία) παρουσιάζονται στην εικόνα 10. Μεταξύ των περιόδων 28/05/2022 - 23/11/2022 και 24/11/2022 - 31/03/2023 παρατηρείται μείωση των ποσοστών κατά 100% για τους τύπους πηγών «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού», «Ιστοσελίδα», «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές» και

«Άρθρο εφημερίδας». Στην περίπτωση του τύπου «Βιβλίο» παρατηρείται επίσης πτώση των αποτελεσμάτων σε ποσοστό 87,5%. Οι υπόλοιποι τύποι πηγών στο συγκεκριμένο βιβλιογραφικό σύστημα έχουν μηδενικά αποτελέσματα.



Εικόνα 10: Μεταβολές τύπων πηγών στο βιβλιογραφικό σύστημα Chicago (17η έκδ. | Συγγραφέας – χρονολογία)

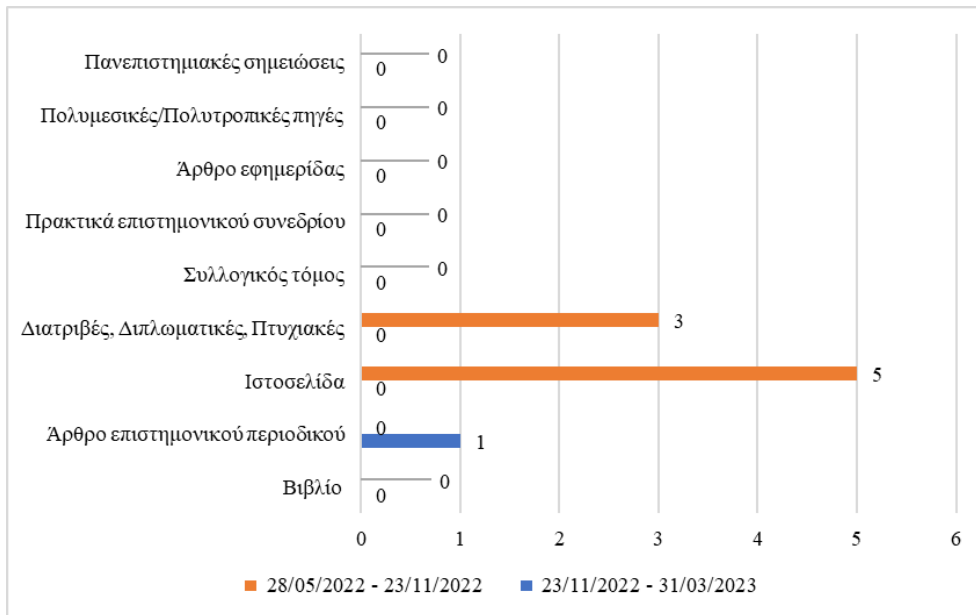
Μείωση εντοπίζεται και στα ποσοστά που αφορούν αρκετούς τύπους πηγών του βιβλιογραφικού συστήματος MLA (8η έκδ.), όπως τους «Βιβλίο», «Ιστοσελίδα», «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές» και «Συλλογικός τόμος» (Εικόνα 11). Μηδενικά παραμένουν τα αποτελέσματα για τους τύπους «Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου», «Άρθρο εφημερίδας», «Πολυμεσικές/Πολυτροπικές πηγές», και «Πανεπιστημιακές σημειώσεις». Στον τύπο «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» εντοπίζεται η παραγωγή μίας (1) βιβλιογραφικής παραπομπής και αναφοράς.



Εικόνα 11: Μεταβολές τύπων πηγών στο βιβλιογραφικό σύστημα MLA (8η έκδ.)

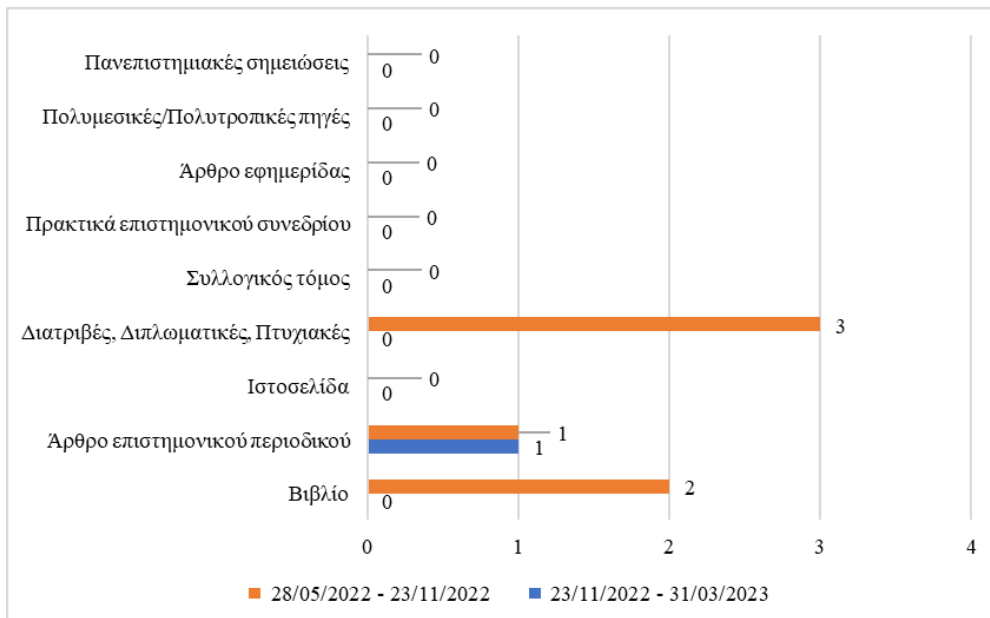
Στην περίπτωση του βιβλιογραφικού συστήματος IEEE (V 01.29.2021) εμφανίζεται μείωση των αποτελεσμάτων κατά 100% στους τύπους πηγών «Ιστοσελίδα» και «Διατριβές, Διπλωματικές,

Πτυχιακές» και αύξηση κατά 100% στον τύπο «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» (Εικόνα 12). Τα αποτελέσματα των υπόλοιπων τύπων πηγών παραμένουν μηδενικά.



Εικόνα 12: Μεταβολές τύπων πηγών στο βιβλιογραφικό σύστημα IEEE (V 01.29.2021)

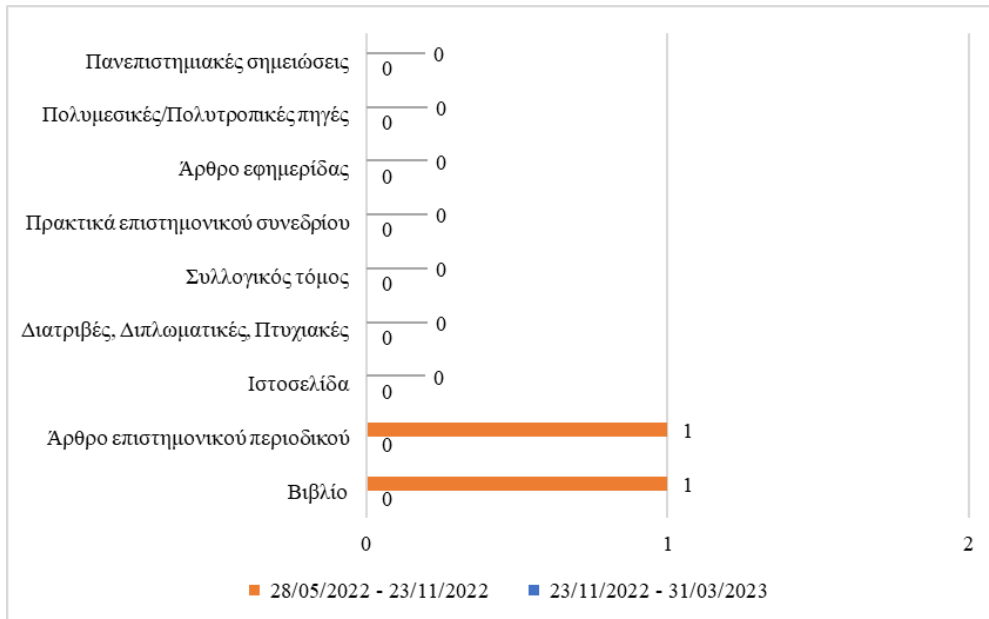
Η πλειονότητα των τύπων πηγών στο βιβλιογραφικό σύστημα SSF (8η έκδ. | Παραπομπή - διαδοχικοί αριθμοί και Παραπομπή - αλφαβητική ταξινόμηση με αρίθμηση) φέρει μηδενικά αποτελέσματα και στις δύο υπό μελέτη χρονικές περιόδους (Εικόνα 13). Στις περιπτώσεις των τύπων πηγών «Βιβλίο» και «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακών» παρατηρείται μείωση των παραχθέντων αποτελεσμάτων από 2 και 3 αντίστοιχα σε 0.



Εικόνα 13: Μεταβολές τύπων πηγών στο βιβλιογραφικό σύστημα SSF (8η έκδ. | Παραπομπή - διαδοχικοί αριθμοί και Παραπομπή - αλφαβητική ταξινόμηση με αρίθμηση)

Οι τύποι «Βιβλίο» και «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» του βιβλιογραφικού συστήματος SSF (8η έκδ. | Όνομα - χρονολογία) δεν προτιμήθηκαν για την παραγωγή βιβλιογραφικών

παραπομπών και αναφορών κατά το διάστημα 24/11/2022 - 31/03/2023 (Εικόνα 14). Μηδενικά αποτελέσματα καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας της εφαρμογής εντοπίζονται στους υπόλοιπους τύπους πηγών.



Εικόνα 14: Μεταβολές τύπων πηγών στο βιβλιογραφικό σύστημα SSF (8η έκδ. | Όνομα - χρονολογία)

5. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο εκπόνησης οποιασδήποτε επιστημονικής έρευνας η ορθότητα που θα πρέπει να χαρακτηρίζει το σύνολο των αξιοποιούμενων πηγών αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας που υπαγορεύεται τόσο από την ακαδημαϊκή δεοντολογία όσο και από την ευθύνη που φέρει ο/η συγγραφέας απέναντι στον/στη/στους/στις αναγνώστη/-στρια/-στες/-στριες (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2011). Η διαδικτυακή εφαρμογή «atCite» προσφέρει στους/στις χρήστες/-τριές της τη δυνατότητα παραγωγής βιβλιογραφικών παραπομπών και αναφορών σε ένα περιβάλλον εύκολα προσβάσιμο από οποιαδήποτε τοποθεσία και συσκευή (Κωνσταντινίδου, κ.ά., 2022). Παράλληλα η διάρθρωση του εργαλείου διευκολύνει και καθοδηγεί κάθε χρήστη/-τρια, ασχέτως βαθμού εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες και δυσκολιών στη διαχείρισή τους, να παράξει αποτελέσματα κατά τον ενδεδειγμένο από το εκάστοτε βιβλιογραφικό σύστημα τρόπο (World Wide Web Consortium, 2016).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία αναφέρονται σε διάστημα δέκα (10) περίπου μηνών λειτουργίας της εφαρμογής, καταδεικνύουν ότι οι χρήστες/-στριές της προτιμούν κατά κύριο λόγο το βιβλιογραφικό σύστημα APA στις προσφερόμενες εκδόσεις του, την 5^η και την 7^η. Η πλειονότητα των παραχθέντων αποτελεσμάτων σχετίζεται με τους τύπους πηγών «Βιβλίο» και «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού», με τον τελευταίο τύπο να αυξάνει ραγδαία τα ποσοστά του μετά την προσθήκη μηχανισμού αυτόματης συμπλήρωσης με την αξιοποίηση του DOI. Ο λιγότερο προτιμώμενος τύπος πηγής είναι οι «Πολυμεσικές/Πολυτροπικές πηγές». Η ανάπτυξη του πολυμεσικού/πολυτροπικού περιεχομένου των τελευταίων ετών υπό τη μορφή ψηφιακών τεκμηρίων καθιστά αναγκαία τη με σαφήνεια και αντικειμενικότητα παραπομπή/αναφορά και σε αυτούς τους τύπους πηγών (Παπιάς, 2002). Παρόλο που το σύνολο των αξιοποιούμενων βιβλιογραφικών στυλ προβλέπει τη σύνταξη παραπομπών και αναφορών για διάφορες περιπτώσεις πολυμεσικού/πολυτροπικού υλικού (βλ. ενδεικτικά American Psychological Association, 2001, 2020) και η εφαρμογή καλύπτει κάθε περίπτωση, η συντακτική ομάδα της παρούσας εργασίας εκτιμά

ότι η άγνοια των χρηστών/-στριών λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την αξιοποίηση της συγκεκριμένης δυνατότητας.

Η αναβάθμιση της εφαρμογής τον Νοέμβριο του 2022 παρέχει την επιπρόσθετη δυνατότητα, όπως έχει ήδη αναφερθεί και αναλυθεί, αυτόματης άντλησης στοιχείων από επίσημες/-α υπηρεσίες/αποθετήρια για τους τύπους πηγών «Βιβλίο», «Άρθρο επιστημονικού περιοδικού» και «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές». Αυτή η διευκόλυνση κατέδειξε τη μείωση του χρόνου παραγωγής των αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με την αύξηση της πληθικότητάς τους. Εξαιρέση αποτελεί ο τύπος «Διατριβές, Διπλωματικές, Πτυχιακές» ο οποίος παρουσίασε μικρή μείωση, αναδεικνύοντας ότι οι χρήστες/-στριες δεν προτίμησαν κατά το διάστημα 24/11/2022 - 31/03/2023 στον ίδιο βαθμό την αξιοποίηση της γκρίζας βιβλιογραφίας στη συγγραφική τους δραστηριότητα.

Από το σύνολο των δεδομένων που παρουσιάστηκαν προκύπτει ότι μέχρι και τις 31/03/2023 παρήχθησαν 6.501 βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές από 1.481 πραγματικούς/-ές χρήστες/-στριες, οι οποίοι/-ες οικοδόμησαν μία σχέση εμπιστοσύνης με τη διαδικτυακή εφαρμογή «atCite».

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2011). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Ζήσης, Θ. (1992). *Επιστημονική τεχνολογία. Πώς γράφεται μία επιστημονική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος. (2017). *Ηλεκτρονικός Κατάλογος*. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2023, από Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος: <https://catalogue.nlg.gr>
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου. (2023). *OpenArchives.gr*. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2023, από <https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/>
- Κεδράκα, Κ., & Δημάση, Μ. (2016). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Η κατάθεση μιας προβληματικής. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, & Ζ. Χαρπαντίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών Ιου Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη* (σσ. 172-179). Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου 2023, από <http://s.atcite.com/3Eg322S4Z>
- Κωνσταντινίδου, Γ. Κ., Γκουτσίδης, Ι., & Δημάση, Μ. (27–29 Μαΐου 2022). *Διεπιστημονικός διάλογος για τη χρήση των πηγών: ψηφιακές καινοτομίες στην επιστημονική τεχνολογία* [Παρουσίαση εργασίας]. Οικουμενικότητες και Κοσμοπολιτισμός, Κομοτηνή, Ελλάδα. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου 2023, από <http://dddpmms.bscc.duth.gr/conference2022/>.
- Λιαργκόβας, Γ. Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2018). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Παππάς, Θ. Γ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Παυλόπουλος, Δ. (2017). *Οδηγός Εκπόνησης Εργασίας. Από τη Θεωρία στην Εφαρμογή*. Αθήνα: Συμμετρία Εκδόσεις.
- Πετράκης, Μ. (2006). *Η Σύνταξη της Πτυχιακής Διατριβής (Dissertation)*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Ξενόγλωσση

- American Psychological Association. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved March 27, 2023, from <https://www.redshelf.com>

- Blum, S. D. (2009). *My World!: Plagiarism and College Culture*. New York: Cornell University Press.
- DOI Foundation. (2022). *Resolve a DOI Name*. Retrieved March 28, 2023, from <https://dx.doi.org>
- ECMA International. (2020). *ECMA-262, 11th edition, June 2020 ECMAScript® 2020 Language Specification*. Retrieved March 15, 2023, from <http://s.atcrite.com/MAd1kjBhX>
- Fielding, R. T. (2000). *Architectural Styles and the Design of Network-based Software Architectures*. Doctoral dissertation, University of California, Irvine, CA. Retrieved March 15, 2023, from <http://s.atcrite.com/9zPtBAUyW>
- Google (2011). *Google Books*. Retrieved March 28, 2023, from <https://books.google.com>
- Google (2023). *Google Analytics*. Retrieved March 27, 2023, from <https://analytics.google.com/>
- Hyland, K. (2005, May). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192. Retrieved April 29, 2023, from <http://dx.doi.org/10.1177/1461445605050365>
- MongoDB Inc. (2022). *MongoDB: The Developer Data Platform*. Retrieved March 15, 2023, from <https://www.mongodb.com>
- OpenJS Foundation. (2020a). *Express - Node.js Web Application Framework*. Retrieved March 24, 2023, from, από <https://expressjs.com>
- OpenJS Foundation. (2020b). *Node.js*. Retrieved March 15, 2023, from <https://nodejs.org>
- Taylor, C. (2003). New kinds of literacy, and the world of visual information. *An exploratory paper for the EIGVIL workshop: Explanatory & Instructional Graphics and Visual Information Literacy*. London: Metropolitan University, 1-22.
- The Council of Science Editors. (2014). *Scientific Style and Format Online 8th Edition*. Retrieved March 27, 2023, from <https://www.scientificstyleandformat.org>
- The Institute of Electrical and Electronics Engineers. (2021). *IEEE Reference Guide V 01.29.2021*. Retrieved March 27, 2023, from IEEE Author Center: <http://s.atcrite.com/iufKVK3UR>
- The Modern Language Association of America. (2016). *MLA Handbook* (8th ed.). New York, NY: The Modern Language Association of America.
- The University of Chicago. (2017a). *Notes and Bibliography*. Retrieved March 27, 2023, from The Chicago Manual of Style 17th Edition: <http://s.atcrite.com/wkhOrnYI8>
- The University of Chicago. (2017b). *Author-Date References*. Retrieved March 27, 2023, from The Chicago Manual of Style 17th Edition: <http://s.atcrite.com/ScfNtSoEk>
- Top Hat. (2023). *Academic Literacy Definition and Meaning*. Retrieved April 29, 2023, from <https://tophat.com/glossary/a/academic-literacy/>
- World Wide Web Consortium. (2011). *HTML5*. Retrieved March 15, 2023, from <https://www.w3.org/TR/2011/WD-html5-20110405/>
- World Wide Web Consortium. (2016). *G146: Using liquid layout*. Retrieved June 20, 2023, from <https://www.w3.org/TR/WCAG20-TECHS/G146.html>
- World Wide Web Consortium. (2020). *CSS Snapshot 2020*. Retrieved March 15, 2023, from <https://www.w3.org/TR/css-2020/>
- You, E. (2021). *Vue.js*. Retrieved March 15, 2023, from <https://vuejs.org>

ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ



ISBN: 978-618-5506-17-9