



# 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 Τ.: 2815 200045

Website: [www.iake.gr](http://www.iake.gr) Email: [info@iake.gr](mailto:info@iake.gr)

@iake.gr @iake\_official YouTube @iakecrete



## 10<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία  
και Ψηφιακές Τεχνολογίες

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



**ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ**  
REGION OF CRETE

## 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

**16-19 Μαΐου 2024**

- Αίθουσα Μανώλης Καρέλλης (Ανδρόγεω)
- Ξενοδοχείο Atrion (Χρονάκη 9)
- 6ο & 44ο Δημοτικά Σχολεία Ηρακλείου

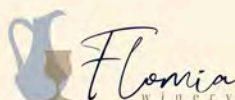


ΧΟΡΗΓΟΙ



**ΔΗΜΟΣ  
ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ**  
MUNICIPALITY OF HERAKLION

ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ:



...λίγο κρασί...  
...λίγο δάλασσα...!  
Ταβέρνα - Εστιατόριο





**I.A.K.E.**

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

10ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ  
Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία και  
Ψηφιακές Τεχνολογίες**

**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 2024



**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: 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 παρουσίας 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. Ντρομπογιάννης

Ειρήνη Γ. Μαρκάκη, Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

### **Τυποτεχνική επιμέλεια:**

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Copyright © 2024

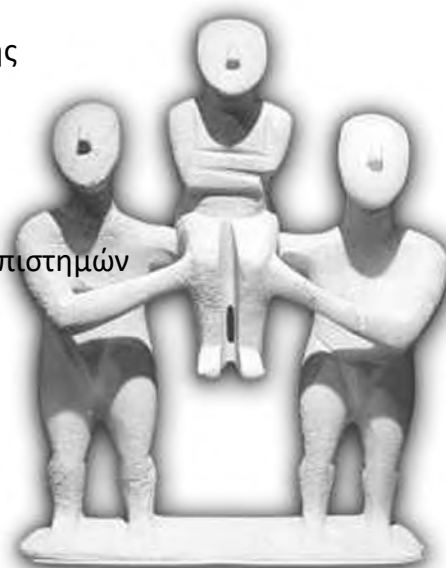
### **Σχεδιασμός εξωφύλλου & εκτύπωση:**

Γραφικές Τέχνες EMM. ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε

Κομνηνών 68 Πόρος, Ηράκλειο Κρήτης

Τ.: 2810 227933, Ε.: printpat@otenet.gr

**ISBN: 978-618-5506-21-6**



## Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

**Μαράκη Ελένη** του Παντελή

Αντιπρόεδρος:

**Μπελαδάκης Εμμανουήλ** του Δημητρίου

Γενική Γραμματέας:

**Μαρινάκη Ζαφειρούλα** 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

|                                                                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου .....</b>                                                                                                      | <b>12</b> |
| <b>Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου .....</b>                                                                                                   | <b>13</b> |
| <b>Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου .....</b>                                                                                                     | <b>17</b> |
| <b>Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας.....</b>                                                                                             | <b>19</b> |
| <b>ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ.....</b>                                                                                                                 | <b>20</b> |
| <b>Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης.....</b>                                                                                                       | <b>21</b> |
| <b>Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής.....</b>                                        | <b>22</b> |
| <b>ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ .....</b>                                                                                                                   | <b>25</b> |
| <b>Εκπαίδευση για την αειφορία .....</b>                                                                                                           | <b>26</b> |
| Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΛΑΚΚΙΟΥ ΛΕΡΟΥ                 | 26        |
| Εμμανουήλ Αικατερίνη .....                                                                                                                         | 26        |
| Ματζάνος Δημήτριος.....                                                                                                                            | 26        |
| Η ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ                                  | 33        |
| Κομπότη Δέσποινα .....                                                                                                                             | 33        |
| ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΗΣ ΒΙΟΜΑΖΑΣ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ | 41        |
| Κοψιδάς Οδυσσέας.....                                                                                                                              | 41        |
| ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ            | 45        |
| Ξανθού Τσαμπίκα – Καλλιόπη .....                                                                                                                   | 45        |
| Παπαβασιλείου Βασίλης.....                                                                                                                         | 45        |
| Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ                              | 53        |
| Τζαμαρία Παρθενία .....                                                                                                                            | 53        |
| Ματζάνος Δημήτριος.....                                                                                                                            | 53        |
| Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΕΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ                                  | 60        |
| Πατσαρίκα Μαρία .....                                                                                                                              | 60        |
| EXCITED ABOUT RECYCLING: ΟΤΑΝ Η ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΝΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ                                                         | 68        |
| Τόλη Θεοδώρα.....                                                                                                                                  | 68        |
| ΓΕΝΕΤΙΚΑ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΦΥΤΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ                                                                             | 75        |
| Κατσιώπη Παρασκευή.....                                                                                                                            | 75        |
| ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ                                                                                    | 83        |
| Χωλίδου Μαρία .....                                                                                                                                | 83        |

|                                                                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ<br>ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ                                        | 91         |
| Ποιμενίδης Δημήτριος .....                                                                                                                                              | 91         |
| Ιωαννίδου Γεωργία .....                                                                                                                                                 | 91         |
| Ποιμενίδου Σοφία .....                                                                                                                                                  | 91         |
| ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ<br>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ Κ.Π.Ε.: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ                                              | 99         |
| Καραγιώργου Αικατερίνη .....                                                                                                                                            | 99         |
| Πράπας Ευθύμιος - Αλκιβιάδης .....                                                                                                                                      | 99         |
| <b>Καινοτόμες πρακτικές στην αειφορία και την κλιματική αλλαγή .....</b>                                                                                                | <b>108</b> |
| ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΖΕΥΞΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗΣ<br>ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ<br>ΜΑΘΗΣΗΣ                                | 108        |
| Μπιμπούδη Μαρία .....                                                                                                                                                   | 108        |
| Παπακώστα Αλεξία .....                                                                                                                                                  | 108        |
| <b>Πολιτικές διαχείρισης κρίσεων σε σχέση με την κλιματική αλλαγή.....</b>                                                                                              | <b>116</b> |
| ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ                                                                                                                | 116        |
| Δούκη Σταματίνα .....                                                                                                                                                   | 116        |
| <b>Οικονομία κυκλικής αειφορίας.....</b>                                                                                                                                | <b>124</b> |
| ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ, ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΥΚΛΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ                                                                                                                        | 124        |
| Φιλιππάκη Καλλιόπη .....                                                                                                                                                | 124        |
| <b>Κλιματική αλλαγή και κοινωνική δικαιοσύνη .....</b>                                                                                                                  | <b>135</b> |
| ΟΙΚΟΦΕΝΙΣΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: ΑΕΙΦΟΡΙΑ, ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ<br>ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ                                                                                     | 135        |
| Αγγελάκη Ρόζη- Τριανταφυλλιά .....                                                                                                                                      | 135        |
| <b>Δ. Εκπαίδευση, Ψηφιακές Τεχνολογίες και Προσαρμοστικότητα .....</b>                                                                                                  | <b>144</b> |
| ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ: ΣΚΟΠΕΛΟΣ Ή ΔΥΝΑΜΗ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ<br>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ; Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ CREATIVE COMMONS ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ                                           | 144        |
| Μαυρογιαννάκη Παρασκευή .....                                                                                                                                           | 144        |
| Παναγοπούλου Άννα .....                                                                                                                                                 | 144        |
| Παχαδίρογλου Ολυμπία .....                                                                                                                                              | 144        |
| ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ<br>ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ<br>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ                           | 152        |
| Σκαράκη Ευαγγελία .....                                                                                                                                                 | 152        |
| Κολοκοτρώνης Φώτιος .....                                                                                                                                               | 152        |
| ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΟΤΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΜΟΝΟΙ<br>ΤΟΥΣ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ                                                                            | 159        |
| Τζιώγκα Αναστασία .....                                                                                                                                                 | 159        |
| ΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΟΛΥΜΠΙΑ ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΑΤΙΑ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ<br>ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ<br>ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 168        |
| Παπουτσή Μαρία .....                                                                                                                                                    | 168        |
| Καλδή Γεωργία .....                                                                                                                                                     | 168        |
| Νταρζάνου Αθανασία .....                                                                                                                                                | 168        |
| ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΌΡΙΑ &<br>ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ                                                                                        | 176        |
| Πλατή Ελένη .....                                                                                                                                                       | 176        |

|                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ΟΙ GOOGLE ΦΟΡΜΕΣ ΩΣ ΨΗΦΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΩΝ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ    | 184        |
| Χατζάκης Νεκτάριος .....                                                                                | 184        |
| ΣΥΝΟΜΙΛΩΝΤΑΣ... ΜΕ ΤΗΝ ANNA ΦRANK-ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ               | 194        |
| Κανταρά Ελένη .....                                                                                     | 194        |
| ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ «ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΣΗΣ» ("GAMIFICATION") ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ                            | 203        |
| Μήνα Μαρία Γεωργία .....                                                                                | 203        |
| <b>Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία .....</b>                                             | <b>212</b> |
| ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ               | 212        |
| Ζωγόπουλος Κων/νος .....                                                                                | 212        |
| Μπρατάνη Πηνελόπη .....                                                                                 | 212        |
| Λάμπρου Ξανθή .....                                                                                     | 212        |
| Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΝΤΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ                                           | 221        |
| Νεοκοσμίδου Παναγιώτα .....                                                                             | 221        |
| <b>Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης .....</b>                    | <b>229</b> |
| ΤΕΤΑΡΤΗ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ                       | 229        |
| Ζωγόπουλος Κων/νος .....                                                                                | 229        |
| Παναγιωτόπουλος Γιώργος .....                                                                           | 229        |
| Καρανικόλα Ζωή .....                                                                                    | 229        |
| ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΟΥΦΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΟΥΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ     | 240        |
| Κιτσολέρης Γεώργιος .....                                                                               | 240        |
| ΑΤΥΠΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ   | 251        |
| Ντεντάκης Γεώργιος .....                                                                                | 251        |
| ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΝΔ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ (1974-1981).              | 259        |
| Καλλέργης Στέργιος .....                                                                                | 259        |
| ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ                     | 267        |
| Ξενούλη Γεωργία .....                                                                                   | 267        |
| Βουδούρη Αγγελική .....                                                                                 | 267        |
| Μαντάς Νικόλαος .....                                                                                   | 267        |
| ΤΟ ΑΥΤΟΝΟΜΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ                                                    | 275        |
| Αναστασία Δαγαλάκη .....                                                                                | 275        |
| ΈΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΟΜΑΛΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ              | 283        |
| Βασαρμίδου Δέσποινα .....                                                                               | 283        |
| Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΡΟΥΜΠΡΙΚΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ | 291        |
| Δροσουλάκης Κωνσταντίνος .....                                                                          | 291        |

|                                                                                                                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά .....</b>                                                                                                                  | <b>302</b> |
| Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ                                                                                          | 302        |
| Πήχας Αλέξανδρος .....                                                                                                                                                               | 302        |
| ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞΑΕ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΔΕ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ     | 311        |
| Κουκάκης Γεώργιος.....                                                                                                                                                               | 311        |
| Καρύδη Χαρά .....                                                                                                                                                                    | 311        |
| Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΗ Γ'                                                     |            |
| ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ                                                                                                                                                                            | 320        |
| Λαπουρίδου Νεφέλη.....                                                                                                                                                               | 320        |
| ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ                                                                                    | 331        |
| Γεωργοπούλου Ευαγγελία .....                                                                                                                                                         | 331        |
| Κουτσιούρη Σοφία.....                                                                                                                                                                | 331        |
| <b>Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές .....</b>                                                                                                                                   | <b>339</b> |
| ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Η ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ;                                                                | 339        |
| Αντωνάτου Σπυριδούλα.....                                                                                                                                                            | 339        |
| Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΟΣ ΑΥΤΟΤΕΛΟΥΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ | 345        |
| Μουδατσάκη Ειρήνη .....                                                                                                                                                              | 345        |
| Παπαδοπούλου Εμμανουέλα .....                                                                                                                                                        | 345        |
| Παυλίδης Γεώργιος.....                                                                                                                                                               | 345        |
| Φουντά Γεωργία .....                                                                                                                                                                 | 345        |
| ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ                                                                                                                                   | 353        |
| Βερέβη Άλκηστις.....                                                                                                                                                                 | 353        |
| ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.                                                                                                                               | 361        |
| ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ                                                                                                                                                             | 361        |
| Παπαγάλου Φωτεινή.....                                                                                                                                                               | 361        |
| Βορβή Ιωάννα.....                                                                                                                                                                    | 361        |
| Δανηλίδου Ευγενία .....                                                                                                                                                              | 361        |
| ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΦΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SELF-DETERMINED LEARNING) ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ                                             | 371        |
| Πράττου Αρετή.....                                                                                                                                                                   | 371        |
| Η ...ΣΥΝΕΧΗΣ ΓΕΝΝΑΙΟΔΩΡΙΑ ΤΩΝ ΚΛΑΣΜΑΤΩΝ: ΈΝΑ ΜΙΚΡΟ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΩΝ                                                                                                           | 379        |
| Μαστρογιάννης Αλέξιος.....                                                                                                                                                           | 379        |
| Η ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ – ΜΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ                                                                                                                            | 387        |
| Βασαρμίδου Δέσποινα.....                                                                                                                                                             | 387        |



|                                                                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας.....</b>                                                                                                          | <b>397</b> |
| ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟΝ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΚΝΩΣΟΥ ΜΕΣΩ ΚΙΝΗΤΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ | 397        |
| Επιτροπάκη Ζαφείρα .....                                                                                                                                       | 397        |
| Κολοκοτρώνης Φώτιος .....                                                                                                                                      | 397        |
| ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΓΕΝΙΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ                            | 404        |
| Ηλία Ελένη .....                                                                                                                                               | 404        |
| ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ                                                                       | 411        |
| Σακαρέλλου Ευθυμία.....                                                                                                                                        | 411        |
| Καλτσά Αικατερίνη .....                                                                                                                                        | 411        |
| ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΟΡΑΣΙΑ ΣΕ ΟΡΑΤΕΣ ΥΠΑΡΞΕΙΣ                                                                                                                           | 421        |
| Τσιτιρίδου Χριστίνα .....                                                                                                                                      | 421        |
| ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΗ ΧΩΡΑ ΜΟΥ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ                                                                         | 431        |
| Καρτσούκης Θεόδωρος .....                                                                                                                                      | 431        |
| Τσαπρούνης Αθανάσιος.....                                                                                                                                      | 431        |
| ΝΟΕΡΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΕΛΙΞΙΑ                                                                                                   | 446        |
| Συμεωνίδης Νικόλαος.....                                                                                                                                       | 446        |
| Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ, ΟΡΙΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ                                                                   | 454        |
| Ντούλια Αθηνά.....                                                                                                                                             | 454        |
| ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ                                                                                        | 462        |
| Δριμαροπούλου Σέβη .....                                                                                                                                       | 462        |
| Δαλιανίδου Κατερίνα.....                                                                                                                                       | 462        |
| ΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΣ ΚΡΙΤΙΚΑ ΤΙΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΜΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗΝ 6 <sup>Η</sup> ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ                                         | 471        |
| Μπόζγου Πηνελόπη.....                                                                                                                                          | 471        |
| ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΙΑ ΣΤΗΝ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ: ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΕΠΟΧΕΣ ΜΕ SCRATCH JR - ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΜΙΚΡΟΥΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΕΣ ΤΟΥ ΑΥΡΙΟ                                       | 480        |
| Ζαβούνης Ιωάννης.....                                                                                                                                          | 480        |
| Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΚΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΤΟΥ ΜΟΡΦΗΣ (Ε –SHADOW) ΩΣ ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.             | 485        |
| Λαμπρόπουλος Αντώνιος .....                                                                                                                                    | 485        |
| <b>Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση .....</b>                                                                                                          | <b>493</b> |
| ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΗΘΙΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΤΑΙΝΙΑ «ΧΩΡΙΣ ΜΕΤΡΟ»                                                     | 493        |
| Παχαδίρογλου Ολυμπία.....                                                                                                                                      | 493        |
| Χριστέλη Ζωή.....                                                                                                                                              | 493        |
| ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ                                                                                                   | 501        |
| Βούρβουλη Σταυρούλα.....                                                                                                                                       | 501        |

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη .....</b>                                                               | <b>509</b> |
| Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΣΤΡΙΒΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ                                                                                 | 509        |
| Ράπτης Νικόλαος .....                                                                                                          | 509        |
| Μαράκη Ελένη .....                                                                                                             | 509        |
| Κουτσουνάη Σεβασμία-Αικατερίνη .....                                                                                           | 509        |
| Κουτσουνάη Καλλιόπη-Σοφία .....                                                                                                | 509        |
| Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ                                              | 520        |
| Ψύρρας Νικόλαος .....                                                                                                          | 520        |
| Ράπτης Νικόλαος .....                                                                                                          | 520        |
| Κουτσουνάη Σεβασμία-Αικατερίνη .....                                                                                           | 520        |
| Μπελαδάκης Εμμανουήλ .....                                                                                                     | 520        |
| ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑ-ΠΑΝΔΗΜΙΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ | 529        |
| Κάζη Μαριάντρη .....                                                                                                           | 529        |
| Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΟΥ ΕΠΙΦΕΡΕΙ ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ.                                   | 537        |
| Κουμπέτσου Παναγιώτα .....                                                                                                     | 537        |
| <b>ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ .....</b>                                                                                              | <b>546</b> |

## Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

### **A. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΎΝΤΑΞΗ**

Μετανάστευση, ένταξη και μοντέλα ενσωμάτωσης  
Εκπαίδευση για την υποδοχή και την ένταξη  
Προγράμματα εκπαίδευσης για μετανάστες  
Πολυγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση  
Ψηφιακός αναλφαριθμητισμός και ενσωμάτωση

### **B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΖΩΗ**

Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη  
Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία  
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο  
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία  
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία  
Προκλήσεις, προβληματισμοί, δεοντολογία  
Δημοσιολογία και πολιτική  
Τέχνη, θρησκεία, πολιτισμός  
Επαγγελματικός προσανατολισμός  
Κοινωνική επιχειρηματικότητα

### **Γ. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ**

Εκπαίδευση για την αειφορία  
Καινοτόμες πρακτικές στην αειφορία και την κλιματική αλλαγή  
Πολιτικές διαχείρισης κρίσεων σε σχέση με την κλιματική αλλαγή  
Οικονομία κυκλικής αειφορίας  
Κλιματική αλλαγή και κοινωνική δικαιοσύνη

### **Δ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ**

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  
Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση  
Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη  
Γενική παιδεία, επιστημονική εξειδίκευση και επαγγελματική κατάρτιση  
Ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση  
Διαπολιτισμική εκπαίδευση  
Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα (Erasmus, eTwinning, κ.α.)  
Άτυπη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση  
Εκπαιδευτικές έρευνες  
Ψυχολογία και ψυχοεκπαίδευση  
Εκπαίδευση από απόσταση και τεχνολογία  
Επιτυχημένες ιστορίες προσαρμοστικότητας

## Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

### 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

**Ayanian Arin**, Universität Bielefeld

**Avram Kristine**, Philipps-Universität Marburg

**Baros Wassilios**, Professor, Universität Salzburg

**Baumert Anna**, Professor, University of Wuppertal

**Boehnke Klaus**, Professor, Constructor University, Bremen

**Braches- Chyrek Rita**, Professor, Universität Bamberg

**Bucher Anton**, Professor, Universität Salzburg

**Buchin-Krenek Larisa**, Professor, Touro University Berlin

**Bukowski Marcin**, Jagiellonian University, Kraków

**Christ Oliver**, Professor, FernUniversität Hagen

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

**Daniele Giulia**, CEI-Iscte, Portugal

**Faragó Laura**, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

**Fink Oliver**, Gert-Sommer-Preisträger 2023

**Friebs Maria-Therese**, FernUniversität Hagen

**Gomolla Mechtild**, Professor, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

**Gouvias Dionysios**, Professor, University of the Aegean

**Green Andy**, Professor, UCL Institute of Education

**Greiner Ulrike**, Professor, Universität Salzburg

**Halabi Slieman**, University of Wuppertal

**Heine Jörg-Henrik**, LMU München

**Kalerante Evaggelia**, Professor, University of W. Macedonia

**Kaya Orhan**, Bern University of Applied Sciences

**Kempf Wilhelm**, Professor, Universität Konstanz

**Kende Anna**, Professor, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

**Kotzur Patrick Ferdinand**, Durham University

**Knab Nadine**, Vorsitzende des Forums Friedenspsychologie; Tel Aviv University

**Kourtis-Kazoullis Vasilis**, Professor, University of the Aegean

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

**Lantos Nora Anna**, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest

**Lášticová Barbara**, (Slovak Academy of Sciences, Slovakia)**Liu Ye**, King's College London

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

**Nariman Hadi Sam**, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest  
**Odağ Özen**, Professor, Touro University Berlin  
**Oikonomakou Marianthi**, University of the Aegean  
**Owens Gareth**, Δρ Γλωσσολογίας ΕΚΠΑ  
**Pliogou Vassiliki**, Professor, University of Western Macedonia  
**Posion Xenia Daniela**, Slovak Academy of Sciences, Slovakia  
**Potoczek Anna**, Jagiellonian University, Kraków  
**Pratto Felicia**, Professor, University of Connecticut  
**Rasheed Shaireen**, Professor, Long Island University, United States  
**Sailer Maximilian**, Professor, Universität Augsburg  
**Sandal-Önal Elif**, Universität Bielefeld  
**Schroeder Joachim**, Professor, Universität Hamburg  
**Seukwa Louis-Henri**, Professor, HAW Hamburg  
**Solvejg Jobst**, Professor, Western Norway University of Applied Science  
**Skourtou Eleni**, Professor, University of the Aegean  
**Sünker Heinz**, Professor, Universität Wuppertal  
**Tarnai Christian**, Professor, Universität der Bundeswehr, München  
**Theurer Thomas**, Universität zu Köln  
**Thiessen Barbara**, HAW Landshut  
**Wagner Ulrich**, Professor, Universität Marburg  
**Yalcin Meral Gezici**, Bielefeld University  
**Yalcin Serhat**, Professor, Kiel University of Applied Sciences  
**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 Κερατσώ**, 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 Ανοικτού Πανεπιστημίου  
**Καδιανάκη Μαρία**, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας 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 Β/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  
**Κουκουνάρας-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 Ι.Κ.Υ.  
**Κυπριωτάκη Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**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/νσης 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**, Καθηγητής Πανεπιστημίου 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 Ιωάννης**, 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  
Κανακάκη Κυριακή  
Κωνσταντινίδης Χρήστος

### **ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ**

Μπάρος Βασίλειος

### **ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Μαρκάκη Ειρήνη  
Χαλκιαδάκης Λεωνίδας  
Μαυρομανωλάκη Ειρήνη  
Διαλυνά Ευαγγελία

### **ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Γεωργιακάκη Κυριακή  
Καπετάνιου Ελένη  
Κολοκοτρώνης Φώτιος  
Τερζάκης Ιωάννης  
Χουρδάκης Νικόλαος

### **ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Αρβανίτης Χριστόφορος,  
Μίλκα Μαρία  
Τσουβαλά Αλεξία  
Χανιωτάκης Ιωάννης,

### **ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ**

Παπαζαχαριάκη Μαριλένα  
Περυσυνάκη Εμμανουέλα

### **ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΩΝ**

Ψαλτάκη Ευγενία,  
Καφφετζάκη Καλλιόπη,  
Δέρβας Απόστολος

**ΜΕΛΗ:**

Μπάρος Βασίλειος  
 Γιαλιτάκης Νικόλαος  
 Παπαδάκη Σκαλίδη Ρένα  
 Περισυνάκης Αντώνιος  
 Φουντουλάκης Αντώνιος  
 Δεσποτόπουλος Γεώργιος  
 Περισυνάκη Έλενα  
 Παναγιωτάκης Εμμανουήλ  
 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  
 Ανδρεδάκη Όλγα-Μαρία  
 Ανδρονίδης Συμεών  
 Ασικλάρη Φανή  
 Βιδάκης Μιχάλης  
 Βλαχάκη Αντωνία  
 Γαϊτανίδη Άννα Λαμπρινή  
 Γερακιανάκη Γαλάτεια  
 Γκούνα Αφροδίτη  
 Δουκιαντζάκη Ράνια  
 Δραϊνάκης Ιωάννης  
 Ζαφειροπούλου Αντωνία  
 Ζήκου Ιωάννα  
 Ζλατιλίδης Δημήτριος  
 Θάνου Αικατερίνη  
 Θεοφάνους Ειρήνη  
 Καινουργιάκη Μάγδα  
 Κακουδάκη Ιωάννα  
 Καλέμης Κωνσταντίνος  
 Καλλέργης Στέργιος  
 Καλυκάκη Έφη  
 Καλογιαννάκη Μαρία  
 Καπετανάκη Όλγα  
 Καρακωνσταντάκης Γεώργιος  
 Καρατάσος Νικόλαος

Καρκανάκη Μαρία  
 Καρκανάκης Στυλιανός  
 Κατζιλιέρη Αγγελική  
 Κατσούγκρη Αναστασία  
 Κομποχόλη Άντυ  
 Κοντάκης Ευστάθιος  
 Κοπιδάκη Αικατερίνη  
 Κουγιεντή Μαριγιάννα  
 Κουτσάκη Χριστίνα  
 Κριθαρώτη Παναγιώτα  
 Κωνσταντινίδης  
 Χριστόφορος  
 Λαμπράκη Αναστασία  
 Λειβαδιωτάκη Αικατερίνη  
 Μαγκλάρη Γεωργία  
 Μανουσάκη Χρυσή  
 Μαρκογιαννάκη Αθηνά  
 Μαρκογιαννάκη Μιχαέλα  
 Μαρκογιαννάκη Σοφία  
 Μαρκόπουλος Παναγιώτης  
 Μαράκη Αγγελική  
 Μαρινάκη Μαρία  
 Μαυρουδή Μαρία  
 Μπαγκέρη Βασιλική  
 Μπελαδάκη Μαρία  
 Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ

Μουδάτσου Μαρία  
 Νικηφόρου Παρασκευή  
 Ντρουμπογιάννης Αντώνης  
 Ντρουμπογιάννης Σταύρος  
 Ξυπάκη Σοφία  
 Ορφανού Νικολέτα  
 Παπαζαχαριάκη Ιωάννα  
 Παπουτσάκη Άννα  
 Περάκη Ειρήνη  
 Ποντίκη Μαρία  
 Ρεράκη Μαρία  
 Σαμαρά Νικολέτα  
 Σεμερτζίδου Στυλιανή  
 Σηφάκης Νίκος  
 Σκαράκη Ευαγγελία  
 Σταθογιάννης Ιωάννης  
 Στιβακτάκη Καλλιόπη  
 Στιβακτάκης Ιωάννης  
 Στριλιγκά Μαλαματενια  
 Στριλιγκά Μαρία  
 Τζαγκαρουλάκη Αναστασία  
 Τζιαναμπέτη Αναστασία  
 Τσικαλάκης Γιάννης  
 Φαραζάκης Νικόλαος  
 Χατζηδάκη Μαρία



## **ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ**

## Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Για δέκατη συνεχή χρονιά το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, διοργανώνει ένα Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας. Μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνει η Ψηφιακή Εποχή, τα ζητήματα που σχετίζονται με τις ψηφιακές τεχνολογίες, αλλά και οι μείζονες κοινωνικές και αναπτυξιακές προκλήσεις της ανθρωπότητας, όπως η μετανάστευση, η ένταξη και αεφορία, συνιστούν μια άκρως ενδιαφέρουσα επιστημονική ατζέντα. Με αυτό το δεδομένο οι προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό, απαιτούν τη συνεργασία όλων των δημοσίων φορέων και κυρίως της κοινωνίας των πολιτών.

Με πυξίδα την αλληλεγγύη, με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και την εφαρμογή αειφόρων πολιτικών, και βεβαίως στοχεύοντας στην εφαρμογή ψηφιακών πολιτικών, ως Περιφέρεια Κρήτης, με ιδιαίτερη χαρά συμμετέχουμε στη διοργάνωση και του φετινού συνεδρίου του I.A.K.E. 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 10ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, με θέμα

**«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ  
Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία και Ψηφιακές Τεχνολογίες»,**  
που διοργανώνουμε στο Ηράκλειο Κρήτης, από 16 έως και 19 Μαΐου 2024.

Όπως κάθε χρόνο, το Συνέδριο σχεδιάζεται με γνώμονα τη δυνατότητα να αγκαλιάσει μια ευρεία αλλά και συνεκτική οικογένεια προβληματισμών που περιστρέφονται γύρω από τις κομβικής σημασίας σχέσεις μεταξύ παιδείας και κρίσιμων σύγχρονων προβληματισμών. Την περίοδο που διανύουμε, οι σύνθετες σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συστημάτων έχουν εισέλθει σε περίοδο αναδιάταξης και αναζήτησης νέων ισορροπιών. Οι νέες και οι επικαιροποιημένες προκλήσεις εμπεριέχουν τη διαχείριση της αύξησης των μεταναστευτικών ροών, τον περιορισμό των ανισοτήτων μέσω της ένταξης, την ανάγκη της ανακατεύθυνσης προς υποδείγματα ανάπτυξης με αειφορία και την αξιοποίηση της εξέλιξης των ψηφιακών τεχνολογιών. Το φετινό, 10ο Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ) προσφέρει ένα συγκροτημένο επιστημονικό πλαίσιο για τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη λύσεων που θα συμβάλουν στην προαγωγή της κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσαρμοστικότητας σε αυτά τα κρίσιμα σταυροδρόμια.

Η μετακίνηση πληθυσμών αποτελεί φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται από την αρχαιότητα και θα συνεχίσει να συνοδεύει τις εξελίξεις στην ιστορία της ανθρώπινης κοινωνικής οργάνωσης. Τα αίτια, οι διαστάσεις και οι μορφές του φαινομένου ποικίλουν ανάλογα με τις γεωοικονομικές, τις γεωπολιτικές και τις γενικότερες χωροχρονικές παραμέτρους. Η οικονομική κατάσταση, οι κοινωνικές δομές, η πολιτική κουλτούρα, η γεωγραφική και γεωπολιτική θέση μιας χώρας αποτελούν βασικούς παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η πιθανότητα να αντιμετωπίσει ισχυρά μεταναστευτικά ρεύματα, ενώ έχει θεωρηθεί ότι η επιλογή μεταναστευτικού προορισμού μπορεί να αναλυθεί σε σχέση με παράγοντες «ώθησης-έλξης». Οι παράγοντες «ώθησης» οδηγούν τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις χώρες τους και να αναζητήσουν μια καλύτερη τύχη αλλού, ενώ οι παράγοντες «έλξης» αναφέρονται στους λόγους γιατί τα άτομα αναζητούν άσυλο σε συγκεκριμένες χώρες και όχι σε άλλες.

Η ένταξη, η ενσωμάτωση και η αφομοίωση αποτελούν τις τρεις θεμελιώδεις έννοιες για τις διακριτές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου και αναφέρονται σε τρία διαφορετικά αλλά προφανώς σχετιζόμενα πρίσματα. Παρότι ορισμένοι

επιμένουν να τις συγχέουν, ενσωμάτωση ή ολοκλήρωση (integration) και αφομοίωση (assimilation) συνιστούν διαφορετικές προσεγγίσεις. Εάν η ένταξη (inclusion) παραμένει κύριος στόχος, οι τρόποι μπορούν να διαμορφωθούν και να αποτιμηθούν με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, π.χ., η κοινωνική ένταξη (social inclusion), μέσω της εκπαίδευσης, του elearning και της πρόσβασης στην απασχόληση αποτελεί μείζονος σημασίας ζήτημα στην ενσωμάτωση (integration) των μεταναστών σε μια σύγχρονη κοινωνία. Το εάν αυτό συνιστά και αφομοίωση, όπως π.χ. στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής (assimilation into a culture), αποτελεί διακριτό κεφάλαιο που θίγει μια σειρά από σοβαρά θέματα, όπως την έννοια του σεβασμού της ετερότητας των νέων μελών της κοινωνίας.

Παράλληλα, στη σημερινή εποχή, οι αξίες της ολιστικής αειφορίας είναι περισσότερο απαραίτητες από ποτέ, καθώς αντιμετωπίζουμε πολύπλοκες προκλήσεις όπως η κλιματική αλλαγή, η εξάντληση των φυσικών πόρων και η αύξηση της παγκόσμιας πληθυσμιακής πίεσης. Ως μέριμνα, πρόγραμμα και κουλτούρα που αγκαλιάζει την αξιοποίηση των οικοσυστημάτων και των ενεργειακών πηγών με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται και η μελλοντική ύπαρξη και ποιότητά τους, η αειφορία συνιστά κομβικό πεδίο για μια ποιοτικά αναβαθμισμένη προσαρμοστικότητα. Εδώ η εκπαίδευση διαδραματίζει καίριο ρόλο, καθώς ενημερώνει, ευαισθητοποιεί και εμπνέει τους ανθρώπους να αναπτύξουν βιώσιμες συμπεριφορές και να εφαρμόσουν πρακτικές που σέβονται το περιβάλλον και διατηρούν τη φύση για τις μελλοντικές γενιές. Επιπλέον, η εκπαίδευση διδάσκει τη σημασία της συνεργασίας και του διαλόγου σε παγκόσμιο επίπεδο, προωθώντας την ανάπτυξη διεθνών πολιτικών και πρακτικών που ενισχύουν την αειφορία σε όλον τον κόσμο. Έτσι, η σύνδεση της αειφορίας με την εκπαίδευση ανοίγει τον δρόμο για ένα βιώσιμο μέλλον, όπου οι αξίες της φροντίδας του περιβάλλοντος και της διατήρησης των ισορροπιών στη φύση παραμένουν ζωντανές και ενισχυμένες.

Η σύνδεση της μετανάστευσης, της ένταξης και της αειφορίας με τις ψηφιακές τεχνολογίες αντιπροσωπεύει μια σύνθετη πρόκληση στον σύγχρονο κόσμο. Οι ταχείες εξελίξεις στον ψηφιακό τομέα δημιουργούν νέες ευκαιρίες, αλλά ταυτόχρονα, σε περίπτωση μη ολιστικής πρόσβασης δύναται να ενισχύουν τις ανισότητες. Η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων ανοίγει τον δρόμο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρόσβασης των μεταναστών, επιτρέποντας την εκμάθηση της γλώσσας, των πολιτιστικών στοιχείων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενσωμάτωση στη νέα κοινωνία. Παράλληλα, οι ψηφιακές πλατφόρμες μπορούν να ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική ανταλλαγή, διευκολύνοντας την κατανόηση των διαφορών και τη δημιουργία γεφυρών κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Επιπλέον, η σωστή χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την αειφορία, εκπαιδεύοντας τις νέες γενιές να χρησιμοποιούν τεχνολογίες με επιδέξιο τρόπο και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη για τις προκλήσεις του ψηφιακού κόσμου.



Η επιτυχία στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων εξαρτάται από στοιχεία των κοινωνιών που τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις αλλαγές με τρόπο αποδοτικό όσο και βιώσιμο. Το Συνέδριο αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσαρμοστικότητας σε αυτά τα κρίσιμα σταυροδρόμια, προσφέροντας μια πλατφόρμα για τη συζήτηση, την ανταλλαγή γνώμης και την ανάπτυξη λύσεων που θα μας καθοδηγήσουν προς ένα βιώσιμο και ευημερούν μέλλον. Το Συνέδριο απευθύνεται σε επιστήμονες όλων των απόψεων και των προσεγγίσεων και επιθυμεί να αποτελέσει σημείο συνάντησης και ανταλλαγής απόψεων για το μείζον αυτό ζήτημα σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη στιγμή για την εξέλιξή του. Βασικός σκοπός του 10ου Συνεδρίου του ΙΑΚΕ είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά.

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στο 10ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ευελπιστούμε σε μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση. Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων εννέα 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 Ι.Α.Κ.Ε.

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**

**Κώστας Α. Λάβδας**

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



## **ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

### Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΛΑΚΚΙΟΥ ΛΕΡΟΥ

**Εμμανουήλ Αικατερίνη**

Νηπιαγωγός ΠΕ 60, MSc Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

**Ματζάνος Δημήτριος**

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

#### Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία γίνεται μία προσπάθεια να αναδειχθεί η πολιτιστική κληρονομιά της Λέρου. Η έρευνα επικεντρώνεται στην ανάδειξη και αξιοποίηση των παλιών ιταλικών κτιρίων και στη συμβολή της εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση.

Στο ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας ως εργαλείο της δειγματοληπτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από κατοίκους του Λακκίου Λέρου. Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα από τον Σεπτέμβριο του 2022 έως Φεβρουάριο του 2023.

Από τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας διαπιστώθηκε πώς οι κάτοικοι της Λέρου, τονίζουν το ρόλο που έχει η εκπαίδευση στην ανάδειξη και διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και ότι η στάση των μαθητών/τριών απέναντι της επηρεάζεται από τη φοίτησή τους σε ένα ιστορικό κτίριο και συμβάλλει στην ευαισθητοποίησή τους.

Η παρούσα έρευνα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιχειρεί να συμβάλει στην επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης και στην προστασία και ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής μέσα από την εκπαίδευση.

**Λέξεις-κλειδιά:** πολιτισμική βιωσιμότητα, αρχιτεκτονική, εκπαίδευση, Λέρος

#### 1. Εισαγωγή

Η αειφορία είναι μια σημαντική έννοια που έχει κερδίσει μεγάλη προσοχή τα τελευταία χρόνια. Αναφέρεται στην ικανότητα των κοινωνιών, των κοινοτήτων και των ατόμων να διατηρήσουν την ευημερία και την ποιότητα ζωής τους για τις σημερινές και τις μελλοντικές γενιές (Gerolymatou, 2018).

Η πολιτιστική βιωσιμότητα αναφέρεται στη διατήρηση και προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, παραδόσεων και αξιών, καθώς και στην προώθηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και των διαπολιτισμικών ανταλλαγών. Είναι μια ουσιαστική πτυχή της βιωσιμότητας, καθώς συμβάλλει στην κοινωνική και ψυχολογική ευημερία των ατόμων και των κοινοτήτων. Επιπλέον, η πολιτιστική βιωσιμότητα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των κοινοτήτων, καθώς παρέχει την αίσθηση της ταυτότητας, του ανήκειν και της συνέχειας (Hadjimichalis, 2018).

Η αρχιτεκτονική είναι μια ουσιαστική πτυχή του πολιτισμού και αντανακλά τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις μιας κοινωνίας. Είναι μια απτή έκφραση της πολιτιστικής κληρονομιάς μιας κοινότητας και χρησιμεύει ως σύμβολο της ιστορίας και της ταυτότητάς της. Επιπλέον, η

αρχιτεκτονική είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και μπορεί είτε να υποστηρίξει είτε να υπονομεύσει την πολιτιστική βιωσιμότητα (Hadjimichalis, 2018).

Η αρχιτεκτονική κληρονομιά είναι σημαντική για διάφορους λόγους. Πρώτον, αποτελεί ουσιαστικό μέρος της πολιτιστικής και ιστορικής ταυτότητας μιας κοινότητας, παρέχοντας απτή σύνδεση με το παρελθόν της και χρησιμεύοντας ως σύμβολο της πολιτιστικής της κληρονομιάς. Δεύτερον, η αρχιτεκτονική κληρονομιά συμβάλλει στην πολιτιστική ποικιλομορφία, καθώς αντικατοπτρίζει τις μοναδικές και διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις, πεποιθήσεις και αξίες διαφορετικών κοινοτήτων. Τρίτον, η αρχιτεκτονική κληρονομιά είναι ένας πολύτιμος πόρος για την εκπαίδευση, καθώς παρέχει την ευκαιρία στους ανθρώπους να μάθουν για την πολιτιστική και ιστορική κληρονομιά των κοινοτήτων τους και να εκτιμήσουν τα επιτεύγματα των προηγούμενων γενεών. Τέλος, η αρχιτεκτονική κληρονομιά συμβάλλει σημαντικά στην οικονομική ανάπτυξη, καθώς μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη του τουρισμού και των πολιτιστικών βιομηχανιών και να προσφέρει πηγή εσόδων για τις κοινότητες (Kim, 2016).

Επιπλέον, είναι σημαντική η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση του κοινού σχετικά με τη σημασία της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς και την προστασία της. Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που προάγουν την αξία της κληρονομιάς και ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να την εκτιμήσουν και να την σέβονται (Bourdakis, 2018).

### 1.1. Η Λέρος κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας

Η Λέρος είναι ένα μικρό νησί που βρίσκεται στο Αιγαίο Πέλαγος, μέρος των ελληνικών Δωδεκανήσων. Κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας, από το 1912 έως το 1943, η Λέρος υπέστη σημαντικές αλλαγές και εκσυγχρονισμό, που είχαν διαρκή αντίκτυπο στον πολιτισμό, την οικονομία και τις υποδομές του νησιού.

Η ιταλική κυριαρχία της Λέρου ξεκίνησε το 1912, όταν η Ιταλία απέκτησε τον έλεγχο του νησιού ως μέρος της Συνθήκης του Ουχί. Η ιταλική διοίκηση έφερε σημαντικές αλλαγές στο νησί, με επίκεντρο τον εκσυγχρονισμό και την οικονομική ανάπτυξη. Μία από τις πρώτες πρωτοβουλίες που εφαρμόστηκαν από τις ιταλικές αρχές, ήταν η κατασκευή υποδομών, όπως δρόμοι, γέφυρες και λιμάνια, που βοήθησαν στη σύνδεση του νησιού και στη διευκόλυνση του εμπορίου και της επικοινωνίας (Ejeta, 2018).

Οι ιταλικές αρχές έφεραν νέες τεχνολογίες και μεθόδους, οι οποίες βελτίωσαν την παραγωγή και αύξησαν την αποδοτικότητα και βοήθησαν επίσης στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των κατοίκων του νησιού. Παρά τις προκλήσεις και τις εντάσεις που προέκυψαν, η ιταλική κυριαρχία στη Λέρο βοήθησε στη δημιουργία ενός πιο σύγχρονου και βιώσιμου περιβάλλοντος και βοήθησε στην προβολή της πλούσιας πολιτιστικής κληρονομιάς του νησιού στον κόσμο (Al-Azzawi, 2021).

Η περίοδος της ιταλικής κυριαρχίας στη Λέρο, είχε σημαντική επίδραση στο εκπαιδευτικό σύστημα του νησιού. Οι ιταλικές αρχές προσπάθησαν να εφαρμόσουν τις δικές τους εκπαιδευτικές πολιτικές στη Λέρο, οι οποίες αποσκοπούσαν στην προώθηση της ιταλικής γλώσσας, πολιτισμού και αξιών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η Λέρος είδε μια σημαντική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού της συστήματος, με την εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, την κατασκευή νέων σχολείων και την κατάρτιση νέων δασκάλων (Hσυχος, 2014).

Παρά τις προκλήσεις και τους περιορισμούς του, η κληρονομιά του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος στη Λέρο συνεχίζει να επηρεάζει το νησί και τους ανθρώπους του μέχρι σήμερα. Η έμφαση στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη ενός εργατικού δυναμικού υψηλής ειδίκευσης παραμένει σημαντική για τη συνεχή ανάπτυξη της Λέρου και των κατοίκων της (Κωστόπουλος, 2015).

Το Δημοτικό Σχολείο Λακκίου Λέρου είναι μια σημαντική αρχιτεκτονική δομή, που αντανακλά τις πολιτιστικές, ιστορικές και εκπαιδευτικές αξίες της τοπικής κοινωνίας. Ο σχεδιασμός του κτιρίου αποτελεί απόδειξη του ιστορικού πλαισίου της Λέρου κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας και αντικατοπτρίζει επίσης, το αρχιτεκτονικό στυλ και τις αρχές πολεοδομικού σχεδιασμού της

εποχής. Το σχολικό κτίριο λειτουργεί ως εκπαιδευτικό ίδρυμα και σύμβολο προόδου και εκσυγχρονισμού για την κοινότητα του Λακκίου και αποτελεί σημαντικό μέρος της πολιτιστικής και εκπαιδευτικής κληρονομιάς του νησιού (Zografou, 2019).

## **1.2. Η πολιτισμική κληρονομιά της Λέρου ως παράγοντας της τοπικής ανάπτυξης**

Η πολιτιστική κληρονομιά θεωρείται σημαντικός παράγοντας τοπικής ανάπτυξης στη Λέρο, καθώς έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στη διατήρηση και ανάδειξη της πολιτιστικής ταυτότητας του νησιού, παρέχοντας παράλληλα κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά οφέλη. Η πολιτιστική κληρονομιά αναφέρεται στα φυσικά, απτά και άυλα στοιχεία μιας κοινότητας που κληρονομούνται από το παρελθόν και εκτιμώνται από τις σημερινές και τις μελλοντικές γενιές. Αυτό περιλαμβάνει πολιτιστικά ορόσημα, μνημεία, κτίρια, φυσικούς χώρους και παραδοσιακές πρακτικές και γνώσεις (Bourdakis, 2018).

Ένας από τους κύριους τρόπους με τους οποίους η πολιτιστική κληρονομιά μπορεί να συμβάλει στην τοπική ανάπτυξη είναι μέσω του τουρισμού. Οι τοποθεσίες πολιτιστικής κληρονομιάς του νησιού αποτελούν σημαντικό πόλο έλξης για τους τουρίστες, οι οποίοι ενδιαφέρονται να μάθουν για την ιστορία, τον πολιτισμό και την αρχιτεκτονική του νησιού (Bourdakis, 2018).

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο η πολιτιστική κληρονομιά μπορεί να συμβάλει στην τοπική ανάπτυξη είναι μέσω της εκπαίδευσης. Η Λέρος έχει μια πλούσια πολιτιστική κληρονομιά που έχει μεγάλη εκπαιδευτική αξία, καθώς παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να μάθουν για την ιστορία και τον πολιτισμό του νησιού και να αναπτύξουν βαθύτερη εκτίμηση για τις πολιτιστικές τους ρίζες. Η εκπαίδευση σε ένα ιστορικό κτίριο, καθώς και η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στη Λέρο κατά την περίοδο της ιταλοκρατίας βοήθησε στη διατήρηση ιστορικών κτιρίων. Η εκπαιδευτική αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς μπορεί να ενισχυθεί μέσω της ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών, που στοχεύουν στην εκπαίδευση των μαθητών και των επισκεπτών σχετικά με τα μνημεία κληρονομιάς του νησιού και τη σημασία τους. Αυτό μπορεί επίσης να συμβάλει στην ανάπτυξη της πολιτιστικής συνείδησης και της διαπολιτισμικής κατανόησης (Bourdakis, 2018).

Η πολιτιστική κληρονομιά μπορεί επίσης να παίξει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση και την προώθηση της πολιτιστικής ταυτότητας του νησιού. Διατηρώντας τα μνημεία κληρονομιάς του νησιού, οι τοπικές κοινωνίες μπορούν να διασφαλίσουν ότι η πολιτιστική ταυτότητα της Λέρου παραμένει ανέπαφη και ότι οι μελλοντικές γενιές θα μπορούν να μάθουν για την πολιτιστική κληρονομιά του νησιού (Lawton, 2017).

Η διατήρηση και η αξιοποίηση των χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς στη Λέρο μπορεί να προσφέρει τουριστικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς και να ενισχύσει τις πολιτιστικές ανταλλαγές και τη διαπολιτισμική κατανόηση και να συμβάλει στην τοπική ανάπτυξη του νησιού (Bourdakis, 2018).

Συμπερασματικά, η πολιτιστική κληρονομιά θεωρείται σημαντικός παράγοντας τοπικής ανάπτυξης στη Λέρο, καθώς έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στη διατήρηση και ανάδειξη της πολιτιστικής ταυτότητας του νησιού, παρέχοντας παράλληλα κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά οφέλη (Akyu and Guler, 2017).

## **2. Κυρίως μέρος**

### **2.1. Μέθοδος της έρευνας**

Η Τοπική Γνώση και Παράδοση ενός τόπου προβάλλει ως μια πολύ σημαντική προτεραιότητα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η αυτόχθονη-τοπική γνώση αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο από διεθνείς φορείς και οργανισμούς ως παράγοντας ανάπτυξης των τοπικών κοινοτήτων (Μπουργουτζιάνης & Μακράκης, 2014).

Ιδιαίτερα, η εκπαίδευση στα χρόνια της Ιταλοκρατίας, αλλά και η σύνδεση της πρωτοποριακής, για την εποχή, αυτής αρχιτεκτονικής με το περιβάλλον, στο πλαίσιο του νέου τρόπου ζωής, των νέων ηθών, της νέας παιδείας, αλλά και των καλών σχέσεων μεταξύ Ιταλών και Λεριών, που θέλησαν να επιβάλουν οι κατακτητές, για να εντυπωσιάσουν τους ντόπιους κατοίκους, ώστε να αποδεχτούν τη νέα κατάσταση, είναι ζητήματα, που αξίζει να διερευνηθούν και να μελετηθούν. Το ιστορικό κτίριο του Δημοτικού σχολείου της νέας πόλης του Λακκίου, αποτελεί εντυπωσιακό δείγμα αυτής της αρχιτεκτονικής του «ορθολογισμού» και εναρμονίζεται με το περιβάλλον και την τοπική κοινωνία. Είναι επίσης πολύ σημαντικό να διερευνηθεί, αν και κατά πόσο η ιταλική αρχιτεκτονική επηρέασε την αρχιτεκτονική των νεότερων κτιρίων.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ανάδειξη, η διατήρηση και αξιοποίηση των παλιών ιταλικών κτιρίων και η συμβολή της εκπαίδευσης στον σκοπό αυτό.

Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε αποκλειστικά από τους ερευνητές στο χρονικό διάστημα από Σεπτέμβριο του 2022 μέχρι και Φεβρουάριο του 2023. Ως μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ήταν δειγματοληπτική ως προς τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, πολιτιστικών συλλόγων, από εκπαιδευτικούς της Λέρου και από παλιούς – ηλικιωμένους πολίτες, που έχουν ζήσει ή γνωρίζουν γεγονότα, σχετικά με το θέμα (14 άτομα).

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν ως επί το πλείστον στα σπίτια ή σε οικείους χώρους των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις ακολουθούσαν ένα γενικό γραπτό σχεδιάγραμμα, με βάση τις αρχές που διέπουν την ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ ο κάθε συμμετέχων έδινε έμφαση στα σημεία ενδιαφέροντος σύμφωνα με τη δική του κρίση και την εμπειρία του. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με απλή συσκευή μαγνητοφώνησης και ακολούθως απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταφέρθηκαν σε γραπτή μορφή.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των κατοίκων και φορέων του δείγματος και στη συνέχεια η κατηγοριοποίηση των απαντήσεών τους σε περιορισμένο αριθμό ανεξάρτητων κατηγοριών.

Στη συνέχεια εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα σε πίνακες.

Μετά το αρχικό στάδιο τη συλλογής, ανάλυσης και στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας κάνοντας παράλληλα σχολιασμό και σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα περιλαμβάνει συνολικά δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις. Στο άρθρο αυτό θα παρουσιαστούν ενδεικτικά εννιά (9) ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται σε απόψεις κατοίκων της Λέρου σχετικά με την ανάδειξη, τη διατήρηση και αξιοποίηση των παλιών ιταλικών κτιρίων και τη συμβολή της εκπαίδευσης στον σκοπό αυτό. Από την επεξεργασία των απαντήσεων όπως αυτές καταγράφηκαν από τις συνεντεύξεις, προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το από πού αντλούν τις γνώσεις τους για την πολιτισμική κληρονομιά της περιοχή τους του Λακκίου Λέρου δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα των απαντήσεων, διαφαίνεται το συμπέρασμα ότι 11 κάτοικοι υποστηρίζουν ότι αντλούν τις γνώσεις αναφορικά με την πολιτισμική κληρονομιά του Λακκίου Λέρου από βιβλιογραφικές αναφορές, 9 κάτοικοι από προσωπικές μαρτυρίες των κατοίκων του Λακκίου Λέρου, 4 κάτοικοι από σχετική αρθρογραφία, 2 κάτοικοι από το διαδίκτυο και 2 από τα Γ.Α.Κ. Λέρου.

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το εάν είναι ικανοποιημένοι/ες από το πώς έχουν διασωθεί και διατηρηθεί τα κτίρια τα οποία κατασκευάστηκαν κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας στο Λακκί της Λέρου, 11 άτομα των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τη διάσωση και συντήρηση των κτιρίων της περιόδου της ιταλοκρατίας, έναντι 3 του δείγματος που διαφοροποιείται και δηλώνει ότι είναι ικανοποιημένοι.

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν θεωρούν ότι η διατήρηση και διαχείριση της πολιτισμικής κληρονομιάς της Λέρου και ειδικότερα της αρχιτεκτονικής του Λακκίου, έχει τα επιθυμητά

αποτελέσματα και γιατί, από τα δεδομένα των απαντήσεων, διαφαίνεται το συμπέρασμα ότι 11 άτομα εκ των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ξεκάθαρα ότι η διαχείριση και της πολιτισμικής κληρονομιάς της Λέρου και ειδικότερα της αρχιτεκτονικής του Λακκίου, δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, ενώ αντίθετα μόλις 2 εκ των ερωτηθέντων θεωρούν ότι έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και μόνο 1 άτομο εκ των ερωτηθέντων θεωρεί ότι κάποια κτίρια είναι ικανοποιητικά συντηρημένα και λειτουργικά, ενώ κάποια άλλα όχι και ως εκ τούτου χρειάζονται αρκετές ακόμη παρεμβάσεις.

Στην ερώτηση που ακολουθεί σχετικά, με ποιον τρόπο θεωρούν ότι η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στην ανάδειξη και διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός τόπου, δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα των απαντήσεων, διαφαίνεται το συμπέρασμα ότι 10 άτομα εκ των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στην ανάδειξη και διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός τόπου, μέσω της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας, 8 άτομα του δείγματος θεωρούν ότι αυτό μπορεί να γίνει μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και διεπιστημονικές δραστηριότητες, ενώ 2 εκ των ερωτηθέντων θεωρούν ότι θα συμβάλει η εισαγωγή της γνώσης της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς στα Προγράμματα Σπουδών και μόνο 1 άτομο του δείγματος θεωρεί τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σημαντικά για την ανάδειξη και διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός τόπου.

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το εάν η σύνδεση των κτιρίων που κτίστηκαν κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας στη Λέρο, θα μπορούσε σε μια πολιτιστική διαδρομή, να βοηθήσει στην ανάδειξή τους και στη βιώσιμη ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας, δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα, διαφαίνεται το συμπέρασμα ότι 9 άτομα εκ των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι θα μπορούσε ως τουριστικό προϊόν η σύνδεση σε μια πολιτιστική διαδρομή των κτιρίων της Ιταλοκρατίας να συμβάλει στην ανάδειξή τους και στη βιώσιμη ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας, 4 άτομα από τους ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι η ανάδειξή τους και η βιώσιμη ανάπτυξη της κοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί από την αξιοποίηση και εκμετάλλευσή τους με την οργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων, έναντι 2 ατόμων που υποστηρίζουν ότι αυτό μπορεί να συμβεί και μέσα από εναλλακτικές μορφές τουρισμού, ενώ 1 άτομο του δείγματος θεωρεί ότι η σύνδεση των κτιρίων σε πολιτιστική διαδρομή, μπορεί επιπλέον να φέρει και θέσεις εργασίας.

Ακολουθεί η ερώτηση σχετικά, με το ποια ήταν η εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα των απαντήσεων διαφαίνεται το συμπέρασμα ότι 9 άτομα εκ των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι ο εθνικιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης που επέλεξαν οι Ιταλοί, σε μια προσπάθεια εξιταλισμού των ντόπιων, επέβαλε την υποχρεωτική διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας, 3 άτομα από τους ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική των Ιταλών επέτρεπε συνύπαρξη ελληνικής και ιταλικής γλώσσας, γίνεται όμως σαφές ότι η συνύπαρξη αυτή αφορούσε στα πρώτα χρόνια της Ιταλοκρατίας, αφού μετά την άφιξη του De Vecchi ουσιαστικά επιβλήθηκαν τα ιταλικά. Επίσης 3 ερωτηθέντες δε γνωρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας και 1 άτομο του δείγματος υποστηρίζει ότι η ελληνική γλώσσα είχε απαγορευθεί.

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν η εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοσαν οι Ιταλοί κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας θεωρούν ότι συνέβαλε ή όχι στη διατήρηση των κτιρίων που κτίστηκαν κατά την περίοδο αυτή, από τα δεδομένα των απαντήσεων διαφαίνεται το συμπέρασμα ότι 6 εκ των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοσαν οι Ιταλοί κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας συνέβαλε στη διατήρηση των κτιρίων που κτίστηκαν εκείνη την περίοδο, έναντι 6 ατόμων του δείγματος που υποστηρίζουν ότι δε συνέβαλε, ενώ 3 άτομα δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν ή δεν έχουν άποψη.

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το πώς πιστεύουν ότι οι πολίτες μπορούν να ωφεληθούν από τα κτίρια και την αρχιτεκτονική που άφησαν οι Ιταλοί μετά την περίοδο της Ιταλοκρατίας, δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις. Από τα δεδομένα των απαντήσεων διαφαίνεται το συμπέρασμα ότι 11 εκ των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι το όφελος για τους πολίτες μπορεί να προκύψει από τη χρήση των κτιρίων ως τουριστικό προϊόν, 8 άτομα του δείγματος υποστηρίζουν ότι

θα ωφελήσει τους πολίτες η χρήση των κτιρίων για την κάλυψη τοπικών αναγκών, ενώ 3 εκ των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι η χρήση των κτιρίων για εκπαιδευτικούς λόγους ή/και για τη στέγαση σχολών Τμημάτων Αρχιτεκτονικής ή Ιστορίας, σίγουρα ωφελεί τους πολίτες.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με το εάν πιστεύουν ότι η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη διατήρηση της πολιτισμικής βιωσιμότητας του τόπου τους, επηρεάζεται από τη φοίτησή τους σε ένα τέτοιο ιστορικό κτίριο, από τα δεδομένα των απαντήσεων διαφαίνεται ότι 8 άτομα των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη διατήρηση της πολιτισμικής βιωσιμότητας του τόπου τους, επηρεάζεται θετικά από τη φοίτησή τους σε ένα τέτοιο ιστορικό κτίριο, 5 άτομα επίσης από τους ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι η στάση των μαθητών επηρεάζεται θετικά από τη φοίτησή τους σε ένα τέτοιο κτίριο, αλλά με προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα η στάση των δασκάλων τους και η διάθεση αυτών να διδάξουν την τοπική ιστορία, έναντι 1 μόνο ατόμου, που υποστηρίζει ότι η στάση των μαθητών δεν επηρεάζεται από τη φοίτησή τους σε ένα τέτοιο ιστορικό κτίριο.

### 3. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν, καθώς και κάποιες προτάσεις βελτίωσης της καταγεγραμμένης κατάστασης.

Οι κάτοικοι του Λακκίου Λέρου αντλούν τις γνώσεις τους για την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής τους από διάφορες βιβλιογραφικές αναφορές, από μαρτυρίες κατοίκων και κυρίως ηλικιωμένων ανθρώπων της περιοχής τους, οι οποίοι άκουσαν διάφορες ιστορίες από τους γονείς τους που έζησαν την κατά την περίοδο της ιταλοκρατίας. Ακόμη κάποιοι αντλούν τις πληροφορίες από τα τοπικά αρχεία του κράτους (ΓΑΚ) και από το διαδίκτυο.

Αναφορικά με το εάν είναι ικανοποιημένοι για το πώς έχουν διασωθεί και διατηρηθεί τα κτίρια τα οποία κατασκευάστηκαν κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας στο Λακκί της Λέρου, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντούν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την συντήρηση των κτιρίων και τονίζουν ότι ελάχιστα έχουν διασωθεί και έχουν διατηρηθεί. Αναφέρουν, ότι από τύχη και μόνο έχουν διασωθεί, διότι ο κόσμος ποτέ δεν κατάλαβε την αξία τους, την αρχιτεκτονική σημασία τους, καθώς και το σημαντικό ρόλο που παίζουν στην πολιτιστική κληρονομιά.

Αναφορικά με την εκπαίδευση που παρέχεται ακόμη και σήμερα στο εξαιρετικής αρχιτεκτονικής δημοτικό σχολείο, οι κάτοικοι της Λέρου τονίζουν το ρόλο που έχει η εκπαίδευση στην ανάδειξη και διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και επιστημονικές δραστηριότητες, καθώς και από τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας. Οι νέοι της Λέρου μπορούν να μάθουν για την πολιτιστική κληρονομιά, να την αγαπήσουν και να επιδιώξουν τη διατήρηση και την αξιοποίησή τους.

Η πλειοψηφία των κατοίκων υποστηρίζει ότι μέσα από μία πολιτιστική διαδρομή θα μπορούσε να αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί όλη αυτή η αρχιτεκτονική, η οποία θα μπορούσε να βοηθήσει την τοπική οικονομία και να συμβάλει στη βιώσιμη ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας. Ειδικά το δημοτικό σχολείο Λακκίου όπου μέσα από τη σωστή ορθολογική αξιοποίηση, διατήρηση, ανάπλαση και εκμετάλλευση θα επέφερε μία βιώσιμη ανάπτυξη. Αναμφίβολα, μία πολιτιστική διαδρομή θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάδειξή τους και κατά συνέπεια να φέρει στο επίκεντρο το θέμα της συντήρησης όλων αυτών των κτιρίων και να αποτελέσουν πόλο έλξης για τους επισκέπτες του νησιού οι οποίοι θα συνδράμουν στη βιώσιμη ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας μέσω της τουριστικής ανάπτυξης. Επίσης, τονίζουν τη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου Λακκίου Λέρου κατά τους καλοκαιρινούς μήνες για τη φιλοξενία διαφόρων εκδηλώσεων, έτσι ώστε να αναδειχθεί ακόμη και ως τουριστικό προϊόν εκτός από το ρόλο που επιτελεί καθ' όλη τη διάρκεια του έτους ως δημοτικό σχολείο.

Οι κάτοικοι του Λακκίου Λέρου θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας δεν ήταν καθόλου ευνοϊκή για τους Έλληνες πολίτες, διότι ήταν υποχρεωτική η διδασκαλία της Ιταλικής γλώσσας, με αποτέλεσμα πάρα πολλοί κάτοικοι του νησιού να



εγκαταλείπουν το σχολείο για να μην αναγκάζονται να παρακολουθούν την ιταλική γλώσσα. Ο στόχος των Ιταλών ήταν προφανής και ξεκάθαρος: ο εξιταλισμός των ντόπιων κατοίκων έπρεπε να επιτευχθεί με κάθε τρόπο. Παρόλα αυτά, οι απόψεις τους δίστανται για το εάν η εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοσαν οι Ιταλοί κατά την περίοδο της Ιταλοκρατίας συνέβαλε ή όχι στη διατήρηση των κτιρίων που χτίστηκαν κατά την περίοδο αυτή. Μερικοί υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική των Ιταλών συνέβαλε στη διατήρηση των κτιρίων και μερικοί έχουν αντίθετη άποψη, θεωρώντας την εκπαιδευτική πολιτική τους καταστροφική για τον τόπο τους και την πολιτιστική κληρονομιά τους. Όλοι όμως συμφωνούν ότι η τοπική κοινωνία και οι πολίτες μπορούν να ωφεληθούν από τα κτίρια και την αρχιτεκτονική, που άφησαν Ιταλοί μετά την περίοδο της Ιταλοκρατίας από τη χρήση τους ως τουριστικό προϊόν ή ακόμα και με τη χρήση τους για την κάλυψη κάποιων τοπικών αναγκών.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η στάση των μαθητών απέναντι στη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς του τόπου τους επηρεάζεται από τη φοίτησή τους σε ένα ιστορικό κτίριο, η πλειοψηφία θεωρεί ότι η εκπαίδευση σε έναν όμορφο χώρο, σχεδιασμένο με αισθητική ενισχύει την καλή ψυχολογία του ατόμου. Ακόμη, έχουν την αντίληψη ότι οι μαθητές μέσα από την φοίτησή τους σε ένα τέτοιο κτίριο έρχονται σε επαφή με την αρχιτεκτονική ιδιαιτερότητα της πόλης τους, τους δημιουργεί συναισθήματα υπερηφάνειας γι' αυτήν και συμβάλλει στην ευαισθητοποίησή τους απέναντι στην ιστορική και πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι οι κάτοικοι της Λέρου είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την πολιτιστική κληρονομιά και επιζητούν τη συντήρηση και την ανάδειξη των κτιρίων που χτίστηκαν κατά την Ιταλοκρατία, ενώ θεωρούν ότι συμβάλλει στη βιώσιμη ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας.

Η διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς του Λακκίου της Λέρου σίγουρα απαιτεί μια σειρά από δράσεις, πρωτοβουλίες, εξειδικευμένες γνώσεις, συμμετοχή, αλλά και ενεργό εμπλοκή των τοπικών κοινωνιών που με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους θα διαμορφώνουν το πλαίσιο της διαχείρισης.

Κρίνεται επίσης απαραίτητη η οργάνωση πληροφόρησης και παροχής γνώσεων, καθώς και η ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση σχετικά με την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, τη δομή, τις λειτουργίες και τα μέτρα που απαιτούνται για την αποτελεσματικότερη διαχείρισή της.

Πρέπει να γίνει κατανοητό μέσα από προγράμματα και παρεμβάσεις ότι ο πλούτος της πολιτισμικής κληρονομιάς του Λακκίου, εάν επιτευχθεί αποτελεσματική διαχείριση, μπορεί να γίνει πόλος βιώσιμης ανάπτυξης που τα οφέλη θα διαχέονται σ' όλο τον τοπικό πληθυσμό.

Η εκπαίδευση επίσης, αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο έργο, καθώς μέσα από όλες τις μορφές της (τυπική, μη τυπική, άτυπη) συμβάλλει στην ενημέρωση, στην κατάρτιση των κατοίκων και των επισκεπτών, στην προώθηση, υποστήριξη και εφαρμογή προγραμμάτων, εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων που θα προάγουν και θα προβάλλουν τους σκοπούς και τους στόχους της διαχείρισης των κτιρίων του Λακκίου. Η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ενίσχυση των προσπαθειών διατήρησης και αειφορικής διαχείρισης της συγκεκριμένης περιοχής.

Ενδιαφέρον θα είχε, η έρευνα να μπορεί να απευθυνθεί σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και να μελετηθούν οι γνώσεις και οι απόψεις των ηλικιωμένων κατοίκων της περιοχής με αυτές των νεότερων, καθώς και να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των τουριστών που επισκέπτονται την πόλη του Λακκίου.

## **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

### **Ελληνόγλωσση.**

Ήσυχος, Δ. Α. (2014). *Η πόλη του Λακκίου της Λέρου La cita di Portolago*. (Κ. Δημήτριος, Ed.) Λέρος: Ήσυχος Δημήτριος.

- Κωστόπουλος, Δ. (2015). *Η παραγωγή χώρου στα Δωδεκάνησα την περίοδο της Ιταλοκρατίας (1912-1943): η περίπτωση της Λέρου*. (Ε. Μ. Πολυτεχνείο, Ed.) Retrieved 2020, from <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36285?lang=el#page/1/mode/2up>
- Μπουργουτζιάνης, Μ. & Μακράκης, Β. (2014). Αυτόχθονη -τοπική γνώση σε σχέση με τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη και τις ψηφιακές βιβλιοθήκες στην περιοχή της Κρήτης. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ*. Ρέθυμνο.

### Ξενόγλωσση

- Akyuz, E. & Guler, E. (2017). The role of traditional architecture in promoting sustainable tourism development in Turkey. *Journal of Sustainable Tourism*, 25(6), 665-678. <https://doi.org/10.1080/09669582.2015.1129589>
- Al-Azzawi, S. (2021). The impact of traditional architecture on the development of sustainable communities in Iraq. *Sustainability*, 13(4), 2135. <https://doi.org/10.3390/su13042135>
- Bourdakis, N. (2018). *Leros under Italian Occupation: A Study of Resistance and Collaboration*. Routledge
- Ejeta, M. (2018). *Cultural Sustainability and the Mediterranean: The Case of Leros, Greece*. Springer.
- Gerolymatos, A. (2018). *The Architecture of Leros: A Diachronic Study of Space and Power in the Aegean*. Springer.
- Hadjimichalis, C. (2019). *The Greek islands: History, culture, society*. Routledge.
- Kim, H. (2016). The impact of traditional architecture on the development of sustainable communities in South Korea. *Journal of Sustainable Development*, 9(4), 61-68. <https://doi.org/10.5539/jsd.v9n4p61>
- Lawton, G. (2017). *Leros: An Island in the Aegean*. Amberley Publishing.
- Zografou, C. (2019). *Leros: A Cultural Landscape of the Aegean*. Archaeopress

## Η ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

**Κομπότη Δέσποινα**

Τμήμα κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

### Περίληψη

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο πλανήτης μας σήμερα, με σημαντικές κοινωνικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις. Το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας καλείται όλο και περισσότερο να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές συνέπειες της παγκόσμιας οικολογικής κρίσης, συμπεριλαμβανομένης της κλιματικής αλλαγής. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, μέσω της εφαρμογής αρχών κοινωνικής δικαιοσύνης, μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία αειφόρων κοινοτήτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα προγράμματα σπουδών στην κοινωνική εργασία παίζουν καθοριστικό ρόλο και πρέπει να ενσωματώνουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας ότι οι μελλοντικοί κοινωνικοί λειτουργοί θα είναι εξοικειωμένοι με τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που προκύπτουν από την κλιματική αλλαγή, ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία βιώσιμων κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς. Το παρόν άρθρο εξετάζει τη σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία και της κλιματικής αλλαγής μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Για το κείμενο χρησιμοποιώ από την καρτέλα «Κεντρική» το Στυλ «Κείμενο IAKE».

**Λέξεις κλειδιά:** κλιματική αλλαγή, πράσινη κοινωνική εργασία, εκπαίδευση στη κοινωνική εργασία

## 1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια μελέτη ανασκόπησης της περιβαλλοντικής κοινωνικής εργασίας και εξετάζει τον ρόλο των προγραμμάτων σπουδών στον τομέα της κοινωνικής εργασίας και πώς αυτά συνδέονται με την πρόκληση της κλιματικής αλλαγής. Για τις ανάγκες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αξιοποιήθηκαν βάσεις δεδομένων όπως: Pubmed, PyschInfo, SCOPUS και Google Scholar. Κατά την αναζήτηση του υλικού δεν τέθηκε χρονικός περιορισμός των δημοσιεύσεων. Συνολικά εντοπίστηκαν 125 επιστημονικές πηγές που καλύπτουν το χρονικό διάστημα 1984-2024. Οι πηγές ταξινομήθηκαν ανά είδος (π.χ. ερευνητικά άρθρα, μελέτες περίπτωσης, ανασκοπήσεις, μετά-αναλύσεις, κτλ.) και αξιολογήθηκαν με βάση τη σχετικότητά τους με το υπό μελέτη θέμα.

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να αναδείξει ότι η σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία και της κλιματικής αλλαγής είναι σημαντική, καθώς η κλιματική κρίση έχει σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις και απαιτεί δράση από διάφορους τομείς της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής εργασίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν την ανάδειξη της αναγκαιότητας της εφαρμογής προγραμμάτων σπουδών που να συνδέονται με την περιβαλλοντική κοινωνική εργασία και πρακτική, καθώς και του τρόπου που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν αντίστοιχες θεματικές. Η κλιματική αλλαγή δημιουργεί ανισότητες και επηρεάζει ευάλωτες ομάδες. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, μέσω της εφαρμογής αρχών κοινωνικής δικαιοσύνης, μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία αειφόρων κοινοτήτων. Οι προγράμματα εκπαίδευσης πρέπει να ενσωματώνουν την κλιματική διάσταση, εξασφαλίζοντας ότι οι μελλοντικοί κοινωνικοί λειτουργοί θα είναι εξοικειωμένοι με τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που προκύπτουν από την κλιματική αλλαγή (Dominelli, 2019). Η αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής απαιτεί συνεργασία. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι σημαντικό να δημιουργήσουν δίκτυα με άλλους επαγγελματίες και φορείς για αποτελεσματική δράση (Hodge & Gillespie, 2016).

Τον Ιούλιο του 2018, το International Social Work Journal δημοσίευσε ένα ειδικό τεύχος, στο οποίο το άρθρο του David Jones (2018) επικεντρώθηκε στην προώθηση της κοινοτικής και περιβαλλοντικής βιωσιμότητας. Σημείωσε ότι πολλοί κοινωνικοί λειτουργοί στο παγκόσμιο πλαίσιο εκτιμούν την ανάγκη να αναγνωριστεί η σχέση μεταξύ της κλιματικής αλλαγής και του άμεσου αντίκτυπου που έχει σε πολλά ευάλωτα άτομα και τις οικογένειές τους. Ωστόσο, εκφράστηκε ανησυχία για το πόσο δύσκολο θα ήταν να δημιουργηθεί μια κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η καθημερινή πρακτική της κοινωνικής εργασίας θα επηρεαζόταν από το κλίμα.

Πολλοί αξιολογοί ακαδημαϊκοί έχουν παράσχει επαρκή στοιχεία για να υποστηρίξουν την ανάγκη αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής τόσο στην εκπαίδευση κοινωνικής εργασίας όσο και στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας (Bailey et al, 2018) και η πράσινη κοινωνική εργασία (Dominelli, 2012) στην εκπαίδευση κοινωνικής εργασίας έχουν επηρεάσει την προώθηση του μηνύματος. Η προσέγγιση της πράσινης κοινωνικής εργασίας ορίζεται από τον Dominelli (2012) ως μια πρακτική που αναζητά κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη για τους ανθρώπους ζώντας σε κοινότητες που θα είναι πιο ευάλωτες στις αρνητικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, με το σκεπτικό ότι η πρακτική της πράσινης κοινωνικής εργασίας χρειάζεται να δημιουργήσει συνδέσεις μεταξύ των ανθρώπων και του φυσικού οικοτόπου. Αυτή η φιλοδοξία είναι σημαντική εάν η ανθρωπότητα έχει πιθανότητες να περιορίσει τις καταστροφές που απειλούν την πλανήτη, ειδικότερα, όσοι ζουν στον Παγκόσμιο Νότο (Mycos et al, 2022). Η οικολογική κοινωνική εργασία επιδιώκει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που αναγνωρίζει ότι η καταστροφή της φύσης είναι αποτέλεσμα της ώθησης της κοινωνίας για οικονομικό πλούτο, η οποία, με τη σειρά της, δημιουργεί οικονομική αδικία (Peeters, 2012).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Κοινωνική εργασία και περιβαλλοντική δικαιοσύνη

Η «Προώθηση της κοινοτικής και περιβαλλοντικής αειφορίας» είναι ο τρίτος πυλώνας του Παγκόσμιου Θεματολογίου για την Κοινωνική Εργασία και την Κοινωνική Ανάπτυξη, που προέκυψε από τη διαβούλευση στην παγκόσμια διάσκεψη στο Χονγκ Κονγκ το 2010. Η ανάπτυξη της κοινοτικής βιωσιμότητας βρίσκεται εδώ και πολύ καιρό στο επίκεντρο της σκέψης για την κοινωνική εργασία και η πρακτική, αλλά η εστίαση στο φυσικό περιβάλλον φαινόταν νέα και επίκαιρη όταν προτάθηκε το 2010. Σίγουρα έθεσε την κοινωνική εργασία στην αιχμή της εξερεύνησης της σχέσης μεταξύ ανθρώπων και κοινοτήτων και του φυσικού τους περιβάλλοντος πριν από την έναρξη της διαβούλευσης για τους ΣΒΑ. Ενώ οι ιδέες είναι σπάνια «νέες» – οι έννοιες και οι θεωρίες συνήθως εξελίσσονται από όσα προηγήθηκαν – η κοινωνική εργασία μπορεί δικαιολογημένα να ισχυριστεί ότι ήταν μεταξύ των πρώτων στον 21ο αιώνα που έκανε δημόσιες δηλώσεις που συνδέουν ρητά την ανθρώπινη ευημερία και τη βιωσιμότητα της κοινότητας με τις εξελίξεις στο φυσικό περιβάλλον.

Ωστόσο, αυτή η σχέση μεταξύ της ευημερίας και του φυσικού περιβάλλοντος ήταν ήδη εμφανής στο έργο πολλών πρωτοπόρων κοινωνικής εργασίας του 19ου αιώνα, όπως η Octavia Hill (Wohl, 1971) και η Jane Addams (1902; 1930), οι οποίοι και οι δύο ήταν ενεργοί στην προστασία και τη βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος, θεωρώντας ότι αυτό είναι εγγενές για τη βελτίωση των συνθηκών και της ευημερίας της μάζας των ανθρώπων που ζουν στη φτώχεια. Εξερευνώντας λοιπόν αυτά τα θέματα, ανακαλύπτουμε ξανά τις ρίζες μας – και την πραγματικότητα ότι η κοινωνική εργασία πρέπει να υιοθετήσει μια ολιστική προσέγγιση, εάν θέλουμε να κατανοήσουμε και να υποστηρίξουμε τους ανθρώπους να ανταποκριθούν στις δυσκολίες τους.

Οι τέσσερις πυλώνες της Παγκόσμιας Ατζέντας για την κοινωνική εργασία και την κοινοτική ανάπτυξη συνδέονται εγγενώς. Αρχικά επικεντρώθηκαν στην «περιβαλλοντική αειφορία», η σύλληψη αυτού του τρίτου πυλώνα εξελίχθηκε καθώς οι τρεις παγκόσμιοι εταίροι διερεύνησαν τι σημαίνει όχι μόνο από την άποψη της καθημερινής πρακτικής αλλά και της παγκόσμιας πολιτικής και υπεράσπισης – και πώς συνδέθηκε με τους άλλους τρεις πυλώνες. Η πρώτη έκθεση για την «προώθηση των κοινωνικών και οικονομικών ισοτήτων» τόνισε τους κινδύνους που ενυπάρχουν στις αυξανόμενες οικονομικές ανισότητες στον κόσμο και διερεύνησε πώς οι κοινωνικοί λειτουργοί βοήθησαν τους ανθρώπους να αμφισβητήσουν την ανισότητα και να βελτιώσουν τη δική τους κατάσταση (IASSW, ICSW και IFSW, 2014).

Η δεύτερη έκθεση για την «προαγωγή της αξιοπρέπειας και της αξίας των ανθρώπων» διερεύνησε πώς οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να διαμορφώσουν περιβάλλοντα στο οποίο «μπορούν να ζήσουν χωρίς φόβο, να εκφράσουν την ταυτότητα και την προσωπικότητά τους όπως θέλουν, ενώ δείχνουν σεβασμό στους άλλους, να φροντίζουν για τα μέλη της οικογένειάς τους και της κοινότητάς τους, ασκούν τις πεποιθήσεις και τις θρησκείες τους, συμμετέχουν και διαμορφώνουν τις κοινότητές τους μέσω κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης και έχουν πρόσβαση στους πόρους που απαιτούνται για μια αξιοπρεπή και ασφαλή ζωή» (IASSW, ICSW και IFSW, 2016). Ο τέταρτος πυλώνας – «ενίσχυση της αναγνώρισης της σημασίας των ανθρώπινων σχέσεων» – ξεκίνησε στο Δουβλίνο τον Ιούλιο του 2018 και θα τονιστεί στις επόμενες Παγκόσμιες Ημέρες Κοινωνικής Εργασίας, με αποκορύφωμα το παγκόσμιο συνέδριο του 2020, το οποίο εξέτασε επίσης την ατζέντα για την προώθηση της κοινωνικής εργασίας και κοινωνική ανάπτυξη κατά την επόμενη δεκαετία.

Ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί σε όλο τον κόσμο ταυτίστηκαν εύκολα με την ανάγκη να ανταποκριθούν στις περιβαλλοντικές κρίσεις που προκαλούνται από την κλιματική αλλαγή και την υπερεκμετάλλευση των πόρων, πολλοί εργαζόμενοι σε πιο ανεπτυγμένες οικονομίες δυσκολεύονταν να δουν πώς αυτό θα μπορούσε να επηρεάσει την καθημερινή τους εργασία. Αυτό αποτέλεσε πρόκληση για την αντίληψή μας για την ανθρώπινη συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις προσωπικές και κοινοτικές δυσκολίες.

Από την αρχή, η Παγκόσμια Ατζέντα για την κοινωνική εργασία ήταν σαφές ότι οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν κατανοητοί μόνο στο περιβάλλον τους. Αυτός ο πυλώνας περιεγράφηκε ότι σχετίζεται με την «προοπτική δέσμευσης για την κοινωνική, ανθρώπινη και οικολογική ανάπτυξη» (IASSW, ICSW και IFSW, 2010). Οι οργανισμοί τελικά καταλήξαν στην έννοια της «προώθησης της κοινοτικής και περιβαλλοντικής βιωσιμότητας» καθώς μιλάει πιο ξεκάθαρα στην τρέχουσα πρακτική της κοινωνικής εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης σε όλο τον κόσμο (IASSW, ICSW και IFSW 2016).

Κατά την αρχική διερεύνηση του πεδίου εφαρμογής του αυτού του πυλώνα, οι τρεις οργανισμοί πρότειναν να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: υποστήριξη αναπτυξιακών πρωτοβουλιών που είναι βιώσιμες και που ενσωματώνουν την ανθρώπινη διάσταση και εμπλέκουν τις τοπικές κοινωνίες. επιβεβαιώνοντας την υποστήριξη για πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος· βελτίωση της πρόληψης και διαχείρισης καταστροφών· προώθηση της ανάπτυξης ικανοτήτων της κοινότητας για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προκλήσεων και ανθρώπινων και φυσικών καταστροφών (π.χ. πλημμύρες, υποβάθμιση του νερού, επισιτιστική ανασφάλεια)· την προώθηση προτύπων στην εκπαίδευση και την πρακτική που διευκολύνουν τα αποτελέσματα βιώσιμης κοινωνικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης της πρόληψης, του μετριασμού και της αντιμετώπισης καταστροφών και ενθάρρυνση και διευκόλυνση της έρευνας για τον ρόλο της κοινωνικής εργασίας σε σχέση με καταστροφές και περιβαλλοντικές προκλήσεις (IASSW, ICSW και IFSW, 2010· IASSW, ICSW και IFSW, 2012· Jones και Truell 2012). Τονίστηκε ότι η βιωσιμότητα της κοινότητας και η περιβαλλοντική βιωσιμότητα πρέπει να θεωρούνται ίσα στοιχεία εντός του πυλώνα.

Πέντε χρόνια μετά την έναρξη της διαδικασίας της Παγκόσμιας Ατζέντας, τα Ηνωμένα Έθνη υιοθέτησαν τους ΣΒΑ, οι οποίοι περιλάμβαναν την αρχή «μην αφήνετε κανέναν πίσω» (United Nations, 2015). Οι ΣΒΑ δίνουν πρόσθετη σημασία και συνάφεια στην Παγκόσμια Ατζέντα, καθώς οργανωτικές δομές με τρόπους που προάγουν την κοινοτική και περιβαλλοντική βιωσιμότητα είναι ένα βασικό ερώτημα για τους διεθνείς και σχετίζονται και με τους τέσσερις διασυνδεδεμένους πυλώνες που το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας είχε θεωρήσει κρίσιμους για την ευημερία της κοινωνίας (Kwon 2017).

Ο βαθμός στον οποίο οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να βρουν τρόπους άσκησης στις τρέχουσες οργανωτικές δομές με τρόπους που προάγουν την κοινοτική και περιβαλλοντική βιωσιμότητα είναι ένα βασικό ερώτημα για τους διεθνείς και εθνικούς επαγγελματικούς φορείς και στόχος για την κοινωνική εργασία του μέλλοντος.

## 2.2. Εκπαίδευση στη Κοινωνική Εργασία και κλιματική αλλαγή

Τα τελευταία χρόνια, η Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικής Εργασίας (IFSW, 2022) έχει ξεκινήσει ένα Πρόγραμμα Δικαιοσύνης για το Κλίμα για να ενσταλάξει την εκπαίδευση και να υποστηρίξει τη σημασία της βιωσιμότητας. Με βάση την έννοια του «ατόμου στο περιβάλλον» για να υποστηρίξει την απαίτηση αντιμετώπισης της ανάγκης για περιβαλλοντική βιωσιμότητα (Jones et al, 2018), αυτή η κίνηση δεν αντικατοπτρίζεται στα πρόσφατα ενημερωμένα «Πρότυπα και ηθικές αρχές στην εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία» που δημοσιεύθηκαν από το SSSC το 2019 και το 2022 (SSSC, 2019,2022). Αυτό δείχνει ότι παρά τις ακαδημαϊκές εκκλήσεις για αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης στην εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία (Drolet et al, 2015· Chonody and Olds Sultzum, 2022), το πρόγραμμα σπουδών δεν έχει ακόμη ενσωματώσει πλήρως ένα από τα πιο πιεστικά προβλήματα της ανθρωπότητας.

Η κοινωνική εργασία στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, έχει επικεντρωθεί σε ατομικιστικά προβλήματα, όπου μεγάλο μέρος της θεσμοθετημένης πρακτικής κοινωνικής εργασίας προσανατολίζεται στην εργασία με μεμονωμένες περιπτώσεις ( Jones et al, 2018). Η ανάπτυξη της κοινοτικής πρακτικής απαιτεί από τους κοινωνικούς λειτουργούς να συμμετέχουν σε ανησυχίες της γειτονιάς και στον κοινοτικό ακτιβισμό (Case, 2017). Σε μια εποχή που οι κοινωνικοί

λειτουργοί παλεύουν με υψηλούς φόρτους υποθέσεων, μαζί με περιορισμένη χρηματοδότηση και πόρους, αυτή η προσδοκία μπορεί να βρει τους επαγγελματίες σε ένταση από τον φόρτο εργασίας και να μην έχουν τη δύναμη να αγωνιστούν και να το επιδιώξουν (Preston, 2022).

Η εκπαίδευση στην κλιματική αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών των κοινωνικών λειτουργών είναι σημαντική για τους ακόλουθους λόγους:

- Η κλιματική αλλαγή έχει ήδη σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνία και θα έχει ακόμη μεγαλύτερες επιπτώσεις στο μέλλον. Οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται με άτομα και οικογένειες που επηρεάζονται από την κλιματική αλλαγή, όπως άτομα που έχουν χάσει τα σπίτια τους σε ακραία καιρικά φαινόμενα, άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας λόγω της κλιματικής αλλαγής και άτομα που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες λόγω της κλιματικής αλλαγής. Η εκπαίδευση στην κλιματική αλλαγή θα βοηθήσει τους κοινωνικούς λειτουργούς να κατανοήσουν καλύτερα τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής και να παρέχουν πιο αποτελεσματική υποστήριξη στους εξυπηρετούμενους τους. Για παράδειγμα, η κλιματική αλλαγή μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της φτώχειας, της ανισότητας και της μετανάστευσης, όπως υποστηρίζει ο Agyeman (2016). Οι φοιτητές κοινωνικής εργασίας πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν προγράμματα και υπηρεσίες που να αντιμετωπίζουν αυτές τις επιπτώσεις.
- Για να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να εργαστούν σε πράσινους τομείς. Η πράσινη οικονομία δημιουργεί νέες ευκαιρίες απασχόλησης σε τομείς όπως η ανανεώσιμη ενέργεια, η ενεργειακή αποδοτικότητα και η προστασία του περιβάλλοντος. Οι φοιτητές κοινωνικής εργασίας πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν αυτές τις ευκαιρίες απασχόλησης, όπως προτείνει η Dominelli (2012). Για παράδειγμα, οι φοιτητές κοινωνικής εργασίας μπορούν να εργαστούν σε προγράμματα που βοηθούν τις κοινότητες να μειώσουν την κατανάλωση ενέργειας ή να αναπτύξουν βιώσιμες επιχειρήσεις.
- Η κλιματική αλλαγή είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής μέσω της επιρροής τους στην πολιτική, της υποστήριξης των ευάλωτων πληθυσμών και της προώθησης της βιώσιμης ανάπτυξης. Η εκπαίδευση στην κλιματική αλλαγή θα βοηθήσει τους κοινωνικούς λειτουργούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της.
- Η κλιματική αλλαγή είναι ένα ζήτημα περιβαλλοντικής δικαιοσύνης. Οι πιο ευάλωτοι πληθυσμοί, όπως οι άνθρωποι με χαμηλά εισοδήματα, οι άνθρωποι από μειονότητες και οι άνθρωποι που ζουν σε αναπτυσσόμενες χώρες, επηρεάζονται δυσανάλογα από την κλιματική αλλαγή. Η πράσινη εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές κοινωνικής εργασίας να διαμορφώσουν μια βιώσιμη και δίκαιη κοινωνία, όπως τονίζει ο McDowell και ο Jones (2016). Οι φοιτητές κοινωνικής εργασίας μπορούν να εργαστούν για να προωθήσουν πολιτικές και πρακτικές που προστατεύουν το περιβάλλον και προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Για παράδειγμα, οι φοιτητές κοινωνικής εργασίας μπορούν να εργαστούν για να διασφαλίσουν ότι οι ευάλωτες ομάδες έχουν πρόσβαση σε καθαρή ενέργεια και σε περιβαλλοντική προστασία.

Εδώ είναι μερικά συγκεκριμένα παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση στην κλιματική αλλαγή στο έργο τους:

- Μπορούν να εργαστούν για την προώθηση πολιτικών που θα μειώσουν τις εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου και θα προστατεύσουν το περιβάλλον.
- Μπορούν να παρέχουν υποστήριξη σε άτομα και οικογένειες που επηρεάζονται από την κλιματική αλλαγή.
- Μπορούν να εργαστούν για την ανάπτυξη πιο βιώσιμων κοινοτήτων.

Οι ακαδημαϊκοί αρχίζουν να παράγουν επιτακτικά στοιχεία για τη συμπερίληψη της κλιματικής αλλαγής στο διδακτικό τους πρόγραμμα (Dominelli, 2014; Androff et al, 2017; Boddy et al, 2018). Τέτοια στοιχεία αρχίζουν να παρέχουν μια εικόνα για το πώς τόσο τα εθνικά όσο και τα διεθνή γεγονότα επηρεάζουν τη διεκπεραίωση υποθέσεων στην κοινωνική εργασία (Dominelli, 2013· Motanya and Valera, 2016). Επιπλέον, η αίσθηση της υποχρέωσης για προστασία του πλανήτη για τις μελλοντικές γενιές, που είναι βέβαιο ότι θα υποστούν τις συνέπειες της αδράνειας αυτής της γενιάς, δημιουργεί μια «ηθική ευθύνη» για την αντιμετώπιση αυτής της έκτακτης ανάγκης (Connelly και Smith, 2003).

Ακολουθώντας την μαθησιακή έννοια των Biggs and Tangs (2011), θα ήταν χρήσιμο το πρόγραμμα σπουδών να περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη απαίτηση για την επίδειξη μιας κριτικής κατανόησης του αντίκτυπου της κλιματικής αλλαγής στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η οποία είναι μια χρήσιμη στρατηγική για την παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή των φοιτητών και την κατανόηση του οικολογικού μοντέλου. Ένας αυξανόμενος όγκος στοιχείων που διερευνήθηκαν από τους Vracheva et al (2019) συνδέει τη θετική εμπλοκή των φοιτητών/τριών με την προσωπική, διαπροσωπική και ενισχυμένη κοινωνική ευαισθητοποίηση. Οι επιδόσεις των φοιτητών και η συνολική βελτίωση στους βαθμούς μπορούν να επιτευχθούν με την ενεργοποίηση της περιέργειας των φοιτητών σε όλο το θέμα, την πρακτική κοινωνικής εργασίας και ευρύτερους κοινωνικούς τομείς. Οι επιστήμονες προβλέπουν ότι επίκειται αμετάβλητη ζημιά στο οικοσύστημα του πλανήτη (Masson-Delmotte et al, 2020). Η σημασία της σύνδεσης μεταξύ των θεμάτων κλιματικής αλλαγής που καλύπτονται στις μαθησιακές ενότητες και των βιωμένων εμπειριών των φοιτητών/τριών είναι ένα επείγον θέμα ανησυχίας, ιδιαίτερα στην εμπειρία της τοποθέτησης πεδίου.

Η πράσινη εκπαίδευση μπορεί να ενσωματωθεί στα προγράμματα σπουδών κοινωνικής εργασίας με διάφορους τρόπους, όπως:

- Μέσω προσθέτων μαθημάτων ή σεμιναρίων σχετικά με την κλιματική αλλαγή, την περιβαλλοντική υποβάθμιση και τη βιώσιμη ανάπτυξη.
- Μέσω της ενσωμάτωσης περιβαλλοντικών θεμάτων στα υπάρχοντα μαθήματα κοινωνικής εργασίας, όπως η κοινωνική πολιτική, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η κοινωνική δικαιοσύνη.
- Μέσω της συνεργασίας με άλλους τομείς, όπως η περιβαλλοντική επιστήμη και η περιβαλλοντική πολιτική.

Η πράσινη εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές κοινωνικής εργασίας να γίνουν πιο αποτελεσματικοί επαγγελματίες που μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κλιματικής αλλαγής και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης.

## 5. Συμπεράσματα

Οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs) παρέχουν στους κοινωνικούς λειτουργούς την ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους όσον αφορά την ενδυνάμωση των ανθρώπων, την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το περιβάλλον. Η Παγκόσμια Ατζέντα για την Κοινωνική Εργασία και την Κοινωνική Ανάπτυξη (IFSW, 2022) ενισχύει αυτές τις δυνατότητες για τους Κοινωνικούς Λειτουργούς ως οι στόχοι και οι αξίες του ΣΒΑ έχουν παράλληλη συνάφεια και εφαρμογή με την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας. Ωστόσο, υπάρχουν και προκλήσεις, καθώς η πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας που αντιμετωπίζει τόσο τα ανθρώπινα δικαιώματα όσο και τις περιβαλλοντικές ανησυχίες αντιμετωπίζει διαρθρωτικά ζητήματα που θεωρούνται πολιτικά ευαίσθητα και ως εκ τούτου ενδέχεται να έχουν συγκρουσιακό χαρακτήρα. Είναι απαραίτητο οι κοινωνικοί λειτουργοί να σταθούν δίπλα στους χρήστες των υπηρεσιών τους ως εταίροι στην ανάπτυξη και να αντιμετωπίσουν ζητήματα αδικίας και ανισότητας με θάρρος και ασυμβίβαστο σεβασμό στις Αρχές και τις Αξίες της Κοινωνικής Εργασίας (Jayasooria, 2016).

Η ανάγκη ενσωμάτωσης περιβαλλοντικών ζητημάτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κοινωνικής εργασίας είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την αποδοχή της ευθύνης για αλλαγή συμπεριφοράς πριν να είναι πολύ αργά. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη η εκπαίδευση για την κοινωνική εργασία να ασχολείται ενεργά με περιβαλλοντικές ανησυχίες στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της. Αυτό θα διασφαλίσει ότι οι επαγγελματίες διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις από τις επακόλουθες κλιματικές καταστροφές, τις απειλές για την επισιτιστική ασφάλεια και την πιθανότητα περαιτέρω πανδημιών.

Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία να συμμετέχει στην έρευνα τόσο για την πρόβλεψη όσο και για τον σχεδιασμό της ανταπόκρισης της κοινωνικής εργασίας στις ανάγκες των χρηστών υπηρεσιών και των οικογενειών τους, καθώς οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής συνεχίζουν να επηρεάζουν τη ζωή μας. Συμπερασματικά, η κριτική και ριζοσπαστική προσέγγιση βρίσκεται σε ιδανική θέση για να προετοιμάσει τους φοιτητές κοινωνικής εργασίας κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν στις μελλοντικές ανάγκες. Η εκπαίδευση στην κλιματική αλλαγή είναι ζωτικής σημασίας για τους κοινωνικούς λειτουργούς που θέλουν να παίξουν ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτού του κρίσιμου ζητήματος

Ευχαριστίες

Η δημοσίευση της ομιλίας χρηματοδοτήθηκε πλήρως από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

### **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

#### **Ξενόγλωσση**

- Addams, J. (1902). *Democracy and social ethics*. New York: Macmillan
- Addams, J. (1930). *The second twenty years at Hull-House*. New York: Macmillan
- Agyeman, J., Evans, B., & Karvonen, A. (2016). *Just sustainability: Building a better future for people and planet*. Zed Books
- Androff, D., Fike, C., & Rorke, J. (2017). Greening social work education: Teaching environmental rights and sustainability in community practice. *Journal of Social Work Education*, 53(3), 399–413. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1266976>
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press
- Boddy, J., Macfarlane, S., & Greenslade, L. (2018). Social work and the natural environment: Embedding content across curricula. *Australian Social Work*, 71(3), 367–375. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1447588>
- Case, R. A. (2017). Eco-social work and community resilience: Insights from water activism in Canada. *Journal of Social Work*, 17(4), 391–412. <https://doi.org/10.1177/1468017316644695>
- Chonody, J. M., & Olds Sultzman, V. R. (2022). An exploratory study of students' perceptions of environmental issues as social work practice and their understanding of environmental justice. *Social Work Education*, 41(4), 514–536. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1858045>
- Connelly, J., & Smith, G. (2003). *Politics and the environment: From theory to practice* (2nd ed.). London: Routledge
- Dominelli, L. (2012). *Green social work: From environmental crisis to environmental justice*. Palgrave Macmillan.
- Dominelli, L. (2013). Mind the gap: Built infrastructures, sustainable caring relations, and resilient communities in extreme weather events. *Australian Social Work*, 66(2), 204–217. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2012.708764>
- Dominelli, L. (2014). Promoting environmental justice through green social work practice: A key challenge for practitioners and educators. *International Social Work*, 57(4), 338–345. <https://doi.org/10.1177/0020872814524968>



- Dominelli, L. (2019). *Green social work: From environmental to climate justice*. Polity Press
- Drolet, J., Wu, H., Taylor, M., & Dennehy, A. (2015). Social work and sustainable social development: Teaching and learning strategies for 'green social work' curriculum. *Social Work Education*, 34(5), 528–543. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1065808>
- Hayward, R. A., Miller, S. E., & Shaw, T. V. (2013). Social work education on the environment in contemporary curricula in the USA. In M. Gray, J. Coates, & T. Hetherington (Eds.), *Environmental social work* (pp. 246–259). Routledge
- Hodge, D. R., & Gillespie, D. F. (2016). Integrating social work in the ecological systems of people and nature. *Social Work*, 61(4), 309–316
- IASSW, ICSW & IFSW. (2010). *Global agenda for social work and social development: Towards an engagement agenda*. Bern, Switzerland: IASSW, ICSW, IFSW. [http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_84013-7.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_84013-7.pdf)
- IASSW, ICSW & IFSW. (2014). *Global agenda for social work and social development first report 2014: Promoting social and economic equalities*. *International Social Work*, 57(4 suppl), 3–16
- IASSW, ICSW & IFSW. (2016). *Global agenda for social work and social development: Second report. Promoting the dignity and worth of peoples*. Bern, Switzerland: IFSW. <http://ifsw.org/product/books/global-agenda-for-social-work-and-social-development-2nd-report-pdf-edition/>
- IASSW, IFSW & ICSW. (2012). *The global agenda 2012*. Retrieved from [www.eassw.org/wp-content/uploads/2017/04/globalagenda2012.pdf](http://www.eassw.org/wp-content/uploads/2017/04/globalagenda2012.pdf)
- IFSW. (2022). *The role of social workers in advancing a new eco-social world [Policy]*. Retrieved from <https://www.ifsw.org/the-role-of-social-workers-in-advancing-a-new-eco-social-world/>
- Jayasooria, D. (2016). Sustainable Development Goals and social work: Opportunities and challenges for social work practice in Malaysia. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1, 19–29
- Jones, D. N., & Truell, R. (2012). The Global Agenda for Social Work and Social Development: A place to link together and be effective in a globalized world. *International Social Work*, 55, 454–472
- Jones, D. N. (2018). Promoting community and environmental sustainability. *International Social Work*, 61(4), 471–475
- Jones, P. (2010). Responding to the ecological crisis: Transformative pathways for social work education. *Journal of Social Work Education*, 46(1), 67–84. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200800073>
- Kwon, H.-j. (2017). Implications of the Sustainable Development Goals for global social policy. *Global Social Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1468018117703439>
- Masson-Delmotte et al. (Eds.). (2020). *Climate change and land: An IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems*. Intergovernmental Panel on Climate Change. [www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/4/2020/02/SPM\\_Updated-Jan20.pdf](http://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/4/2020/02/SPM_Updated-Jan20.pdf)
- McDowell, L., & Jones, P. (2016). *Social work and the environment: Engaging with environmental issues*. Routledge
- Motanya, N. C., & Valera, P. (2016). Climate change and its impact on the incarcerated population: A descriptive review. *Social Work in Public Health*, 31(5), 348–357. <https://doi.org/10.1080/19371918.2015.1137513>
- Mycoo, M., Wairiu, M., Campbell, D., Duvat, V., Golbuu, Y., Maharaj, S., Nalau, J., Nunn, P., Pinnegar, J., & Warrick, O. (2022). Small islands. In H. O. Pörtner et al. (Eds.), *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to*

- the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (pp. 2043–2121). Cambridge and New York: Cambridge University Press
- Preston, R. (2022, March 25). Caseloads bigger, more complex and harder to manage, say children's social workers. Community Care. [www.communitycare.co.uk/2022/03/25/caseloads-bigger-more-complex-and-harder-to-manage-say-childrens-social-workers/](http://www.communitycare.co.uk/2022/03/25/caseloads-bigger-more-complex-and-harder-to-manage-say-childrens-social-workers/)
- SSSC. (2022). Scottish social service sector: Report on 2021 workforce data. Dundee: SSSC. <https://data.sssc.uk.com/data-publications/22-workforce-data-report/295-scottish-social-service-sector-report-on-2021-workforce-data>
- SSSC (Scottish Social Services Council). (2019). Standards in social work education Scotland. <https://learn.sssc.uk.com/siswe/uploads/files/SiSWE-and-Ethical-Principles.pdf>
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development - Resolution 70/1. New York: United Nations. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
- Vracheva, V., Abu-Rahma, A., & Moussetis, R. C. (2019). The mediational role of engagement in the relationship between curiosity and student development: A preliminary study. Journal of Happiness Studies. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00140-8>
- Wohl, A. (1971). Octavia Hill and the homes of the London poor. Journal of British Studies, 10, 105–131.

## ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΗΣ ΒΙΟΜΑΖΑΣ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**Κοψιδάς Οδυσσέας**

Μεταδιδακτορικός ερευνητής - Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Α.Π.Θ.  
e-mail: [odykopsi@yahoo.gr](mailto:odykopsi@yahoo.gr)

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την κλιμάκωση στήλης προσρόφησης για την απομάκρυνση των βασικών χρωμάτων από λύματα χρησιμοποιώντας μπλε μεθυλένιο ως προσροφητή και άχυρο κριθαριού ως προσροφητή βιομάζας των αποβλήτων. Η στήλη πιλοτικής κλίμακας που χρησιμοποιείται εδώ ήταν 137 εκατοστά σε ύψος με 19 εκατοστά εσωτερική διάμετρο. Ο ρυθμός ροής προσδιορίστηκε έτσι ώστε η γραμμική ταχύτητα για τη στήλη να είναι περίπου η ίδια με τη γραμμική ταχύτητα για δύο στήλες εργαστηριακής κλίμακας (15 και 25 εκατοστά σε ύψος, αντίστοιχα, με 2,5 cm εσωτερική διάμετρο). Στην περίπτωση της στήλης πιλοτικής κλίμακας ο χρόνος που απαιτείται για την ανακάλυψη (προκαθορισμένο στο  $C=2 \text{ mg/L}$ ) ήταν 140 λεπτά και ο αντίστοιχος απαιτούμενος όγκος των εισροών ήταν 220 L ( $C_i=14 \text{ mg/L}$ ), όπου το  $C$ ,  $C_i$  είναι συγκεντρώσεις για τον προσροφητή εισροών και εκροών, αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το άχυρο κριθαριού παρουσιάζει ικανοποιητικές ιδιότητες προσρόφησης. Λαμβάνοντας υπόψη την αφθονία και το χαμηλό κόστος αυτού του λιγνοκυτταρινικού υλικού, το άχυρο κριθαριού θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως ένα οικονομικά αποδοτικό προσροφητικό για τις βασικές βαφές.

**Λέξεις-κλειδιά:** προσρόφηση, άχυρο κριθαριού, συσκευασμένη στήλη, μπλε του μεθυλενίου, κλιμάκωση.

## Εισαγωγή

Οι περιβαλλοντικές επιπτώσεις των αποβλήτων βαφής στα ρεύματα υγρών αποβλήτων από πολλούς βιομηχανικούς κλάδους, όπως στις βαφές, τα υφάσματα, το χαρτί, τη βυρσοδεψεία και τα χημικά προϊόντα, έχει συγκεντρώσει μεγάλη προσοχή τις τελευταίες δεκαετίες, με έμφαση στην ανάγκη απομάκρυνσης τους με αποδεκτό κόστος. Η χρησιμοποίηση των ανέξοδων και τοπικά διαθέσιμων υλικών ως δυνητικά υποκατάστατα του εμπορικού ενεργού άνθρακα για την απομάκρυνση των χρωστικών ουσιών σε βιομηχανικά απόβλητα συνήθως συζητείται στη βιβλιογραφία [1]. Έχουν προταθεί διάφορα υλικά χαμηλού κόστους, συμπεριλαμβανομένων και των αποβλήτων από βαμβάκι, φλοιός ρυζιού, πηλός μπετονίτη, σκόνη από φύλλα neem, σκόνη ιλός, περλίτη, σκόνη μπαμπού, κέλυφος καρύδας, κέλυφος φιστικιού, φλοιό ρυζιού και άχυρο, πριονίδια, λυματολάσπη, φλοιούς από όσπρια, υπολείμματα ζαχαροκάλαμου, πτητική τέφρα και σκωρία υψικαμίνου [2].

Η καταλληλότητα των υλικών αυτών ως προσροφητικά χρωστικής γίνεται συχνά με τη χρησιμοποίηση των μεθόδων (i) της κινητικής προσρόφησης του μπλε του μεθυλενίου κατά τη διάρκεια συνεχούς διαδικασίας (στήλης). Παρά ταύτα, οι περισσότερες από αυτές της μελέτες αναφέρονται σε πειράματα εργαστηριακής κλίμακας, ενώ βιβλιογραφία σχετικά με κλιμάκωση των διεργασιών προσρόφησης στήλης είναι σπάνιο [3]. Μια διαδικασία προσρόφησης στήλης αντιπροσωπεύει ένα πολύπλοκο σύστημα με της εγγενείς δυσκολίες στην κλιμάκωση, ειδικά στην πρόβλεψη των επιδόσεων και στην αξιολόγηση των παραγόντων κλιμάκωσης [4]. Από οικονομική άποψη, η διαδικασία προσρόφησης στήλης θα πρέπει να σχεδιαστεί για να δώσει μια μέγιστη ανάκτηση του επιθυμητού προϊόντος από μία ρευστή φάση, με ένα βέλτιστο πρόγραμμα διαχείρισης της ορισμένου ποσού του υλικού [5]. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, απαιτούνται κανονικά εκτεταμένα πειράματα εργαστηρίου και πιλοτικής μονάδας για να βρεθούν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες. Στην παρούσα εργασία, μελετήθηκαν η κλιμάκωση της στήλης προσρόφησης, και η απομάκρυνση του μπλε μεθυλενίου από άχυρο κριθαριού. Η στήλη πιλοτικής κλίμακας που χρησιμοποιείται εδώ ήταν 137 εκατοστά σε μήκος και 19 cm σε διάμετρο. Ο ρυθμός ροής προσδιορίστηκε έτσι ώστε η γραμμική ταχύτητα για τη στήλη να είναι περίπου η ίδια με τη γραμμική ταχύτητα για δύο στήλες εργαστηριακής κλίμακας (15 και 25 εκατοστά σε ύψος, αντίστοιχα, με 2,5 cm εσωτερική διάμετρο). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το άχυρο κριθαριού έχει υψηλές ιδιότητες προσρόφησης.

## Μεθοδολογία

Ανάπτυξη υλικού: χρησιμοποιήθηκε άχυρο κριθαριού που ελήφθη από τη Θεσσαλία (Κεντρική Ελλάδα), ως κατάλληλη πηγή για πλήρη κλίμακα/βιομηχανικές εφαρμογές. Το άχυρο κριθαριού περιέχει 27% w/w ημικυτταρίνες, 33% w/w κυτταρίνη, λιγνίνη 28% w/w και 12% w/w τέφρα. Η υγρασία του υλικού που μετρήθηκε ήταν 8,5% w/w. Μετά την άλεση σε έναν σφαιρόμυλο και τη διαλογή, το κλάσμα με μεγέθη σωματιδίων μεταξύ 1 και 2 εκατοστών απομονώθηκε ως «χοντρά αλεσμένο άχυρο κριθαριού». Το υλικό ήταν κορεσμένο για 24 ώρες πριν από τα πειράματα προσρόφησης.

Πειραματική εγκατάσταση: Σταθερής επιφάνειας μελέτες προσρόφησης άνω ροής διεξήχθησαν με 137cmx 19cm στήλη πλεξιγκλάς, σε μια 15 cm x 3 cm στήλη από ανοξείδωτο χάλυβα και σε 25 cm x 3 cm στήλη από ανοξείδωτο χάλυβα που γεμίζονται με 2730 g, 14 g και 22 g από χοντρά αλεσμένο άχυρο κριθαριού, αντίστοιχα. Η πειραματική διάταξη αποτελούνταν από μία στήλη, που τροφοδοτείται από μία περισταλτική αντλία σε σταθερή ταχύτητα ροής,  $Q=22.5\text{ mL/min}$  και  $16.8\text{ mL/min}$  για τις στήλες εργαστηριακής κλίμακας 15 και 25 cm, αντίστοιχα, και  $Q=1.36\text{ L/min}$  για τη στήλη πιλοτικής κλίμακας. Η συγκέντρωση του κυανού του μεθυλενίου εισροής ήταν  $14\text{ mg L}^{-1}$ . Οι διασυνδετικές σωληνώσεις έγιναν από πολυτετραφθοροαιθυλένιο (PTFE). Τα λύματα από τα δείγματα αναλύθηκαν για να δώσουν τις καμπύλες συγκέντρωσης. Στην περίπτωση των στηλών ανοξείδωτου χάλυβα εργαστηριακής κλίμακας, η διατομή ήταν  $E=4.91\text{ cm}^2$  και ο προσροφητής

(χοντρά αλεσμένο άχυρο κριθαριού) ήταν  $0.19 \text{ g/mL}$ . Στην περίπτωση της στήλης πιλοτικής μονάδας πλεξιγκλάς, η διατομή ήταν  $E=283.39 \text{ cm}^2$  και ο προσροφητής ήταν  $0.07 \text{ g/mL}$ , δηλαδή η στήλη πληρώθηκε με 2730 g από χοντρά αλεσμένο άχυρο κριθαριού.

Αναλυτικές Τεχνικές: Ακολουθώντας την τεχνική που προτείνουν οι Saeman et al. (1945), τα λιγνοκυτταρινικά υλικά υδρολύθηκαν σε γλυκόζη για τη μείωση των σακχάρων σε σχεδόν ποσοτικές αποδόσεις. Τα διηθήματα αναλύθηκαν για γλυκόζη και ξυλόζη. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η περιεκτικότητα της κυτταρίνης και ημικυτταρίνης των προσροφητών. Τέλος, η αδιάλυτη στο οξύ λιγνίνη (Klason λιγνίνη) προσδιορίστηκε σύμφωνα με τη μέθοδο Tappi T222 om-88. Τα δείγματα ξηράθηκαν υπό κενό στους  $150^\circ\text{C}$  όλη την νύχτα. Η συγκέντρωση του κυανού μεθυλενίου στο διάλυμα που λαμβάνεται με τη μέτρηση οπτικής πυκνότητας (O.D.) στα 663 nm, χρησιμοποιώντας ένα φασματόμετρο υπεριώδους HACH DR4000U.

## Συμπεράσματα

O Oulman (1980) πρότεινε τη χρήση ενός μοντέλου για την προσομοίωση GAC (κοκκώδης ενεργός άνθρακας) πάγκου προσρόφησης [7-8]. Το μοντέλο, που αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τους Bohart και Adams (1920), βασίστηκε στη θεωρία αντίδρασης επιφάνειας και είναι ισοδύναμη με τη λογιστική καμπύλη. Η εξίσωση Bohart-Adams έχει ως εξής

$$\ln\left(\frac{C_i}{C} - 1\right) = \frac{K \cdot N \cdot x}{u} - K \cdot C_i \cdot t \quad \text{ή} \quad \ln\left(\frac{C_i}{C} - 1\right) = \ln A - r \cdot t \quad (1)$$

όπου το  $C$  είναι η συγκέντρωση εκροής ( $\text{mgL}^{-1}$ ),  $C_i$  η συγκέντρωση εισροής ( $\text{mgL}^{-1}$ ),  $K$  ο συντελεστής ποσοστού προσρόφησης ( $\text{Lmg}^{-1}\text{min}^{-1}$ ),  $N$  ο συντελεστής ικανότητας προσρόφησης ( $\text{Lmg}^{-1}$ ),  $x$  το βάθος πάγκου ( $\text{cm}$ ),  $u$  η γραμμική ταχύτητα ( $\text{cm min}^{-1}$ ) και  $t$  ο χρόνος ( $\text{min}$ ).  $\ln A = K \cdot N \cdot x / u$  και  $r = K \cdot C_i$ . Έτσι, οι τιμές των  $A$  και  $r$  μπορούν να εκτιμηθούν από τα δεδομένα εκροής της στήλης υποθέτοντας ότι  $C_i$  η εισροή της στήλης και  $C$  η εκροή της σε χρόνο  $t$ . Μπορούμε να υπολογίσουμε τα  $K$  και  $N$  από τις εξισώσεις  $K = r / C_i$  και  $N = u \cdot \ln A / (x \cdot K) = C_i \cdot u \cdot \ln A / (x \cdot r)$ . Όπως φαίνεται στο Σχ. 1, το θεωρητικό μοντέλο που εκφράζεται από την Εξ. 1 προσομοιώνει τα πειραματικά δεδομένα ικανοποιητικά. Επιπλέον, ο ρυθμός προσρόφησης ( $K$ ) και ο συντελεστής ικανότητας προσρόφησης ( $N$ ), που παρουσιάζονται για τη στήλη πιλοτικής κλίμακας στον Πίνακα 1, εκτιμήθηκαν από τις τιμές των παραμέτρων  $A$  και  $r$  χρησιμοποιώντας την ίδια εξίσωση. Η προσομοίωση της στήλης εργαστηριακής κλίμακας των 15 cm έδωσε συντελεστή ικανότητας προσρόφησης  $N=786 \text{ mg/L}$ , συντελεστή ποσοστού προσρόφησης  $wK=0.00079 \text{ Lmg}^{-1}\text{min}^{-1}$  και συντελεστή συσχέτισης  $R=-0.9413$ . Η προσομοίωση της στήλης εργαστηριακής κλίμακας των 25 cm έδωσε  $N=2395 \text{ mg/L}$ ,  $K=0.00045 \text{ Lmg}^{-1}\text{min}^{-1}$ ,  $R=-0.96984$ . Τα αποτελέσματα της προσομοίωσης της στήλης πιλοτικής μονάδας για την προσρόφηση του μπλε μεθυλενίου με άχυρο κριθαριού, σύμφωνα με το μοντέλο Bohart-Adams παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Η εξίσωση (1) μπορεί να ξαναγραφτεί ως

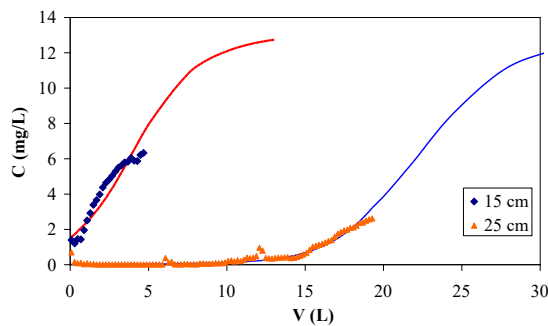
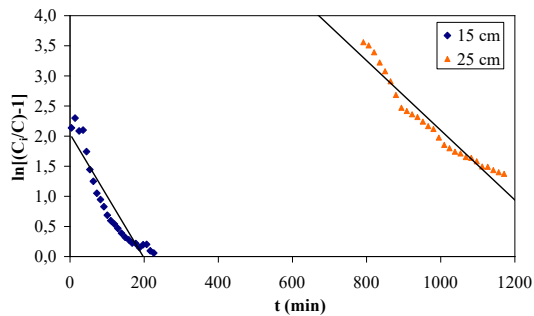
$$C = \frac{C_i}{1 + A^{-rt}} \quad (2)$$

Αυτό είναι το γνωστό λογιστικό μοντέλο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ανεξάρτητη φαινομενολογική κινητική έκφραση, αφού όλες οι καμπύλες ανακάλυψης εμφανίζουν ένα σιγμοειδές προφίλ. Το μειονέκτημα της εφαρμογής αυτής της έκφρασης είναι συμμετρία του γύρω από το σημείο καμπής στο,  $t=(\ln A)/r$ ,  $C=C_i/2$ , όπως μπορεί εύκολα να αποδειχθεί με αντικατάσταση της  $t$  στην αντίστοιχη διαφορική συνάρτηση (ρυθμός) με δύο τιμές, συμμετρικά γύρω από την  $t=(\ln A)/r$ . Όταν η καταλληλότητα της προσαρμογής της λογιστικής συνάρτησης δεν είναι

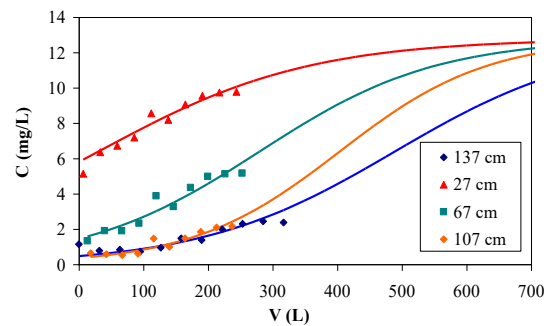
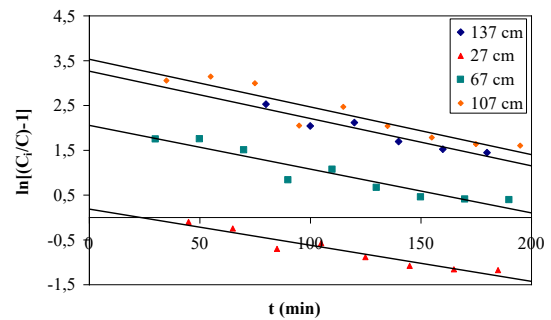
ικανοποιητική λόγω της συμμετρίας της, μπορούμε να εφαρμόσουμε μία από τα ακόλουθα εμπειρικά ασύμμετρα σιγμοειδή μοντέλα:

$$y = \frac{K}{1 + me^{-bt^a}} \text{ (I)}, y = \frac{K}{(1 + me^{-bt})^a} \text{ (II)}, y = \frac{K}{(1 + me^{-bat})^{1/a}} \text{ (III)}, y = \frac{K}{(1 + me^{-bat})^a} \text{ (IV)} \quad (3)$$

όπου  $y=C$ ,  $K=C_i$ ,  $m=A$ ,  $b=r$  and  $a$  ένας εκθέτης. For  $a=1$  παίρνουμε την Εξ.(2).



(a)



(b)

**Εικόνα 1.** Καμπύλες ανακάλυψης στην γραμμικοποιημένη/λογαριθμική μορφή και στην αρχική/μη γραμμική μορφή (α) για τις στήλες εργαστηριακής κλίμακας με ύψος κλίνης  $x = 15$  cm και 25 cm, και (β) για τη στήλη πιλοτικής μονάδας με ύψος  $x = 137$  εκατοστά (δειγματοληψία σε 27, 67, 107, και 137 cm). Σταθερές κλίνης: άχυρο κριθαριού, ρυθμός ροής διαλύματος μπλε μεθυλενίου 22.5 mL/min, 16.8 mL/min και 1.36 L/min για τις τρεις στήλες, αντίστοιχα, συγκέντρωση εισροής  $C_i = 14$  mg/L.



(a)



(b)



(c)

**Εικόνα 2.** (α) Εργαστηριακής κλίμακας στήλη ύψους 15 εκατοστών με δεξαμενή 25 L, (b) τη αντλία εργαστηριακής κλίμακας, και (c) πιλοτικής κλίμακας στήλη ύψους 137 εκατοστών με δεξαμενή 1000 L.

Η κλιμάκωση της στήλης προσρόφησης που μελετήθηκε στο παρόν, για την απομάκρυνση των βασικών βαφών από λύματα, με τη χρήση κυανού μεθυλενίου ως προσρόφημα και άχυρο κριθαριού ως προσροφητικό βιομάζας των αποβλήτων, ήταν επιτυχής, όσον αφορά τη συνοχή και αξιοπιστία (κρίνεται από χαμηλή απόλυτη και σχετική τυπική απόκλιση) των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η καταλληλότητα της προσαρμογής του μοντέλου Bohart-Adams (B-A) με πειραματικά δεδομένα ήταν ικανοποιητική, όπως κρίνεται από τις αντίστοιχες χαμηλές τιμές του τυπικού σφάλματος εκτίμησης (SEE), ενώ ο συντελεστής συσχέτισης, που υπολογίζεται βάσει της αντίστοιχης γραμμικοποιημένης εξίσωσης παλινδρόμησης, ήταν αρκετά καλός (δηλαδή, αρνητική και κοντά -1). Με τη μετατροπή του αρχικού B-A μοντέλου στη γνωστή λογιστική έκφραση, προτείναμε μια οικογένεια εμπειρικών εναλλακτικών μοντέλων για να αντιμετωπίσουν τα δεδομένα της κινητικής προσρόφησης που δεν ακολουθούν το συμμετρικό σχήμα, το οποίο είναι το κύριο χαρακτηριστικό της λογιστικής συνάρτησης. Η δημιουργία αυτού του συνόλου επιτεύχθηκε με την εισαγωγή μιας τέταρτης παραμέτρου με διαφορετικούς τρόπους, η οποία αντιπροσωπεύει ένα μέτρο της απόκλισης από τη συμμετρία.

Όταν τα πειραματικά δεδομένα έρχονται κοντά σε ένα συμμετρικό μοντέλο, αυτή η παράμετρος προσεγγίζει τη μονάδα και το εμπειρικό μοντέλο τείνει να συμπίπτει με την λογιστική συνάρτηση, δηλαδή το B-A. Αυτή η λειτουργία βελτιώνει την εφαρμοσιμότητα του μοντέλου B-A υπό τροποποιημένη μορφή, αφού η έλλειψη των συμμετρικών δεδομένων δεν εμποδίζει τη χρήση του πιο κατάλληλου μοντέλου της οικογένειας, ενώ δίνει τη δυνατότητα να επιστρέψουμε από το εμπειρικό στο επιστημονικό, όταν τα εμπόδια που δημιουργούν την ασυμμετρία έχουν αφαιρεθεί διορθώνοντας την διαδικασία.

### **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές Αναφορές)**

1. McKay, G., Ramprasad, G. and Mowli, P.P. (1986). *Water Air Soil Pollut.* 29, 273-283.
2. Ramkrishna, K.R. and Viaraghavan, T. (1997). *Water Sci. Technol.* 36, 189-196.
3. Bhattacharya, K. G. and Sharma, A. (2005). *Dyes Pigm.* 65, 51-59.
4. Dogan, M., Alkan, M., Turkyilmaz, A. and Ozdemir, Y. (2004). *J. Hazard. Mater.* 109, 141-148.
5. Waranusantigul, P., Pokethitiyook, P., Kruatrachue, M. and Upatham, E., S. (2003). *Environ. Pollut.* 125, 385-392.
6. Otero, M., Rozada, F., Calvo, L., F., Garcia, A., I. and A. Moran, A. (2003). *Biochem. Eng. J.* 15, 59-68.
7. Jain, R. and Sikarwar, S. (2006). *Int. J. Environ. Pollut.* 27, 158-178.
8. Mittal, A., Kurup, L. (Krishnan) and Gupta, V., K. J. (2005). *Hazard. Mater.* 117, 171-178.

## **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ**

**Ξανθού Τσαμπίκα – Καλλιόπη**

Απόφοιτη Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Παπαβασιλείου Βασίλης**

Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### **Περίληψη**

Η έρευνα αυτή μελετά συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές ένταξης ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά. Σκοπός της είναι η αποτύπωση των απόψεων Εισαγγελέων και Δικαστών, για το κατά πόσο είναι εφικτό η παραβατικότητα στη συμπεριφορά των ανηλίκων να αντιμετωπιστεί

αποτελεσματικά στο πλαίσιο της Κοινωνικής Διάστασης της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Για την πραγματοποίηση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη σε δείγμα δεκατεσσάρων Εισαγγελέων και Δικαστών Ανηλίκων. Η επιλογή έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «Θεματικής Ανάλυσης». Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειονότητα θεωρεί ότι η αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων πρέπει να κινείται πάνω σε μια παιδαγωγική βάση, με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία θα συμμετέχει ολόκληρη η κοινωνία, με ταυτόχρονη ενίσχυση των προνοιακών θεσμών της χώρας, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους. Για το λόγο αυτό προτείνεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως αυτό που παρουσιάζεται ενδεικτικά.

**Λέξεις κλειδιά:** Παραβατικότητα ανηλίκων, Εκπαίδευση για την Αειφορία, κοινωνική ένταξη

## 1. Εισαγωγή

Η παραβατικότητα των ανηλίκων αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο της σύγχρονης εποχής, που οδηγεί σε αποκλεισμό τους από τον κοινωνικό ιστό. Προκύπτει έτσι η ανάγκη άμεσης ανάπτυξης μηχανισμών για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού αυτού. Μάλιστα, το Συμβούλιο της Ευρώπης στο πλαίσιο προώθησης κατευθυντήριων γραμμών με στόχο την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής αντεγκληματικής πολιτικής από τα κράτη μέλη της Ευρώπης και με ιδιαίτερη ευαισθησία στη νεανική παραβατικότητα, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα που αφορά την κοινωνική ένταξη των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά, η οποία πρέπει να απασχολεί την κοινωνία στο σύνολό της και για το λόγο αυτό τονίστηκε στα κράτη μέλη ότι οφείλουν να αναπτύξουν μια κοινωνική πολιτική που να βοηθά προς την κατεύθυνση αυτή, αναπτύσσοντας τις κατάλληλες υποδομές και δράσεις που θα διευκολύνουν την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους κατάρτιση και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή της κοινότητας στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πιτσέλα, 2001· Council of Europe, 2012· Darvishi et al. 2022).

Έχει καταστεί σαφές από έρευνες, ότι η αντιμετώπιση των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά απαιτεί ειδικούς χειρισμούς, που να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ψυχосύνθεσής τους και των ιδιαίτερων αναγκών τους για προσωπική ανάπτυξη και παιδεία. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική τους επανένταξη με στόχο τη διαπαιδαγώγηση των ανηλίκων, με τη συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στους εναλλακτικούς τρόπους χειρισμού της, έτσι ώστε αφενός να αποφευχθούν φαινόμενα στιγματισμού και αποκλεισμού των ανηλίκων, που στις περισσότερες περιπτώσεις οδηγούν στην υποτροπή και αφετέρου να καλυφθεί το αίσθημα του «ανήκειν». Είναι λοιπόν αναγκαία η ενίσχυση αυτών των παραγόντων που μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά ως προς την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών και που βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να αποκτήσουν μια ταυτότητα (Πιτσέλα, 2001· Καρδάρη, 2021· Shader, n.d.. Nilsson, 2024).

Ο δρόμος για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι η ανάπτυξη μιας ζεστής και φιλικής σχέσης με τα παιδιά αυτά, η ενθάρρυνσή τους να μιλήσουν ελεύθερα, ώστε να γίνει σωστή αποτίμηση των προβλημάτων τους και η επιλογή των κατάλληλων συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών, που θα τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν και να κοινωνικοποιηθούν, αλλά και να αντιμετωπίσουν τις εσωτερικές τους συγκρούσεις, προσεγγίζοντας με εποικοδομητικό τρόπο τον θυμό, τον φόβο και τα αρνητικά τους συναισθήματα (Ξανθάκου & Καίλα, 2002· Bishop & Feld, 2012· Papavasileiou et al., 2017· Papavasileiou et al., 2018).

Επιπρόσθετα, η ένταξη των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν την ομαδική εργασία, τη βιωματική μάθηση και την επαφή με την κοινότητα, καλύπτει την ανάγκη τους για αποδοχή και αναγνώριση τόσο από τη στενότερη ομάδα

των συνομηλίκων τους, όσο και από την ευρύτερη κοινότητα, γιατί, όσο η κοινωνία τους θέτει στο περιθώριο, τόσο αυτοί υποτιμούν τον εαυτό τους και αισθάνονται ότι είναι μη παραγωγικοί, και οδηγούνται στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών. Δεν αρκεί λοιπόν μια συμβατική ένταξή τους σε μια κοινωνία καταπιεστική, αλλά σε μια κοινωνία που θα έχει αλλάξει τη δομή της μέσω μιας αγωγής που θα στοχεύει στον εξανθρωπισμό (Ξανθάκου & Καϊλα, 2002· Γεωργόπουλος, 2014· Παπαβασιλείου, 2015).

Η εκπαίδευση που διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά και που θα μπορούσε να συνεισφέρει με τις παιδαγωγικές της πρακτικές στην ομαλή ένταξη των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά στην κοινωνία, είναι η Εκπαίδευση για την Αειφορία.

## **2. Κυρίως μέρος**

### **2.1. Μέθοδος της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση της δυνατότητας να αποτραπεί ο αποκλεισμός των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά από την κοινωνία, με τη συνδρομή της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και την εφαρμογή συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών. Επιμέρους στόχοι είναι η αποτύπωση των απόψεων του ερευνητικού δείγματος σχετικά με: α) τα κοινά χαρακτηριστικά των ανήλικων παραβατών, καθώς και τους παράγοντες κινδύνου που οδηγούν στην έξαρση της νεανικής παραβατικότητας, β) τη σχέση της νεανικής παραβατικότητας με την καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την απομάκρυνση από τους κοινωνικούς στόχους της Ατζέντας 2030, γ) τους ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά και την ανάγκη μιας διαφορετικής προσέγγισής τους και δ) τη δυνατότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφορία στο πλαίσιο επανένταξης ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά, μέσα από τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων, αλλά και με τη συμμετοχή ολόκληρης της τοπικής κοινωνίας.

Καθώς η προσέγγιση των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, επιλέχθηκε η διενέργεια ποιοτικής έρευνας, ενώ το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η συγκρότηση του ερευνητικού δείγματος έγινε με τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας. Έτσι επιλέχθηκε η επαγγελματική ομάδα των δικαστικών λειτουργών που συμμετέχουν στη σύνθεση των Δικαστηρίων Ανηλίκων, οι οποίοι έχουν τον τελικό λόγο στην επιλογή των σωφρονιστικών μέτρων και των ποινών στις ποινικές υποθέσεις με δράστες ανήλικους. Επικουρικά δε, για τον εντοπισμό δικαστικών λειτουργών που να είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα, εφαρμόστηκε η στρατηγική της χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτής δειγματοληψίας, ενώ για την ανάλυση του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η «Θεματική Ανάλυση» (Ιωσηφίδης, 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Οκτωβρίου – Νοεμβρίου 2022 και συμμετείχαν σε αυτήν δεκατέσσερις Εισαγγελείς και Δικαστές Ανηλίκων, που υπηρετούν τόσο στα αστικά κέντρα, όσο και σε περιφερειακά Δικαστήρια, κατά την τελευταία πενταετία.

### **2.2. Αποτελέσματα της έρευνας**

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν, προέκυψαν τα κάτωθι αποτελέσματα:

Κατ' αρχάς, οι ανήλικοι που εμπλέκονται με το σύστημα δικαιοσύνης είναι κυρίως έφηβοι ηλικίας 14 έως 18 ετών, ενώ περισσότερο επιρρεπείς σε παραβατικές συμπεριφορές είναι οι ανήλικοι που ανήκουν σε ήδη αποκλεισμένες από τον κοινωνικό ιστό ομάδες, όπως οι Ρομά και οι αλλοδαποί.

Ως προς τους παράγοντες που ευνοούν την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών από ανήλικους, οι περισσότεροι συνδέονται με τους φορείς κοινωνικοποίησης των νέων. Ειδικότερα, αναφέρθηκε η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος από την οικογένεια. Η έλλειψη αυτή αποδόθηκε σε μια γενικότερη αποδόμηση του οικογενειακού θεσμού, είτε λόγω πλημμελούς



επίβλεψης των γονέων και ανεπαρκούς επικοινωνίας με τα παιδιά τους, είτε λόγω της εμπλοκής των ίδιων των γονέων σε παραβατικές συμπεριφορές.

Επιπλέον, αναφέρθηκε η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος και από το σχολείο. Η έλλειψη αυτή αποδόθηκε τόσο στη μερική ή ολική εγκατάλειψη του σχολείου, όσο και στην αδιαφορία κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά που δεν έχουν καλές σχολικές επιδόσεις ή στην ανεπαρκή οριοθέτηση συμπεριφορών εντός του σχολείου. Ένας άλλος παράγοντας κινδύνου που αναφέρθηκε είναι η έκθεση σε λανθασμένα πρότυπα είτε μέσα από τις παρέες με παραβατικούς ανήλικους, είτε από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, καθώς προωθείται και η εξοικείωση τους με τη βία.

Επιπρόσθετα, η οικονομική κρίση, η φτώχεια και η ανεργία, σε συνδυασμό με την κοινωνική ανισότητα και την έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας συντελούν στην αύξηση της νεανικής παραβατικότητας, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αυτή σχετίζεται και με ζητήματα ψυχικής υγείας ή εξαρτήσεων από ναρκωτικές ουσίες.

Αποτέλεσμα της απουσίας υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπως προέκυψε από έρευνες του Συμβουλίου της Ευρώπης, αλλά και σύμφωνα με τους δικαστικούς λειτουργούς, είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η ελλιπής ανάπτυξη του «εγώ» τους, με συνέπεια οι ανήλικοι να καταφεύγουν σε παραβατικές συμπεριφορές είτε για να προσελκύσουν την προσοχή, είτε ως αντίδραση στο αίσθημα της απόρριψης που βιώνουν.

Αναφορικά με την καταστρατήγηση των στόχων της Ατζέντας 2030 που συνδέονται με την εξάλειψη της βίας, του φόβου και του αποκλεισμού, η πλειονότητα θεωρεί ότι η βία στη σημερινή κοινωνία βρίσκεται σε αύξουσα πορεία, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, καθώς έχει γίνει ειδικότερη. Αποτελεί πλέον μέρος της καθημερινότητας όλων, είτε άμεσα, είτε έμμεσα, λόγω της συστηματικής προβολής της. Η όξυνση αυτή, έχει άμεσες συνέπειες και στους ανήλικους, καθώς πολλά περιστατικά βίας αφορούν ανήλικους είτε ως θύματα, είτε ως θύτες. Επιπλέον, γίνονται κοινωνοί περιστατικών βίας, καθώς δεν βρίσκονται αποκομμένοι από την υπόλοιπη κοινωνία, με αποτέλεσμα από τη μία να εξοικειώνονται με την εικόνα της βίας και να τη θεωρούν ως κάτι φυσιολογικό και από την άλλη να μιμούνται βίαιες συμπεριφορές.

Όσον αφορά τον τρόπο που αντιμετωπίζει η κοινωνία τους ανήλικους με παραβατική συμπεριφορά, η συντριπτική πλειονότητα των δικαστικών λειτουργών θεωρεί ότι αυτή λειτουργεί φοβικά και με προκατάληψη απέναντί τους, με αποτέλεσμα να μην τους δίνει την ευκαιρία να ενσωματωθούν στον κοινωνικό ιστό, οδηγώντας τους σε αποκλεισμό. Η περιθωριοποίηση των ανήλικων παραβατών προκύπτει, επίσης, ως συνέπεια της ανεπάρκειας των κοινωνικών και σωφρονιστικών δομών να ενεργήσουν σε εκπαιδευτική βάση, ώστε να τους δοθούν τα απαραίτητα εφόδια και η κατάλληλη φροντίδα που θα συμβάλουν στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά από το σύστημα δικαιοσύνης, η πλειονότητα των δικαστικών λειτουργών θεωρεί ότι τόσο σε νομοθετικό πλαίσιο, όσο και από τους φορείς που σχετίζονται με τα Δικαστήρια Ανηλίκων, η αντιμετώπιση των ανηλίκων γίνεται πρωτίστως με γνώμονα το προσωπικό τους συμφέρον. Πλην όμως, ο υπερβολικά επιεικής τρόπος αντιμετώπισής τους, ουσιαστικά δεν επιτελεί στην πραγματικότητα τον στόχο αυτό, καθώς λόγω της ατιμωρησίας υπάρχει υποτροπή των ανηλίκων στην τέλεση νέων αξιόποινων πράξεων. Επιπλέον, τίθεται σε κίνδυνο η κοινωνική ευταξία, λόγω ακριβώς αυτής της ατιμωρησίας. Η σημαντικότερη όμως έλλειψη του συστήματος δικαιοσύνης είναι η αδυναμία του να λειτουργήσει σε μια εκπαιδευτική βάση απέναντι στους ανήλικους, λόγω της γραφειοκρατίας, της υποστέλεχωσης των υπηρεσιών που έρχονται σε επαφή με τους ανήλικους που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά και της έλλειψης ειδικής επιμόρφωσης των υπηρετούντων σε αυτές.

Όσον αφορά τις απόψεις των δικαστικών λειτουργών σχετικά με το εάν πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην πρόληψη ή στην καταστολή, η πλειονότητα αυτών συντάχθηκε στη συνύπαρξη και των δύο, με διαφορετική όμως έμφαση στο καθένα. Έτσι, έθεσαν ως πρώτο προαπαιτούμενο την πρόληψη μέσα από τη λειτουργία ενός κράτους δικαίου, που θα έχει

αναπτυγμένους τους φορείς κοινωνικής πρόνοιας, οι οποίοι μεταξύ των άλλων θα στηρίζουν τις δυσλειτουργικές οικογένειες. Ταυτόχρονα, τονίστηκε η ανάγκη ενίσχυσης της εκπαίδευσης, με την ευρύτερη έννοια του όρου, που θα καλλιεργεί στους νέους αξίες και κοινωνικές δεξιότητες. Κάποιοι δικαστικοί λειτουργοί, όμως, εμφανίζονται απαισιόδοξοι ως προς τη δυνατότητα της Ελλάδας να εφαρμόσει τέτοιου είδους προληπτικά μέτρα, αφενός μεν λόγω της πολύχρονης οικονομικής κρίσης, αφετέρου δε λόγω των παθογενειών της σημερινής κοινωνίας. Για τον λόγο, αυτό θεωρούν ότι πρέπει να συνυπάρχει και η καταστολή. Μια καταστολή όμως που να έχει εκπαιδευτικό υπόβαθρο και επιβράβευση των καλών συμπεριφορών.

Στην ερώτηση σχετικά με τα αναμορφωτικά μέτρα που λαμβάνονται από τα Δικαστήρια Ανηλίκων αναφέρθηκε ως συνηθέστερο, αλλά και ως πλέον αναποτελεσματικό, αυτό της επίπληξης και αμέσως επόμενο αυτό της ανάθεσης της επιμέλειας στους γονείς ή στους Επιμελητές Ανηλίκων. Η επιβολή αναμορφωτικών μέτρων που σχετίζονται με την παρακολούθηση θεραπευτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι εξαιρετικά σπάνια, λόγω της απουσίας αρμόδιων φορέων που θα μπορούσαν να τα υλοποιήσουν.

Όσον αφορά τις απόψεις των δικαστικών λειτουργών για το εάν θεωρούν αποδοτικότερη την εξωδικαστική αντιμετώπιση των ανήλικων ή την υπερβολική αστυνόμευση και την τιμωρητική αντιμετώπιση αυτών, κάποιοι από αυτούς τάχθηκαν ανεπιφύλακτα υπέρ της εξωδικαστικής αντιμετώπισης, καθώς θεωρούν ότι η τιμωρία επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα. Κάποιοι άλλοι επισήμαναν την αναγκαιότητα και της αστυνόμευσης, ώστε οι ανήλικοι να αισθάνονται ότι υπάρχει έλεγχος. Τονίστηκε μάλιστα ότι η εξωδικαστική αντιμετώπιση πρέπει να κινείται σε εκπαιδευτική βάση, με εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των ανήλικων και να στοχεύουν στον εντοπισμό των αιτιών και των συνεπειών των πράξεών τους.

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ανήλικους με παραβατική συμπεριφορά, οι δικαστικοί λειτουργοί θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός τρόπος αντιμετώπισής τους είναι ο πιο ενδεδειγμένος, καθώς η εκπαίδευση συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Τονίζουν όμως ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα εφαρμοστούν θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, να είναι βιωματικά και διαδραστικά, να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους με τη χρήση σύγχρονων μέσων, να προάγουν τις δεξιότητές τους, ενώ θα πρέπει να περιλαμβάνουν και την επιβράβευση, ώστε να αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι ομαδικά, να προάγουν τη συνεργατικότητα, μικρά σε διάρκεια, να εφαρμόζονται σε συχνά χρονικά διαστήματα και να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων, οι οποίοι να είναι στελεχωμένοι με το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να επικεντρώνονται στην καλλιέργεια αξιών και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα λειτουργήσουν εποικοδομητικά στην κοινωνικοποίησή τους, όπως ο σεβασμός στα δικαιώματα των άλλων και στη διαφορετικότητα, η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη. Κάποιοι δικαστικοί λειτουργοί, μάλιστα, ανέφεραν ότι με την προώθηση αυτών των αξιών, εκτός από τα οφέλη ως προς την κοινωνικοποίησή τους, οι ανήλικοι θα γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, θα επαναπροσδιορίσουν τα «θέλω» τους και το «εγώ» τους και θα κατανοήσουν τις συνέπειες των πράξεών τους.

Σημαντικό είναι, επίσης, κατά τους δικαστικούς λειτουργούς να συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά μέλη της τοπικής κοινωνίας, που αφενός θα λειτουργούν ως θετικά πρότυπα στους ανήλικους, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα το υποστηρικτικό περιβάλλον που έχουν ανάγκη και αφετέρου μέσω αυτής της επαφής να διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες που θα βοηθούν στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους.

Αναφορικά με τη δημιουργία ενός χώρου για ανήλικους παραβάτες, στον οποίο θα πραγματοποιούνται τέτοιου είδους προγράμματα, υπήρξε θετική ανταπόκριση από την πλειονότητα του ερευνητικού δείγματος, υπό την προϋπόθεση ότι ο χώρος αυτός θα λειτουργεί σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της κοινωνικής πρόνοιας στη χώρα μας και με τη στελέχωση των φορέων που

ενασχολούνται με ανήλικους, οι οποίοι εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, με εξειδικευμένο προσωπικό.

### 2.3 Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από το σύνολο των ανωτέρω απόψεων συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι δικαστικοί λειτουργοί του ερευνητικού δείγματος θεωρούν ότι ο τρόπος προσέγγισης των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά θα πρέπει να είναι θεμελιωμένος σε μια εκπαιδευτική βάση, με ταυτόχρονη ενίσχυση των προνοιακών θεσμών της χώρας και με στελέχωση των εμπλεκόμενων φορέων με εξειδικευμένο προσωπικό. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να υπάρξει ουσιαστική συνεργασία των φορέων αυτών, αλλά και των φορέων εκπαίδευσης, προκειμένου όλοι μαζί να εργαστούν με στόχο το συμφέρον των ανηλίκων. Ταυτόχρονα, όμως, σε όλη αυτή την προσπάθεια θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά οι γονείς αλλά και η τοπική κοινωνία. Απαιτείται, επομένως, μια ουσιαστική συνεργασία πολιτείας-εκπαίδευσης-δικαιοσύνης-κοινωνίας, προκειμένου να προστατευθούν οι νέοι, που αποτελούν το μέλλον και την ελπίδα της κοινωνίας, ώστε να μετεξελιχθεί σε αειφόρα.

Για την επίτευξη των στόχων αυτών θα ήταν χρήσιμη η λειτουργία ενός θεματικού χώρου συγκέντρωσης και δημιουργικής απασχόλησης εφήβων, όπου θα δίνεται η δυνατότητα σε αυτούς να προβληματίζονται, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται μέσω της ενασχόλησης με θέματα που αφορούν την κοινωνική διάσταση της αειφορίας. Σε έναν τέτοιο χώρο, μέσα από τη χαλαρή και οικεία ατμόσφαιρα που θα τους προσφέρει, θα είναι πιο θετικοί στην επαφή τους με ειδικούς επιστήμονες και με άλλα μέλη της κοινωνίας. Ο χώρος αυτός, λοιπόν, θα μπορούσε να λειτουργήσει ευχάριστα και δημιουργικά για θέματα τοπικά, αλλά και παγκόσμιου ενδιαφέροντος, δίνοντας τη δυνατότητα και στους εφήβους να ενταχθούν πιο ομαλά στην κοινωνία. Επιπλέον, η ενασχόλησή τους με θέματα σχετιζόμενα με την αειφορία, θα τους βοηθήσει να έρθουν σε άμεση επαφή με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και έτσι να εμπλακούν συναισθηματικά με τα προς εξέταση περιβαλλοντικά ή κοινωνικά ζητήματα, κατανοώντας τα καλύτερα και ενεργοποιώντας ταυτόχρονα τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, καθώς και τη διάθεσή τους να τα επιλύσουν (Rickinson, 2001· Φλογαίτη, Λιαράκου & Γαβριλάκης, 2021).

Επιπρόσθετα, βοηθητικά θα λειτουργούσε και η πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε θέματα που να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των εφήβων, αλλά και που θα σχετίζονται με σύγχρονα προβλήματα που αποτελούν εμπόδιο στην αειφόρο ανάπτυξη, σε ανήλικους με παραβατική συμπεριφορά, μέσω της συνεργασίας των Εισαγγελιών Πρωτοδικών με τις Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων και Κοινωνικής Αρωγής, των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης και εθελοντών αποφοίτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, αλλά και με την ενεργό συμμετοχή των γονέων και των τοπικών κοινωνιών.

### 2.4 Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος απευθυνόμενου σε εφήβους με παραβατική συμπεριφορά, με τίτλο «Ενεργός πολίτης με...τζιν»

Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία αφορά τη «γρήγορη» μόδα και έχει προβλεπόμενη διάρκεια υλοποίησης τριών μηνών.

Κατά την έναρξη του περιβαλλοντικού προγράμματος θα γίνει μια αρχική αξιολόγηση σχετικά με τη «γρήγορη» μόδα, με την τεχνική της ιδεοθύελλας. Ακολούθως, με κύριο θέμα την «γρήγορη» μόδα το περιβαλλοντικό πρόγραμμα θα χωριστεί σε τρεις θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα θα αφορά τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνέπειες από την επικράτησή της, σε διασύνδεση και με την υπερκατανάλωση, η δεύτερη ενότητα θα αφορά την επαφή με παραδοσιακές ενδυμασίες και παραδοσιακές πρακτικές υφαντικής-ραπτικής και η τρίτη ενότητα θα αφορά προτάσεις και πρακτικές για επαναχρησιμοποίηση και άλλες αειφορικές δράσεις. Ως βασικός στόχος τίθεται η ομαλή κοινωνικοποίηση των εφήβων και η μετεξέλιξή τους σε ενεργούς πολίτες, ενώ στους επιμέρους στόχους, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνονται η κατανόηση των συνεπειών για το περιβάλλον και την κοινωνία από την επικράτηση της «γρήγορης» μόδας και η διασύνδεση της υπερκατανάλωσης με

την παραβατικότητα. Επιπλέον, η υιοθέτηση αιφορικών προτύπων και η γόνιμη επαφή με την παράδοση καθώς και αιφόρους τρόπους διαχείρισης των ενδυμάτων τους.

Για την υλοποίηση των στόχων αυτών θα εφαρμοστούν μαθητοκεντρικές μέθοδοι που προωθούν τη βιωματική μάθηση και συγκεκριμένα θα εφαρμοστούν η μέθοδος project, η ιδεοθύελλα, η συζήτηση, η χαρτογράφηση εννοιών και το παιχνίδι ρόλων, ενώ θα αξιοποιηθούν και οι δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον του καφενείου της αιφορίας. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα θα περιλαμβάνει εκπαιδευτικές επισκέψεις σε λαογραφικό μουσείο, αλλά και συνεργασία με φορείς, όπως η XEN και ο Ερυθρός Σταυρός.

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος, η πρώτη εβδομάδα θα αφιερωθεί στην απόκτηση γνώσεων για τις δυσμενείς περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνέπειες από την επικράτηση της «γρήγορης» μόδας. Θα γίνει προβολή του ντοκιμαντέρ “RIVER BLUE”, όπου μέσα από τα μάτια του ακτιβιστή Μαρκ Άντζελο, οι έφηβοι θα έρθουν σε επαφή με την ρυπαρή βιομηχανία της ένδυσης και πιο ειδικά με την καταστροφή των ποταμών από τις βιομηχανίες των τζιν, αλλά και τις ανεπανόρθωτες βλάβες που προκαλούν τα χημικά που χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία τους. Ταυτόχρονα, μέσα από αυτό το ντοκιμαντέρ θα γνωρίσουν και «ηθικές πολιτικές» ορισμένων βιομηχανιών ένδυσης. Επιπλέον, θα προβληθούν φωτογραφίες από βιομηχανίες ένδυσης στο Bangladesh, μέσα από τις οποίες γίνεται φανερή η καταστρατήγηση των εργασιακών δικαιωμάτων των εργαζομένων.

Μετά την προβολή, θα ακολουθήσει συζήτηση με τους εφήβους για τις εντυπώσεις τους από το ντοκιμαντέρ με τη διαδικασία της ιδεοθύελλας, και μια χαρτογράφηση εννοιών από τους ίδιους, οι οποίοι θα κληθούν να δουλέψουν σε ομάδες και να καταγράψουν έννοιες που σχετίζονται με την «γρήγορη» μόδα και τις συνέπειές της. Σε μια επόμενη συνάντηση της ίδιας εβδομάδας μπορεί να γίνει συζήτηση για την υπερκατανάλωση και τις συνέπειές της με έμφαση στις περιβαλλοντικές και κοινωνικές επιπτώσεις (π.χ. έξαρση παραβατικότητας). Παράλληλα, θα εφαρμοστεί η εκπαιδευτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων, με ένα σενάριο που θα δοθεί στους έφηβους σχετικά με την εγκατάσταση ενός εργοστασίου ένδυσης στην πόλη τους και τα ηθικά διλήμματα που θα προκύψουν. Μέσω της χαρτογράφησης εννοιών και του παιχνιδιού ρόλων θα πραγματοποιηθεί μια διαμορφωτική αξιολόγηση.

Τη δεύτερη εβδομάδα που θα αφορά τη δεύτερη θεματική ενότητα, θα προσκληθεί ένας λαογράφος για να μιλήσει στους εφήβους για τις παραδοσιακές ελληνικές ενδυμασίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Γουήλ-Μπαδιερίτακη, 2002). Την ίδια εβδομάδα μπορεί να πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική επίσκεψη των εφήβων σε ένα λαογραφικό μουσείο για να δουν από κοντά τις παραδοσιακές φορεσιές του τόπου τους, αλλά και την ποιότητα των υφασμάτων που χρησιμοποιούνταν, καθώς και τα παραδοσιακά μέσα με τα οποία έκλωθαν το νήμα και ύφαιναν τις ενδυμασίες τους. Στο τέλος αυτής της θεματικής ενότητας και στο πλαίσιο μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης θα γίνει συζήτηση για τη «γρήγορη μόδα» και τις συνέπειες για τις τοπικές οικονομίες, και τον πολιτισμό.

Στη συνέχεια, θα ξεκινήσει η τρίτη, και μεγαλύτερη χρονικά, ενότητα, η οποία θα περιλαμβάνει δραστηριότητες και δράσεις. Ειδικότερα, σε συνεργασία με τη XEN και το πρόγραμμα «δημιουργώ και στηρίζω», οι έφηβοι θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν απλά μαθήματα κοπτικής-ραπτικής, προκειμένου να μάθουν να δημιουργούν ρούχα φτιαγμένα από τα χέρια τους, αλλά κυρίως να μεταποιούν παλιά ενδύματα. Τα ρούχα αυτά θα προσφερθούν στη συνέχεια σε κακοποιημένες γυναίκες. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι έφηβοι θα βιώσουν τα συναισθήματα της δημιουργίας, της συνεργασίας και της προσφοράς, που θα ενεργοποιήσουν την ευαισθητοποίηση και την αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, θα έρθουν σε επαφή με το επάγγελμα του ράφτη. Παράλληλα, θα υπάρξει δραστηριότητα για την «επαναχρησιμοποίηση», με προβολή βίντεο και ακολούθως συζήτηση για την αγορά μεταχειρισμένων ρούχων, η οποία προσφέρει οικονομικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά οφέλη.

Στο τέλος του προγράμματος, θα πραγματοποιηθεί ένα μεγάλο παζάρι, που θα το διοργανώσουν οι ίδιοι οι έφηβοι και στο οποίο θα πωλούνται σε πολύ χαμηλές τιμές ρούχα που ίδιοι θα έχουν μεταποήσει. Επιπλέον, θα καλούν σε συνεργασία με τον Ερυθρό Σταυρό τους συμπολίτες τους να προσφέρουν ρούχα για να σταλούν στους πρόσφυγες. Στο χώρο δε, θα εκθέτονται αφίσες που θα έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι οι έφηβοι, με φωτογραφίες που θα αποτυπώνουν τις συνέπειες της «γρήγορης» μόδας για το περιβάλλον και την κοινωνία, ώστε να ευαισθητοποιήσουν όλους/ες τους/τις παρευρισκόμενους/ες. Το παζάρι αυτό αποτελεί την τελική αξιολόγηση του προγράμματος, καθώς στις αφίσες θα αποτυπωθούν όλες οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν οι έφηβοι σχετικά με τη «γρήγορη» μόδα, αλλά θα επιτευχθεί και ο στόχος της επαφής και ένταξής τους στην κοινωνία. Τέλος, μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι έφηβοι θα νιώσουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα που ενεργεί για να προσφέρει στον συνάνθρωπο και στο περιβάλλον, μακριά από παραβατικές συμπεριφορές.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουήλ-Μπαδιερίτακη, Α.Ι. (2002). *Η Νεοελληνική Παραδοσιακή Ενδυμασία. Στο: Α.Ι. Γουήλ-Μπαδιερίτακη, Ε. Ολυμπίου & Ε. Σπαθάρη-Μπεγλίτη (Επιμ.). Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Ελλάδα II: Οι Νεότεροι Χρόνοι. Τόμος Β. Παραδοσιακή Τέχνη και Τεχνολογία*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρδάρα, Α. (2021). *Νέοι παγιδευμένοι στο παιχνίδι της βίας. Εγκλήματα με δράστες και θύματα νέους*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα, Μ. (2002). *Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το Πολυδιάστατο μιας Σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πιτσελά, Α. (2001). *Κείμενα Αντεγκληματικής Πολιτικής. Δίκαιο Ανηλίκων*. Γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Σάκουλα.
- Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ. (2021). *Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Εφαρμογές στην Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

### Ξενόγλωσση

- Bishop, M. & Feld, B. (2012). Trends in Juvenile Justice Policy and Practice. In M. Bishop & B. Feld (Eds), *The Oxford Handbook of Juvenile Crime and Juvenile Justice*, pp. 1-34. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195385106.013.0035.
- Council of Europe (2012). *Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on child-friendly justice*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Darvishi, M., Atef Vahid, M.K., Elhami Athar, M, Trejos-Castillo, E., Habibi Asgarabad, M. (2022). The Explanation of Adolescent Delinquent Behaviors Based on Jessor's Problem Behavior Theory (PBT) in Iran: The Role of Individual Vulnerability, Opportunity Risk Availability, and Perceived Support. *Front Psychiatry*. Jan 28;13:744794. doi: 10.3389/fpsy.2022.744794.
- Nilsson, E.- L., Vasiljevic, Z. & Svensson, R. (2024): The association between number of siblings and delinquent behaviour, *Journal of Crime and Justice*, DOI: 10.1080/0735648X.2024.2333262

- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Matzanos, D., Papadomarkakis, I., & Kaila, M. (2017). The social/organizational framework of the operation of sustainable kindergarten: student preschool teachers' views. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, Vol. III, Issue 9, pp.450-457, Retrieved October 2, 2022, from <http://ijaedu.ocerintjournals.org/issue/33256/370395>
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Xanthis, A., Matzanos, D. & Kaila, M. (2018). Organization - pedagogical use of the spaces in the sustainable kindergarten: views of preschool education graduate students. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, Vol. IV, Issue 12, pp.245-250, Retrieved October 2, 2022, from <http://ijaedu.ocerintjournals.org/tr/download/article-file/615354>
- Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence, *Environmental Education Research*, Special Issue 7(3), 207-320.
- Shader, M (n.d.). *Risk Factors for Delinquency: An Overview*. U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. Office of Juvenile Justice and Delinquency. Retrieved July 6, 2022, from <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojjdp/frd030127.pdf>.

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

**Τζαμαρία Παρθενία**

Νηπιαγωγός

**Ματζάνος Δημήτριος**

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

### Περίληψη

Η δεκαετία του 1990 ήταν καθοριστικής σημασίας για τη συνολική αντιμετώπιση των ψυχικών νοσημάτων στη χώρα μας. Σε συνέχεια της εφαρμογής της Κοινοτικής Ψυχιατρικής, ιδρύονται Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης, οι οποίοι εκπαιδεύοντας τους ψυχικά ασθενείς, αποσκοπούν στην ψυχοκοινωνική τους αποκατάσταση μέσω της καλλιέργειας κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει στόχο την ανάδειξη της συμβολής του Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου στην ενσωμάτωσή των ψυχικά ασθενών στον κοινωνικό ιστό μέσω της εκπαίδευσης που τους παρέχει. Πραγματοποιήθηκε το πρώτο τετράμηνο του 2023, αξιοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες απευθύνονταν σε συνολικά 19 άτομα, ηλικίας 27–60 ετών. Από τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας προέκυψε ότι οι δράσεις συνολικά του Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου, αποτελούν την επιτομή της Αειφόρου Ανάπτυξης, αφού εκτός από την αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας, περιλαμβάνουν την εξασφάλιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη, κληροδοτώντας στις επόμενες γενεές γηγενή γνώση και αξίες.

**Λέξεις κλειδιά:** δια βίου εκπαίδευση, ψυχική υγεία, τοπική κοινωνία

### 1. Εισαγωγή

Στα τέλη του περασμένου αιώνα οι ψυχικά πάσχοντες αντιμετωπίζονταν ως απόβλητοι της κοινωνίας και παρέμεναν έγκλειστοι και απομονωμένοι δίχως να τους παρέχεται η δυνατότητα ουσιαστικής θεραπείας. Οι κοινωνικές προκαταλήψεις που πλαισίωναν την ψυχική διαταραχή, καθιστούσαν την απομάκρυνση και τον αποκλεισμό των ψυχικά ασθενών, μοναδικό μέτρο

αντιμετώπισης της νόσου. Ως εκ τούτου, η εισαγωγή ενός ψυχικά ασθενούς στο Ψυχιατρείο αποτελούσε μοναδικό τρόπο προστασίας για τον ίδιο τον πάσχοντα αλλά και για την κοινωνία συλλήβδην (Λιάκος, 2003).

Η έλλειψη κατανόησης της ψυχικής υγείας περιόριζε την ψυχιατρική περίθαλψη των ασθενών στην κάλυψη των βασικών τους βιοτικών αναγκών και νομιμοποιούσε την εφαρμογή αμφισβητούμενων πρακτικών ίασης. Η απουσία κατάλληλης θεραπευτικής αγωγής ενέτεινε την αδυναμία των ασθενών για κοινωνική προσαρμογή και ένταξη με αποτέλεσμα την ραγδαία αύξηση του πληθυσμού των ψυχιατρικών. Κατά συνέπεια, η πλήρης κοινωνική απομόνωση των ασθενών οδηγούσε στην σταδιακή απώλεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και εν τέλει στην ασυλοποίησή τους, στοιχείο που θεωρήθηκε εγγενής αδυναμία της ψυχικής νόσου και όχι επίκτητο πρόβλημα της ακατάλληλης θεραπευτικής προσέγγισης (Λιάκος, 2003).

Οι αρχές του 1900 βρίσκουν την Ελλάδα με 2 Ψυχιατρεία (το Ψυχιατρείο της Κέρκυρας και το Δρομοκαϊτειο) με συνολικά 400 κλίνες. Μέχρι το 1958, όπου και ιδρύθηκε, με Βασιλικό Διάταγμα, η Αποικία Ψυχασθενών στη Λέρο (Μεγαλοοικονόμου, 2016; Γκουτίδης & Γεωργίου, 2009), τα Ψυχιατρεία της Ελλάδας ανέρχονταν στα έξι. Το Ψυχιατρείο της Λέρου δημιουργήθηκε για λόγους αποσυμφόρησης των υπολοίπων Ψυχιατρικών της Ελλάδας, δεδομένου ότι όλες οι κλίνες ήταν ήδη κατειλημμένες και ο αριθμός των ψυχασθενών συνεχώς αυξανόταν.

Στόχος της ίδρυσης αυτής της νέας δομής ήταν να στηριχθεί στα βέλγικα πρότυπα και οι ασθενείς να απασχοληθούν σε αγροτικές εργασίες, μια ιδέα που εγκαταλείφθηκε άμεσα. Για την ίδρυση του Ψυχιατρείου, αξιοποιήθηκαν ναυτικές εγκαταστάσεις, που άφησαν πίσω τους οι Ιταλοί μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και, ενώ μπορούσαν αρχικά να φιλοξενηθούν μέχρι 650 ασθενείς, η συγκεκριμένη δομή, το 1980, απαρτιζόταν από 2.000 ασθενείς. Βασικό κριτήριο για την επιλογή των ασθενών που θα μεταφέρονταν στις δομές της Λέρου ήταν, να μην έχουν δεχθεί επισκέψεις από συγγενείς τους, για χρονικό διάστημα πέραν του εξαμήνου (Μανιαδάκης, 2003).

Από την αρχική δυναμική της δομής αυτής, συγκριτικά με τον αριθμό των φιλοξενούμενων που δέχτηκε τα επόμενα χρόνια, μπορεί κάποιος να αντιληφθεί και μέρος των συνθηκών διαβίωσης των ανθρώπων αυτών. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1980, το Ψυχιατρείο της Λέρου, γίνεται διεθνές αντικείμενο συζήτησης, αλλά και κατακραυγής. Έρχονται στο φως απάνθρωπες εικόνες που το καθιστούν ως «παγκόσμιο σύμβολο της αθλιότερης ασυλικού τύπου περίθαλψης» (Λιάκος, 2003; Karydaki, 2019). Ταυτόχρονα όμως, αναδείχθηκε και η επιτακτική ανάγκη για αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος. Έτσι σηματοδοτείται η έναρξη της Ψυχιατρικής Μεταρρύθμισης στην Ελλάδα, η οποία χρηματοδοτήθηκε μερικώς από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σταδιακά λοιπόν, μέσα από τη συνεργασία Ελλήνων και ξένων εμπειρογνομόνων, αναπτύχθηκαν κοινοτικές μορφές ψυχιατρικής περίθαλψης, προκειμένου να αποτραπεί η νοσηλεία στα άσυλα (Garrabe' & Kapsambelis, 1991), ενώ παράλληλα ξεκίνησε η αναμόρφωση και ο εκσυγχρονισμός των Ψυχιατρικών της χώρας. Η Ψυχιατρική Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα, είχε σαν αποτέλεσμα, αφενός την δημιουργία 11 ξενώνων, οι οποίοι θα φιλοξενούσαν 110 τρόφιμους του Ψυχιατρείου της Λέρου στους τόπους καταγωγής τους και στην σταδιακή επανένταξή τους στην κοινωνία και αφετέρου τη μείωση των κλινών των Ψυχιατρικών της χώρας, κατά 30% από το 1984 έως το 1991 (Λιάκος, 2003; Μανιαδάκης, 2003).

Την ίδια περίοδο, στα πλαίσια της Ψυχιατρικής Μεταρρύθμισης στην Ελλάδα, δημιουργήθηκαν στη Λέρο, άτυπα, διάφορες συνεταιριστικές θεραπευτικές μονάδες. Η κινητοποίηση των ασθενών, η κοινωνική και εργασιακή τους αποκατάσταση και κυρίως η εξάλειψη της μαύρης εργασίας τους, αποτέλεσαν τους βασικούς στόχους της ίδρυσης των μονάδων αυτών. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1999, οι πρωτοβουλίες αυτές κατοχυρώθηκαν θεσμικά (ΦΕΚ Α'96, 1999), αφού τα αποτελέσματα, τόσο σε θεραπευτικό, όσο και σε παραγωγικό επίπεδο, ήταν θεαματικά (Γεωργίου Α., 2011). Το 2002, ο πρώτος Κοινωνικός Συνεταιρισμός του Τομέα Ψυχικής Υγείας (Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ.) στην Ελλάδα, παίρνει σάρκα και οστά, με έδρα του τη Λέρο και επίσημη ονομασία Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ Δωδεκανήσου. Το παράδειγμά του θα ακολουθήσουν και άλλοι, με αποτέλεσμα

το 2011 να δημιουργηθεί η Πανελλήνια Ομοσπονδία Κοι.Σ.Π.Ε. (Π.Ο.Κοι.Σ.Π.Ε.), η οποία σήμερα αριθμεί 30 μέλη.

Οι Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης (Κοι.Σ.Π.Ε.) είναι μια νομική μορφή επιχειρηματικότητας, η οποία στοχεύει όχι μόνο στην κοινωνικοοικονομική ενσωμάτωση, αλλά και στην επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αποτελούν Μονάδες Ψυχικής Υγείας, ενώ παράλληλα είναι νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου και έχουν εμπορική ιδιότητα (Γεωργίου & Παπαδοπούλου, 2012).

Στα πλαίσια της κοινωνικής επιχειρηματικότητας του Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ Δωδεκανήσου, η «Καζέρμα των βοτάνων», αποτελεί την πιο πρόσφατη δραστηριότητα του Κοινωνικού Συνεταιρισμού. Πρόκειται για ένα επισκέψιμο αγρόκτημα, το οποίο δημιουργήθηκε το 2018, πρωταρχικά για να καλύψει τις ανάγκες όχι μόνο για εργασία και εκπαίδευση των κοινωνικά αποκλεισμένων ασθενών, αλλά και για να αναδείξει τον τοπικό ανεκμετάλλετο θησαυρό της χλωρίδας του νησιού, φέρνοντας σε επαφή τους επισκέπτες με τον τρόπο καλλιέργειας, συγκομιδής και ξήρανσης των θεραπευτικών βοτάνων. Ο Σαββίδης γράφει χαρακτηριστικά: *«Η επίσκεψη και περιήγηση στην «Καζέρμα των βοτάνων» προσφέρει στον επισκέπτη μια μοναδική εμπειρία πλούσια σε χρώματα, αρώματα, καθαρό αέρα χαλάρωσης και αναζωογόνησης. Τα δεκάδες αρωματικά – φαρμακευτικά φυτά, αυτοφυή και καλλιεργήσιμα, με τα δέντρα και τους θάμνους συνθέτουν ένα μοναδικό φυσικό τοπίο που στην καρδιά του κρύβει ένα ιστορικό μνημείο»* (Σαββίδης, 2020).

Ο Κοι.Σ.Π.Ε. και οι δράσεις του, συνολικά μπορούν να θεωρηθούν η απόλυτη ενσάρκωση της Αειφόρου Ανάπτυξης. Εκτός από τη μέριμνα για το περιβάλλον και την αξιοποίηση της Τοπικής Γνώσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας, εξασφαλίζουν τροφή, υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και βελτιώνουν την ποιότητα ζωής. Επιπλέον, συμβάλλουν στην οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη και κληροδοτούν στις επόμενες γενιές τόσο τη γηγενή γνώση όσο και αξίες όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα και η δικαιοσύνη. *«Η μεταφορά ενός συστήματος πολιτιστικών αναφορών στις επερχόμενες γενεές προσφέρει στο άτομο το αίσθημα της ιστορικής συνέχειας και της ασφάλειας για την ιστορική του ταυτότητα. Η πολιτιστική κληρονομιά είναι κοινωνικό αγαθό, στο οποίο έχουν δικαίωμα όλοι οι πολίτες χωρίς προνόμια και διακρίσεις»* (Παπαβασιλείου, Καϊλα, Παπαδομαρκάκης, & Μαντζάνος, 2010). Μέσα από την εργασία τους εκεί, οι ψυχικά ασθενείς, έχουν την ευκαιρία να εργαστούν με τη φύση και μέσα σε αυτήν, ενώ παράλληλα δραστηριοποιούνται, κοινωνικοποιούνται, παράγουν μόνοι τους προϊόντα της φύσης και αποκτούν σεβασμό προς το περιβάλλον.

Η αναπαλαίωση του παλαιού στρατώνα και του περιβάλλοντα χώρου καθώς και η αξιοποίησή τους, από τον Κοι.Σ.Π.Ε., μπορεί να αποτελέσει πρότυπο αξιοποίησης και διάσωσης της συνολικής ιστορικής δημόσιας περιουσίας στη Λέρο, μέσω δράσεων αγροτουρισμού και εναλλακτικού τουρισμού γενικότερα.

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που υλοποιούνται στις εγκαταστάσεις που διαθέτει ο Κοι.Σ.Π.Ε. Δωδεκανήσου διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται ανάλογα με το κοινό και την εποχή. Για παράδειγμα, κατά την διάρκεια της σχολικής περιόδου, το σύνολο των μαθητών του νησιού επισκέπτονται την Caserma των Βοτάνων και εκπονούν διάφορα περιβαλλοντικά προγράμματα. Επιπλέον, οι επισκέπτες ξεναγούνται στον χώρο αυτό, γνωρίζουν τα βότανα και τα αρωματικά φυτά που φύονται στο νησί και μαθαίνουν για τις θεραπευτικές ιδιότητές τους. Την σχολική χρονιά 2022- 2023 πραγματοποιήθηκε σχολικός διαγωνισμός με θέμα «Το πιο όμορφο, άσχημο σκιάχτρο», όπου οι μαθητές ανακυκλώνοντας υλικά κατασκεύασαν πρωτότυπα σκιάχτρα.



Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί μια συζήτηση με σκοπό την ανάδειξη του ρόλου του Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου, αλλά και του ρόλου της εκπαίδευσης στην ενσωμάτωση των ψυχικά ασθενών στον κοινωνικό ιστό.

## **2. Κυρίως μέρος**

### **2.1. Μέθοδος της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν φορείς, όπως είναι ο Δήμος Λέρου, οι εργαζόμενοι και τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του ΚοιΣΠΕ, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, επαγγελματίες ψυχικής υγείας και κάτοικοι του νησιού. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 19 άτομα.

Η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά από τους ερευνητές κατά το πρώτο τετράμηνο του έτους 2023. Αρχικά οι ερευνητές αναζήτησαν τα τηλέφωνα των συνεντευξιαζόμενων και στη συνέχεια τηλεφωνική επικοινωνία ενημέρωσαν για το σκοπό της έρευνας τα άτομα του δείγματος ενώ ζήτησαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Τα άτομα του δείγματος απάντησαν θετικά και ακολούθως οργανώθηκε το χρονοδιάγραμμα των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε ένα γραπτό σχεδιάγραμμα 15 ερωτήσεων, το οποίο θα λειτουργούσε καθοδηγητικά. Ο τρόπος σύνταξης και εφαρμογής της συνέντευξης στηρίχθηκε στις προδιαγραφές, για τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων και είχε κατάλληλη δομή, προκειμένου να αυξηθεί ο βαθμός ανταπόκρισης του δείγματος. Εντούτοις, βάσει των αρχών που διέπουν την ημιδομημένη συνέντευξη κάθε συνεντευξιαζόμενος είχε τη δυνατότητα να επικεντρωθεί και να αναλύσει τα σημεία ενδιαφέροντος στο βαθμό που έκρινε ο ίδιος (Cohen & Manion, 1994). Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και αποτυπώθηκαν γραπτώς.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση και η κωδικοποίηση των απαντήσεων σε ανεξάρτητες κατηγορίες καθώς και η παρουσίασή τους σε πίνακες. Οι ερευνητικές μεταβλητές της συνέντευξης, με βάση το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν όλες στην ομάδα των κατηγορικών μεταβλητών.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας. Οι ερωτήσεις που αφορούν στην παρούσα εργασία, στόχευαν στην άντληση δεδομένων αναφορικά με την πηγή γνώσης για τον συγκεκριμένο Κοι.Σ.Π.Ε.. Επιπλέον, εμπεριέχονταν ερωτήσεις που αφορούσαν στην ανάδειξη του έργου του Κοι.Σ.Π.Ε. Το. Ψ.Υ. Δωδεκανήσου, ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην αποτύπωση της συμβολής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ένταξη των ψυχικά ασθενών και ερωτήσεις αναφορικά με την ομαλή ένταξη των ψυχικά ασθενών στον κοινωνικό ιστό της Λέρου. Οι οικείες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ως επί το πλείστον κατόπιν ραντεβού από τους ερευνητές και διήρκεσαν 15 λεπτά κατά μέσο όρο.

### **2.2. Αποτελέσματα της έρευνας**

Από τα δεδομένα, προκύπτει ότι στην έρευνα συμμετείχαν 2 Ψυχολόγοι, 3 Κοινωνικοί Λειτουργοί, 8 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης εν ενεργεία και συνταξιούχοι, 1 Γεωπόνος, 2 Δημόσιοι Υπάλληλοι, 1 Επαγγελματίας Ψυχικής Υγείας, 1 Ειδικός Συνεργάτης του Δημάρχου Λέρου και 1 Ειδικευόμενος Ψυχιατρικής από το σύνολο 19 ατόμων που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα. Συμμετείχαν συνολικά 5 άνδρες και 14 γυναίκες.

Στην ερώτηση που αφορά στο από πού αντλούν οι ερωτηθέντες, τις γνώσεις τους σχετικά με τον Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου, δόθηκαν παραπάνω από μια απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι, 6 εκ των ερωτηθέντων είτε είναι εργαζόμενοι, είτε έχουν συνεργαστεί κατά το παρελθόν με τον συγκεκριμένο Κοι.Σ.Π.Ε. και αντλούν τις γνώσεις τους μέσω της συνεργασίας τους, ενώ, ανάμεσα στο σύνολο του δείγματος υπάρχει και 1 ιδρυτικό μέλος, 6 άτομα ενημερώθηκαν για τον Κοι.Σ.Π.Ε. και τις δράσεις του κατά τη διάρκεια επίσκεψής τους στις εγκαταστάσεις που διατηρεί

στο νησί της Λέρου και 6 εκ των ερωτηθέντων, ενημερώθηκαν μέσα από ομιλίες που πραγματοποίησαν οι υπεύθυνοι του Κοι.Σ.Π.Ε., συμπεριλαμβανομένου του Προέδρου, 2 ερωτηθέντες αναφέρουν ως πηγή γνώσης τις δράσεις αυτές καθεαυτές και τα προϊόντα που παράγει, ενώ 3 ενημερώθηκαν από τα φυλλάδια. Ως πηγή γνώσης αναφέρεται και ο τοπικός τύπος από 2 ερωτηθέντες, ενώ αντίθετα 6 άτομα δηλώνουν το διαδίκτυο. Τέλος, μόνο 2 ερωτηθέντες ενημερώθηκαν από άλλους επισκέπτες.

Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες στην ερώτηση αν έχουν επισκεφθεί τις εγκαταστάσεις που διαθέτει ο Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου, προκύπτει ότι μόνο 1 στους 19 δεν έχει επισκεφθεί τις εγκαταστάσεις αν και όπως αναφέρει ο ίδιος θα το ήθελε πολύ. Παρόλα αυτά 4 από τους 18 έχουν επισκεφθεί μέρος των εγκαταστάσεων και όχι το σύνολο.

Οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα συγκλείνουν στο γεγονός ότι η απασχόληση των ψυχικά ασθενών στον Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου βοηθά στην κοινωνική τους επανένταξη, αν και 1 εκ των 19 ισχυρίζεται ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη περαιτέρω παράγοντες πέρα από την απασχόληση.

Στην ερώτηση που ανιχνεύει τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, σχετικά με το πως η απασχόληση των ψυχικά ασθενών στον Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου βοηθά στην κοινωνική τους επανένταξη, απάντησαν θετικά οι 18 από τους 19 συμμετέχοντες.

Στις απόψεις του δείγματος της έρευνας σχετικά με τα οφέλη των ψυχικά ασθενών από την εργασία τους στη φύση, ως δημοφιλέστερη απάντηση, καταγράφεται η συναισθηματική ευεξία σε συνδυασμό με τη μείωση του άγχους και την αίσθηση ελευθερίας αφού η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, 14 από τους 19 την έκρινε ως το βασικότερο όφελος, 8 εκ των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η εργασία στη φύση, συμβάλλει στην αποκαταστασιακή διαδικασία και στην εξάλειψη του ιδρυματισμού και 5 ότι ευνοεί την συνεργασία και την κοινωνικοποίηση των ατόμων αυτών. Μόνο 4 στέκονται στη βιωματική γνώση ή στις γνώσεις που αποκομίζουν οι ψυχικά ασθενείς, ενώ σημαντικό όφελος για 3, είναι η επίτευξη μικρών στόχων που θέτουν τα άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα, για 3, όφελος θεωρείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενώ, για 2 είναι σημαντικό το ήρεμο εργασιακό πλαίσιο.

Στην ερώτηση που αφορά στα οφέλη των ψυχικά ασθενών από την ενασχόλησή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι ερωτώμενοι έδωσαν παραπάνω από μια απαντήσεις. Δημοφιλέστερη απάντηση που συγκεντρώνει 12 απαντήσεις στο σύνολο των 19, είναι η συνεργασία και η κοινωνικοποίηση, 7 αναγνωρίζουν ως όφελος το δικαίωμα στην αμοιβόμενη εργασία, στη απασχόληση και στην ασφάλιση και 7 θεωρούν όφελος τα θετικά συναισθήματα που δημιουργούνται στους ψυχικά ασθενείς από την ενασχόλησή τους στον Κοι.Σ.Π.Ε. Μόνο 6 άτομα αναφέρουν ως όφελος την επανένταξη των ασθενών στον κοινωνικό ιστό και μόνο 6 κατατάσσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάμεσα στα οφέλη, ενώ, 5 αναφέρονται στις γνώσεις που αποκομίζουν. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μόνο 5 δηλώνουν ως όφελος τη συμβολή του Κοι.Σ.Π.Ε. στην αποκαταστασιακή διαδικασία, ενώ, αυτός είναι ο πρωταρχικός του στόχος, 3 δηλώνουν την επιβράβευση και την αποδοχή από την κοινωνία ως όφελος και 3, την ευκαιρία των ασθενών για δημιουργία και έκφραση, 2, δηλώνουν ως όφελος το αίσθημα του ανήκειν είτε σε μια ομάδα, είτε στην κοινωνία γενικότερα. Τέλος, 1 συμμετέχων, αναφέρει ανάμεσα στα οφέλη των ψυχασθενών την επαφή με τη φύση, το σταθερό περιβάλλον και 1 μόνο δεν φέρει γνώμη.

Στο ερώτημα που αφορά στη συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ομαλή κοινωνική ένταξη των ασθενών, οι ερωτώμενοι εξέφρασαν πολλαπλές απόψεις. Η επικρατέστερη απάντηση, η οποία δόθηκε από 10 άτομα, είναι η επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των ασθενών. Ακολουθεί, η συνεργασία - επικοινωνία και κοινωνικοποίηση, μια απάντηση η οποία δόθηκε από 7 άτομα, ενώ, η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, δόθηκε σαν απάντηση από 5 άτομα, ενώ, 3 συμμετέχοντες αναφέρονται στον χρόνο που περνούν τα άτομα έξω από τις δομές, είτε πρόκειται για χρόνο στη φύση, είτε, στον εργασιακό χώρο. Οι υπόλοιπες κατηγορίες οι οποίες έχουν εκφραστεί από 2 άτομα η κάθε μια, είναι, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η αποδοχή, η τόνωση της

αυτοπεποίθησης. Επιπλέον, 2 συμμετέχοντες ανέφεραν ως σημαντικό το να νοιώθουν τα ίδια τα άτομα ότι προσφέρουν στην κοινωνία, 2 άτομα έκαναν λόγο για το γεγονός ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τα άτομα αυτά να θέσουν στόχους ή τους παρέχει ευκαιρίες. Τέλος, 2 εκ των ερωτηθέντων είπαν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επηρεάζει θετικά το σύνολο του πληθυσμού και 1 υποστηρίζει ότι ο βαθμός που επηρεάζει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τους ψυχικά ασθενείς εξαρτάται τόσο από τον ίδιο τον ασθενή όσο και από τον τρόπο που παρέχεται η εκπαίδευση, ενώ, 1 μόνο άτομο έδωσε την απάντηση «Δεν γνωρίζω».

Στην ερώτηση κατά την οποία ανιχνεύονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβολή της ίδρυσης και λειτουργίας του Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου στην ομαλή κοινωνική ένταξη των ασθενών, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων, δηλαδή οι 17 από τους 19, υποστηρίζει ότι η ίδρυση και η λειτουργία του Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου συνέβαλε στην ομαλή κοινωνική ένταξη των ασθενών.

Επιπλέον, 18 εκ των 19 των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνεί στο γεγονός ότι οι δράσεις που πραγματοποιεί ο Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου επηρέασαν την στάση των πολιτών στην αποδοχή των ψυχικά ασθενών ως μέρος της τοπικής κοινωνίας. Παρόλα αυτά, η άποψη μιας εκ του συνόλου διαφέρει σημαντικά. Εντοπίζει ως θετικό στοιχείο το γεγονός ότι υπάρχει προσβάσιμος χώρος που ίσως θα διαδραματίσει αυτόν τον ρόλο μελλοντικά, όμως αντιμετωπίζει την παρέμβαση αυτή ως επιδερμική, η οποία επηρεάζεται από την επικρατούσα κατά τη γνώμη της νόρμα απέναντι σε ζητήματα ψυχικής υγείας.

## 5. Συμπεράσματα

Από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, φαίνεται ότι κύρια πηγή ενημέρωσης των ερωτηθέντων για τον Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου είναι η επίσκεψη στις εγκαταστάσεις του, σε συνδυασμό με τις ομιλίες που πραγματοποιούν οι υπεύθυνοι του Κοι.Σ.Π.Ε.. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην ενημέρωση των πολιτών φαίνεται να παίζουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης καθώς και η επίσημη ιστοσελίδα του Κοι.Σ.Π.Ε., ενώ λιγότερο φαίνεται να συνεισφέρουν τα ενημερωτικά φυλλάδια και ο τοπικός τύπος ή η ενημέρωση από άλλους επισκέπτες.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, εκτός από έναν, δηλώνουν ότι έχουν επισκεφθεί τις εγκαταστάσεις του Κοι.Σ.Π.Ε. στο νησί της Λέρου. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προκύπτει ότι οι περισσότεροι έχουν επισκεφθεί την «Caserma των Βοτάνων» (Κοι.Σ.Π.Ε. ΤΟΨΥ\_Δωδεκανήσου, Σχέδιο Δράσης για τη δημιουργία Επισκέψιμου Αγροκτήματος στη Λέρο, 2018), μιας και είναι η μοναδική από τις εγκαταστάσεις του Κοι.Σ.Π.Ε. που είναι ανοιχτή για το κοινό. Ενδεχομένως, αν και κάποιες άλλες από τις εγκαταστάσεις που διαθέτει ο Κοι.Σ.Π.Ε. ήταν ανοιχτές για το κοινό, να ενίσχυαν την δημοτικότητά του στην ευρύτερη κοινωνία της Λέρου και μεγαλύτερος αριθμός ατόμων να γινόταν κοινωνός στο θεάρεστο έργο που επιτελεί.

Από μια πρώτη ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις δράσεις του Κοι.Σ.Π.Ε. που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, θα μπορούσε κάποιος αρχικά να πει ότι οι ερωτηθέντες γνωρίζουν μόνο λίγες από τις δράσεις του, όμως, κάποιες κατηγορίες είναι αλληλοεπικαλυπτόμενες και αυτό προσθέτει μια δυσκολία στο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Για παράδειγμα κάποιοι από τους συμμετέχοντες έδωσαν σαν απάντηση την “Caserma των Βοτάνων”. Η “Caserma” είναι ένας χώρος όπου εξελίσσονται ταυτόχρονα πολλές δράσεις του Κοι.Σ.Π.Ε., μεταξύ αυτών η μονάδα μελισσοκομίας, η καλλιέργεια των βοτάνων, η πώληση των προϊόντων, η απασχόληση των ψυχικά ασθενών, η μεταλαμπάδευση γνώσεων στους επισκέπτες κ.α. Από την απάντηση αυτή, δεν είναι ξεκάθαρο το σε ποιες δράσεις αναφέρονται οι ερωτηθέντες. Στην ίδια λογική, όσοι έδωσαν σαν απάντηση τις αγροτικές καλλιέργειες, ενδεχομένως να εννοούσαν και την καλλιέργεια των αρωματικών φυτών και βοτάνων.

Πολλαπλά φαίνεται να είναι, από την ανάλυση των συνεντεύξεων και τα οφέλη των ψυχικά ασθενών και από την εργασία τους στη φύση. Ανάμεσα σε αυτά, η συναισθηματική ευεξία σε συνδυασμό με τη μείωση του άγχους και την αίσθηση ελευθερίας προωθούν την συνεργασία και κατ' επέκταση την κοινωνικοποίηση των ασθενών. Επιπλέον, φαίνεται ότι, τα άτομα με ψυχικές διαταραχές, κατακτούν τη γνώση βιωματικά καθώς εργάζονται στη φύση και αναπτύσσουν δεξιότητες αβίαστα, εργαζόμενοι σε ένα ήρεμο περιβάλλον, όπως είναι το φυσικό περιβάλλον. Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω οδηγεί στην εξάλειψη της ιδρυματοποίησης και στην ενίσχυση της αποκαταστασιακής διαδικασίας.

Αναφορικά με τα οφέλη των ψυχικά ασθενών από την εργασία τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσίασαν αφθονία στις απαντήσεις τους. Σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις αυτές ήρθαν σε συμφωνία με τα οφέλη των ψυχικά ασθενών από την εργασία τους στον Κοι.Σ.Π.Ε. και στη φύση γενικότερα, αλλά και με το πώς συμβάλλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην ομαλή κοινωνική ένταξη των ασθενών. Η επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση, η συνεργασία και η κοινωνικοποίηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η αποδοχή και η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων με κυρίαρχο την αυτοπεποίθηση, είναι τα οφέλη που φαίνεται να εισπράτουν οι ψυχικά ασθενείς τόσο από την εμπλοκή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα του Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου, όσο και αυτά που συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνική επανένταξη των ασθενών μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Φαίνεται, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, να είναι κοινά αποδεκτό το γεγονός ότι η πρωτοβουλία για τη δημιουργία του συγκεκριμένου Κοι.Σ.Π.Ε., λειτούργησε κομβικά, τόσο στην ομαλή κοινωνική ένταξη των ασθενών, όσο και επηρεάζοντας ταυτόχρονα, την στάση των πολιτών απέναντι στην αποδοχή των ψυχικά ασθενών από την τοπική κοινωνία.

Η υλοποίηση του φιλόδοξου οράματος των ανθρώπων του Κοι.Σ.Π.Ε. Το.Ψ.Υ. Δωδεκανήσου, έγινε με τον απαιτούμενο σεβασμό ως προς τη διαφύλαξη και τη μετάδοση της γνώσης, χρησιμοποιώντας καινοτόμες πρακτικές, που ενσωματώνουν παραδοσιακούς τρόπους ζωής και συμβάλλουν στη διατήρηση της βιώσιμης χρήσης, της βιολογικής ποικιλότητας.

Η πρότυπη μορφή επιχειρηματικότητας που προωθείται από τον Κοι.Σ.Π.Ε., θα πρέπει να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για ένα νέο τρόπο ζωής, του μέτρου και της αναγνώρισης του «Άλλου», σε βαθμό που οι εξαγγελίες των Διεθνών Συνεδρίων και των Διεθνών Οργανισμών να έχουν απήχηση στους πολίτες. Η αξιοποίηση της Τοπικής Γνώσης είναι δυνατόν να συμβάλει στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών, οι οποίοι οφείλουν να είναι ενεργοί και να δράσουν αποτελεσματικά στην κατεύθυνση της επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων για να «κτίσουν το δικό τους μέλλον με την ευαισθησία και την αλληλεγγύη που αιώνες τώρα προσδιόριζαν την ανθρώπινη εξέλιξη στο χωροχρόνο». (Ξάνθης, 2015, p. 246).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

## Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Α. (2011). Ο πρώτος κοινωνικός συνεταιρισμός στην Ελλάδα . *Ευρωπαϊκό συνέδριο για την κοινωνική οικονομία*. Αθήνα.
- Γεωργίου, Ε., & Παπαδοπούλου, Γ. (2012). Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης (ΚοιΣΠΕ) και νοσηλευτικής ψυχικής υγείας. *Ψυχική Υγεία και Νοσηλευτική Επιστήμη* (σσ. 314-323). Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- Γκουτίδης, Χ., & Γεωργίου, Α. (2009). Παρουσία στο χώρο και στο χρόνο. Νήσος Λέρος ένας κρίκος στην καδένα της ιστορίας. Κρατικό Θεραπευτήριο Λέρου. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Managment Υπηρεσιών Υγείας*. Χανιά.
- Κοι.Σ.Π.Ε. ΤΟΨΥ\_Δωδεκανήσου. (2018). Κοινωνικοί στόχοι. Επιχειρηματική στρατηγική. Λέπιδα Λέρος: Κοινωνικός Συνεταιρισμός ΠΕ Τομέα Ψυχικής Δωδεκανήσου.
- Κοι.Σ.Π.Ε. ΤΟΨΥ\_Δωδεκανήσου. (2018). *Σχέδιο Δράσης για τη δημιουργία Επισκέψιμου Αγροκτήματος στη Λέρο*. Λέρος: Κοι.Σ.Π.Ε.\_ΤΟΨΥ\_ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ.

- Κοι.Σ.Π.Ε. ΤΟΨΥ\_Δωδεκανήσου. (n.d.). *Caserma των βοτάνων*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 17, 2020, από <https://www.caserma.gr/index.html>
- Λιάκος, Α. (2003). Εγχειρίδιο Ψυχιατρικής Ενηλίκων - Στοιχεία Κοινωνικής Ψυχιατρικής και εφαρμογές της στην Ελλάδα. Τ. Lempriere - Α. Feline & Συνεργάτες. Αποσπάσματα από τον Β' τόμο. Κοινωνική και Κοινοτική Ψυχιατρική. *Κοινωνική Ψυχιατρική στην Ελλάδα. Αποασυλοποίηση και η σχέση της με την Πρωτοβάθμια Περίθαλψη* (σσ. 55-70). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μανιαδάκης, Γ. (2003). Αποασυλοποίηση: Τι κληροδότησε η εμπειρία της Λέρου;. *Αποασυλοποίηση και η σχέση της με την πρωτοβάθμια περίθαλψη* (σσ. 86-91). Αθήνα: Παπαζήση.
- Μεγαλοοικονόμου, Θ. (2016). *Λέρος, μια ζωντανή αμφισβήτηση της κλασικής ψυχιατρικής*. Αθήνα: Άγρα.
- Παπαβασιλείου, Β., Καΐλα, Μ., Παπαδομαρκάκης, Ι., & Μαντζάνος, Δ. (2010). *Τοπική Γνώση και Αειφόρος Ανάπτυξη*. Ανάκτηση Ιανουάριος 12, 2021, από doc player: <https://docplayer.gr/3696290-Topiki-gnosi-kai-aeiforos-anaptyxi.html>
- Σαββίδης, Π. (2020, Ιούλιος 17). Ένας "στρατώνας" γεμάτος χρώματα και αρώματα στη Λέρο. *ΠΡΩΤΟ ΘΕΜΑ*. Ανάκτηση από <https://www.protothema.gr/greece/article/1027833/enas-stratonas-gematos-hromata-kai-aromata-sti-lero/?fbclid=IwAR2TowVA2MIH0ex6NgFcbbTmXOptnBO1drP32Ugjz1i7QplGZvoAZz6uMG4>
- Ξάνθης, Α. (2015). Η Αειφόρος Ανάπτυξη, ως ζήτημα της διεθνούς κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας. Στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη* (σσ. 225--248). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Π.Ο.Κοι.Σ.Π.Ε. (15, 4 2023). Ανάκτηση από <http://pokoispe.gr/index.html>
- ΦΕΚ\_Α'96. (1999). *Ανάπτυξη και εκσυγχρονισμός των υπηρεσιών ψυχικής υγείας και άλλες διατάξεις. Ν.2716/99, άρθρο 12*. Υπουργείο Υγείας.

### Ξενογλωσση

- Garrabe' , J., & Kapsambelis, V. (1991). Nouvelles structures intermédiaires et mouvement de désinstitutionalisation. Στο *Encyclopedie Medicochirurgicale*.
- Karydaki, D. (2019). A Greek Neverland: The History of the Leros Asylums Inmates with Intellectual Disability (1958-1995). Στο *Intellectual Disability in Twentieth Century: Transational Perspectives on People, Policy and Practice*. Bristol: Polity Press.

## Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΕΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

**Πατσαρίκα Μαρία**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

### Περίληψη

Ο σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει ορισμένες δυνατότητες που προσφέρει η συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών σε προγράμματα που διαπνέονται από τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση στην πολιτισμική διάσταση της αειφορίας, και να συνεισφέρει στην αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Θα παρουσιαστούν δύο μελέτες περίπτωσης στην Ελλάδα: το ερευνητικό πρόγραμμα *Ζωντανές Ιστορίες*, το οποίο επικεντρώνεται στην περίοδο του σεισμού του 1953 στην Κεφαλονιά, και η δράση

με τίτλο *Παντού Εκκλησίες!*, με την οποία διερευνήθηκε πώς νοηματοδοτούν και χρησιμοποιούν οι κάτοικοι των Κυθήρων εκκλησιάκια υπό την προστασία τους.

Εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάστηκαν με τοπικούς φορείς και μέσα από μια διαγενεακή προσέγγιση ασχολήθηκαν με πραγματικά ζητήματα που αφορούν την τοπική κοινωνία. Αυτό τους προσέφερε μια συμπεριληπτική προοπτική προσέγγισης της αειφόρου ανάπτυξης με αίσθημα ευθύνης για την κοινωνία με τις ανάγκες της αλλά και την πολιτισμική της παρακαταθήκη.

**Λέξεις κλειδιά:** πολιτισμική αειφορία, Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προφορική ιστορία, συνεργασία σχολείου-τοπικής κοινωνίας

## 1. Εισαγωγή

Ο σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει ορισμένες από τις δυνατότητες που προσφέρει η συμμετοχή μαθητών σε προγράμματα που διαπνέονται από τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης μέσα από την παρουσίαση δύο συμμετοχικών προγραμμάτων κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα.

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί ένα πλαίσιο καλλιέργειας παιδαγωγικών αξιών και πρακτικών που στοχεύουν στην προώθηση της βιώσιμης ή αειφόρου ανάπτυξης. Με τους όρους «αειφορία» ή «βιώσιμη ανάπτυξη» αποδίδουμε στα ελληνικά τους αγγλικούς όρους ‘sustainability’ και ‘sustainable development’.

Αειφόρος είναι η ανάπτυξη που «ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να μειώνει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους» (WCED, 1987). Αλλού αναφέρεται ότι «αειφόρο θεωρείται το είδος εκείνο της ανάπτυξης που δεν υπερβαίνει τα όρια της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων που στηρίζουν τη ζωή στον πλανήτη.» (IUCN/UNEP/WWF, 1991). Ήδη, μέσα από αυτούς τους ορισμούς, προβάλλουν κάποιες βασικές διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης, δηλαδή η οικοσυστημική/περιβαλλοντική διάσταση, η οικονομική διάσταση και η κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτές αντανakλώνται σε διάφορες αρχές και εκφάνσεις της αειφόρου ανάπτυξης, όπως η διεπιστημονική και συστημική προσέγγιση ζητημάτων που αφορούν τη διατήρηση οικοσυστημικών ισορροπιών (αναφορικά δηλαδή με τη συνύπαρξη του ανθρώπου και των παρεμβάσεών του με το φυσικό και ζωικό περιβάλλον, και τις συνέπειες που αυτή έχει σε κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο), η συμμετοχικότητα, η συνεργασία και η αναγνώριση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η κριτική και ο αναστοχασμός πάνω στα κίνητρα και στις συνέπειες των ενεργειών μας για το περιβάλλον, την κοινωνία, τον πολιτισμό (Κάντζη, 2013).

Κατ’ αντιστοιχία με τις παραπάνω αρχές, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη σε αυτό το πλαίσιο είναι (Storksdieck, 2006):

να υπερβαίνει τα όρια της παραδοσιακής σχολικής πρακτικής, να πηγαίνει εκτός σχολείου, να δημιουργεί εμπειρίες πραγματικής ζωής που μεταφέρουν τις θεμελιώδεις αρχές της αειφορίας, να δημιουργεί συνεργασίες εντός της ευρύτερης τοπικής εκπαιδευτικής υποδομής, να επιτρέπει διασυνδέσεις και να δημιουργεί ξεκάθαρα αναγνωρίσιμες διεπιστημονικές προοπτικές που συνδέουν τις επιστημονικές πτυχές με τις κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές πτυχές, παρέχοντας τοπικά παραδείγματα για την αειφορία (σ. 146).

Η ανάδειξη μιας ακόμα διάστασης της αειφορίας, αυτής του πολιτισμού, φέρνει στο επίκεντρο της συζήτησης μια πιο κριτική και πολυδιάστατη προσέγγιση της έννοιας της αειφορίας. Η πολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζει τις διαφορετικές παραδόσεις, αξίες και προτεραιότητες που έχουν διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Η διαφοροποιημένη αυτή προτεραιοποίηση καθιστά τις αποφάσεις και τις ενέργειές μας για το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον συμπλεκόμενες και αλληλεξαρτημένες, συχνά συγκυριακές και ιδεολογικά φορτισμένες, ίσως και αντικρουόμενες – σίγουρα, αποτελούν εκφάνσεις της ιδιοσυστασίας τοπικών ιστοριών και γεωγραφιών, της πολιτισμικής μας ταυτότητας και της κοινωνικοποίησής μας. Υπό αυτό το πρίσμα,

ο πολιτισμός αναδεικνύεται ως μια ζωντανή, εξελισσόμενη και προσαρμοστική διαδικασία, με τις έννοιες αλλαγή και παράδοση να συνδιαλέγονται κριτικά. Οι Dessein et al. (2015) επιβεβαιώνουν ότι:

Αναγνωρίζοντας τον πολιτισμό ως τη ρίζα όλων των ανθρώπινων αποφάσεων και ενεργειών και ως μια γενικότερη ανησυχία (ακόμα και ένα νέο πρότυπο) στο σκεπτικό της αειφόρου ανάπτυξης, ο πολιτισμός και η αειφορία συνυφαίνονται αμοιβαία και οι διαχωρισμοί μεταξύ των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων της αειφορίας, αρχίζουν να ξεθωριάζουν (σ. 29).

Στην περίπτωση αυτή, η εμπλοκή της σχολικής κοινότητας προσφέρει δυνατότητες για την έκθεση των μαθητών σε ποικίλες ερμηνείες και αξίες του κοινωνικού βίου και την αναγνώριση της σχέσης αλληλεξάρτησης οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Αν δεχτούμε, μάλιστα, ότι η ίδια η έννοια της μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπεριέχει το στοιχείο της αβεβαιότητας, της συνειδητοποίησης ότι η ανθρώπινη γνώση είναι ατελής, και το στοιχείο της αλλαγής, τότε γίνεται εμφανές ότι η εκπαίδευση είναι και αυτή αναπόσπαστο συστατικό της διαδικασίας της αειφόρου ανάπτυξης και όχι απλά μέσο προαγωγής της (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μεθοδολογία και αναλυτικό πλαίσιο

Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης θα συζητηθούν δύο μελέτες περίπτωσης από την Ελλάδα. Η πρώτη αφορά το ερευνητικό πρόγραμμα *Ζωντανές Ιστορίες*, το οποίο επικεντρώνεται στην περίοδο του σεισμού του 1953 στην Κεφαλονιά, και η δεύτερη τη δράση *Παντού Εκκλησίες!*, με την οποία διερευνήθηκε πώς νοηματοδοτούν και χρησιμοποιούν οι κάτοικοι των Κυθήρων εκκλησιάκια του νησιού υπό την προστασία τους.

Ανατρέχοντας το παιδαγωγικό πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης (Κάντζη, 2013), η ανάλυση θα εστιάσει:

- Στη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της αειφορίας
- Στη συνεργασία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση
- Στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης
- Στη γνώση της τοπικής ιστορίας των νησιών
- Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, διαλόγου, ανταλλαγής γνώσεων και ερευνητικών μεθοδολογιών

### 2.2 Οι μελέτες περίπτωσης: σχεδιασμός και υλοποίηση

#### 2.2.1 *Ζωντανές Ιστορίες*

Ο σκοπός του προγράμματος *Ζωντανές Ιστορίες* ήταν να αναπτυχθεί ένα εκπαιδευτικό και ερευνητικό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ σχολείου-κοινότητας με θέμα την τοπική ιστορία και τις προφορικές μαρτυρίες της περιόδου 1945-1955. Επικεφαλής της δράσης ήταν ο καθηγητής γραφικού σχεδίου του πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνα Σκοτ Τάουνσεντ (Scott Townsend). Αυτός, σε συνεργασία με το Ιόνιο Κέντρο Τεχνών και Πολιτισμού, οργάνωσε για πρώτη φορά το 2015 στην Κεφαλονιά ένα καλοκαιρινό ακαδημαϊκό πρόγραμμα κοινωνικής μάθησης και σχεδιασμού (Service Learning) διάρκειας ενός μήνα, απευθυνόμενο σε φοιτητές σχεδίου και αρχιτεκτονικής. Το σκεπτικό μας ήταν να αναπτυχθεί ένα μακροχρόνιο πλάνο για τη διερεύνηση κοινωνικών πρακτικών και περιβαλλοντικής διαχείρισης, και το πώς οι πρακτικές αυτές αντανακλούν κοινές αξίες και παραδόσεις. Η κατανόηση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου ήταν απαραίτητη για τη δημιουργία σχεδιαστικών παρεμβάσεων εναρμονισμένων με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις των

συνεργαζόμενων φορέων, όπως ο Βοτανικός Κήπος και η Εφορεία Αρχαιοτήτων Κεφαλληνίας και Ιθάκης. Ο στόχος, λοιπόν, ήταν να ενισχύσουμε τις υπάρχουσες πρακτικές διαφύλαξης της πολιτισμικής κληρονομιάς του νησιού (άυλης και υλικής) και να προτείνουμε νέα μέσα που ενθαρρύνουν το διαγενεακό διάλογο και τη συνεργασία φορέων και ιδιωτών πάνω σε αυτήν.

Ανάμεσα στους επιμέρους στόχους ήταν οι παρακάτω:

- Η δημιουργία μιας ψηφιακής πλατφόρμας, δηλαδή ενός ψηφιακού αρχείου προφορικών μαρτυριών για την ιστορία της Κεφαλονιάς κατά την περίοδο 1945-1955
- Η ενθάρρυνση και σύναψη διδρυματικών συνεργασιών σε τοπικό επίπεδο ως ενός μοντέλου βιώσιμης διαχείρισης της πολιτισμικής κληρονομιάς και της ιστορίας του νησιού
- Η ενασχόληση των εμπλεκόμενων μαθητών τοπικού λυκείου με την έρευνα της τοπικής κοινωνίας και ιστορίας

Επιλέξαμε τον τίτλο ιστορίες και όχι ιστορία, διότι μας ενδιαφέρουν οι εμπειρίες ζωντανών ανθρώπων και η οπτική τους πάνω σε ιστορικά γεγονότα, την κοινωνία και τον πολιτισμό τους. Επιπλέον, επειδή παράλληλα με τις προφορικές τους μαρτυρίες θελήσαμε να μελετήσουμε μέρος της υλικής κληρονομιάς της Κεφαλονιάς, όπως τοπόσημα και άλλα αντικείμενα που οι συμμετέχοντες θεωρούν φορείς πολιτισμού, κοινωνικών αξιών και πρακτικών. Σύμφωνα και με τις αρχές της πολιτισμικής αειφορίας, οι αντιλήψεις των ανθρώπων για την πολιτισμική τους κληρονομιά συχνά διαφέρουν, επηρεασμένες από τις προσωπικές εμπειρίες και τις αρχές του καθενός. Οπότε με τον τίτλο του προγράμματος αναγνωρίζουμε τον υποκειμενικό χαρακτήρα των ιστοριών που μελετήσαμε.

Οι ιστορίες αυτές, μάλιστα, χαρακτηρίζονται ως ζωντανές, διότι συζητήθηκαν κοινωνικές πρακτικές του παρελθόντος οι οποίες είτε επιβιώνουν σήμερα, είτε εξηγούν σύγχρονες κοινωνικές πρακτικές. Άλλωστε ένας στόχος του προγράμματος ήταν να γεφυρώσουμε το παρελθόν και το παρόν μέσα από διαγενεακή συνεργασία στο πλαίσιο μιας βιώσιμης διαχείρισης της πολιτισμικής κληρονομιάς του νησιού.

Οι συνεντεύξεις με τους κατοίκους του νησιού βασίστηκαν στις αρχές της προφορικής ιστορίας. Η προσέγγιση αυτή αντιπροσωπεύει το σκεπτικό του προγράμματος μέσα από μια διαλογική, bottom-up θεώρηση του πώς η ιστορία και η πολιτισμική κληρονομιά του νησιού ανασυγκροτείται και αποτυπώνεται μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες των ανθρώπων του (Thompson, 2002, σ. 53).

Από τα πρώτα στάδιά της η έρευνα ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο των δρώμενων της δεκαετίας 1945-1955, κυρίως του σεισμού του 1953, στη διαμόρφωση της ταυτότητας και στην εξέλιξη του νησιού στα χρόνια που ακολούθησαν. Έτσι, στο επίκεντρο της έρευνάς μας βρίσκονται τα βιώματα και οι μνήμες των ανθρώπων που έζησαν τότε, αναφορικά με το πώς τα γεγονότα εκείνης της περιόδου επέδρασαν στην κοινωνική ζωή και στο περιβάλλον, κτιστό και φυσικό. Κάποια από τα θέματα που μας απασχόλησαν είναι οι προσπάθειες αρωγής και αποκατάστασης των πληγέντων περιοχών και κτιρίων, η ανθρωπιστική βοήθεια, η εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση, οι κοινωνικές και επαγγελματικές πρακτικές (γεωργικές, οικοτεχνίας) και οι καθημερινές ασχολίες των ανθρώπων της εποχής εκείνης.

Οι μη-δομημένες συνεντεύξεις με φορείς και μέλη της τοπικής κοινωνίας των πρώτων χρόνων (δεκατρείς συνεντεύξεις από το 2016 και το 2019) είναι αυτές που σταδιακά ανέδειξαν τις παραπάνω θεματικές και βοήθησαν στο να αποκρυσταλλωθεί η εκπαιδευτική διάσταση του προγράμματος. Έτσι, το 2020 ήρθαμε σε επαφή με το 2<sup>ο</sup> ΓΕΛ Αργοστολίου «Παναγιώτης Βεργωτής», με το οποίο συνεργαστήκαμε μέχρι και το 2022, οπότε και το πρόγραμμα έλαβε την τελική του μορφή με το όνομα *Ζωντανές Ιστορίες*. Υπό την καθοδήγηση ενός συναδέλφου φιλόλογου στο 2<sup>ο</sup> ΓΕΛ Αργοστολίου, μια ομάδα επτά μαθητών της Α΄ τάξης Λυκείου διεκπεραίωσαν από μία ημι-δομημένη συνέντευξη με μέλη της οικογένειάς τους και της κοινότητας που έζησαν τη δεκαετία 1945-1955. Οι μαθητές τους ζήτησαν να φέρουν στις συνεντεύξεις κάποιο αντικείμενο (για παράδειγμα,



φωτογραφία, κειμήλιο, χρηστικό αντικείμενο) που οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικό γιατί αντανακλά το κλίμα και τις αξίες της εποχής.

Η πανδημία δεν μας επέτρεψε να επισκεφτούμε το νησί το καλοκαίρι του 2021. Ωστόσο, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022 ήμασταν σε επικοινωνία με το σχολείο. Επισκεφτήκαμε πάλι το νησί το καλοκαίρι του 2022 με εννέα μεταπτυχιακούς φοιτητές γραφικών τεχνών από το πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνα. Ο καθ. Townsend κι εγώ διεκπεραιώσαμε άλλες δεκαοκτώ συνεντεύξεις σε διάφορα σημεία του νησιού, για παράδειγμα, στο Φισκάρδο, το Ληξούρι, τη Σάμη. Αυτές βιντεοσκοπήθηκαν, με τη συναίνεση των συμμετεχόντων, και όλο το οπτικο-ακουστικό και γραπτό υλικό που συγκεντρώθηκε, τόσο των μαθητών του λυκείου όσο και το νέο, οι φοιτητές το ανέλυσαν και το αξιοποίησαν στη δημιουργία του ψηφιακού αρχείου (βλ. [https://www.imaginarycountry.org/www\\_09/726/Index.html](https://www.imaginarycountry.org/www_09/726/Index.html)). Το αρχείο αυτό προορίζεται για εκπαιδευτική χρήση, παράλληλα όμως μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα διαδραστικό/ διαλογικό μέσο ανάδειξης της ιστορίας του νησιού και εμπλουτισμού της μέσα από προγράμματα του σχολείου σε συνεργασία με άλλους πολιτιστικούς φορείς του νησιού.

### 2.2.2 Παντού Εκκλησίες!

Το πρόγραμμα *Παντού Εκκλησίες!* ήταν μία δράση του Γενικού Λυκείου Κυθήρων για το σχολικό έτος 2022-2023. Ο σκοπός του ήταν να αναδείξει τα εκκλησιάκια των Κυθήρων ως τοπόσημα της πολιτισμικής κληρονομιάς και της ιστορίας του νησιού και να προσφέρει ένα πλαίσιο συνεργασίας και διαλόγου ανάμεσα σε φορείς και κατοίκους του νησιού σχετικά με τη διαχρονική τους σημασία, αλλά και μία ενδεχομένως διαφορετική νοηματοδότηση και αξιοποίησή τους από γενιά σε γενιά.

Η δράση πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι και το Μάιο του 2023. Συζητήσεις με μέλη της τοπικής κοινωνίας βοήθησαν στο να επιλέξουμε τέσσερις μελέτες περίπτωσης, δηλαδή τέσσερις εκκλησίες που βρίσκονται στην ιδιοκτησία τοπικών οικογενειών ή τις οποίες κάτοικοι του νησιού φροντίζουν. Βασικό κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η διαθεσιμότητα των μελών των οικογενειών για τις συνεντεύξεις και, μάλιστα, διαφορετικών ηλικιών. Οι εκκλησίες αυτές είναι: ο Άγιος Νικόλαος στο Φυρόι, ο Άγιος Δημήτριος στα Καμπιάνικα, ο Άγιος Λέων στις Αλεξανδράδες και οι Άγιοι Ανάργυροι στο Ξερουλάκι.

Για τη δράση αυτή συνεργαστήκαμε τέσσερις εκπαιδευτικοί του ΓΕΛ Κυθήρων. Ως συντονίστρια της δράσης, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας που δίδαξα στη Β' τάξη του ΓΕΛ Κυθήρων, σχεδιάσαμε με τους μαθητές τον οδηγό της συνέντευξης και συζητήσαμε τη διαδικασία της συνέντευξης – ειδικά όσον αφορά την ερευνητική μέθοδο και πρακτική της προφορικής ιστορίας στη διερεύνηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτό βοήθησε στην προετοιμασία των εθελοντών μαθητών για τις συνεντεύξεις και αποτέλεσε αφορμή για μια ευρύτερη συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης πάνω στην τοπική ιστορία και την ταυτότητα του νησιού. Συνολικά εικοσιτέσσερις μαθητές συμμετείχαν στο πρόγραμμα, δηλαδή η ολομέλεια της Β' τάξης του ΓΕΛ Κυθήρων. Έντεκα μαθητές ανέλαβαν εθελοντικά έναν πιο ενεργό ρόλο στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση του υλικού.

Εκτός από τις συνεντεύξεις με έντεκα μέλη των οικογενειών των τεσσάρων εκκλησιών, παρευρεθήκαμε σε θρησκευτικές εορτές (για παράδειγμα, σε εσπερινούς της εορτής των αγίων των εκκλησιών), ξεναγηθήκαμε στις εκκλησίες και κάναμε οπτικοακουστικές καταγραφές. Έπειτα συζητήσαμε και επεξεργαστήκαμε το υλικό αυτό με τους μαθητές της Β' τάξης του λυκείου. Οι βασικές θεματικές περιοχές που αναδύθηκαν μέσα από την ανάλυση αφορούν οικογενειακές παραδόσεις, ιστορίες και βιώματα –μεγάλο μέρος των οποίων αποτελούν τα πανηγύρια– τα κίνητρα φροντίδας των εκκλησιών από τις οικογένειες και οι αξίες που αυτές ενσαρκώνουν, οι ανάγκες συντήρησης και οι περιορισμοί των εκκλησιών (λόγω παλαιότητας, αρχαιολογικής αξίας ή έλλειψης πόρων για τη συντήρησή τους) και οι επιθυμίες των οικογενειών για το μέλλον των εκκλησιών.

Μέσα στο Μάρτιο του 2023 οι μαθητές της Β΄ τάξης του λυκείου έκαναν παρουσιάσεις στην ολομέλεια της τάξης συζητώντας τα παραπάνω. Έπειτα ξεκίνησε η προετοιμασία για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης στο πλαίσιο διοργάνωσης μιας έκθεσης στη Χώρα Κυθήρων σε έναν ανοιχτό εκθεσιακό χώρο διαχειριζόμενο από το Δήμο Κυθήρων. Σχεδιάστηκαν τέσσερα πόστερ, ένα για κάθε εκκλησία, και δημιουργήθηκε ένα βίντεο-ντοκιμαντέρ που παρουσιάζει τη συνολική δράση (βλ. <https://www.youtube.com/watch?v=gYWONA0zCDU>). Επίσης, σε συνεργασία με το Δηλαβέριο Δημοτικό Σχολείο του χωριού Ποταμού Κυθήρων και τη δασκάλα της Γ΄ τάξης, οι μαθητές έκαναν ζωγραφιές με θέμα «Άνθρωπος και Εκκλησία» που κόσμησαν τον εκθεσιακό χώρο.

### 2.3. Συζήτηση

#### 2.3.1 Μεθοδολογική σύνδεση με την ΕΑΑ

Παρά τα διαφορετικά σημεία εκκίνησής τους, τις μεθοδολογικές ιδιαιτερότητές τους και τις επιμέρους στοχεύσεις τους, και τα δύο προγράμματα μοιράζονται κάποια βασικά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Leicht et al., 2018).

Πρόκειται για **συμμετοχικά προγράμματα** που αναπτύχθηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο κοινωνικών δράσεων. Μάλιστα, βασίζονται σε **μελέτη σύνθετων συστημάτων** – π.χ. για τη δράση *Ζωντανές Ιστορίες* έγινε αρχαιακή και ιστορική μελέτη πάνω στο χρονικό του σεισμού, σχεδιασμός κατόψεων κτιρίων της εποχής και επιτόπια έρευνα αρχιτεκτονικών στοιχείων που επέζησαν του σεισμού του 1953, καθώς και οι συνεντεύξεις προφορικής ιστορίας με κατοίκους του νησιού που βίωσαν τα γεγονότα του σεισμού. Όλα αυτά συνετέλεσαν στο να αποτυπωθεί –με περιορισμούς, φυσικά– το περιβαλλοντικό, ιστορικό κοινωνικό πλαίσιο της εποχής και πώς το βίωσαν οι συμμετέχοντες.

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων έγιναν **«ασκήσεις στοχασμού» για το μέλλον**, είτε σε συζητήσεις με τους μαθητές των σχολείων είτε με τη μορφή ανάλογων ερωτήσεων στις συνεντεύξεις με μέλη της τοπικής κοινωνίας. Ενδεικτικά για το πρόγραμμα *Παντού Εκκλησίες!* μία από τις ερωτήσεις ήταν «Τι θα θέλατε να συμβεί, ή να μη συμβεί, στο ναό στο μέλλον;» Έτσι, οι συμμετέχοντες κινητοποιήθηκαν στην ενεργοποίηση **κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης**. Στο πρόγραμμα *Παντού Εκκλησίες!* έγιναν συχνά συζητήσεις με τους μαθητές της Β΄ τάξης πάνω στις διαφορετικές τοποθετήσεις των οικογενειών των εκκλησιών, αλλά και αυτές των ίδιων των μαθητών, πάνω στην αξιοποίηση των ναών στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης του νησιού. Επιπλέον, οι εθελοντές μαθητές αναστοχάστηκαν πάνω στην εμπειρία της συμμετοχής τους σε βίντεο που τράβηξαν οι ίδιοι με τους συμμαθητές τους.

#### 2.3.2 Παιδαγωγική σύνδεση με την ΕΑΑ

Μέσα από τα παραπάνω προγράμματα αναδείχθηκαν βασικές παιδαγωγικές αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Όσον αφορά τη **διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση** της αειφορίας, στα προγράμματα μελετήθηκαν διάφορες αλληλοσχετιζόμενες όψεις της τοπικής ιστορίας, της ανθρωπογεωγραφίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των νησιών. Για παράδειγμα, ο καταστροφικός σεισμός του 1953 στην Κεφαλονιά επέφερε αλλαγές ταυτόχρονα στην πληθυσμιακή σύσταση του νησιού (με την επακόλουθη μαζική μετανάστευση), στην τοπική οικονομία, αλλά και στη συλλογική μνήμη του γεγονότος αυτού και στη νοηματοδότηση της ταυτότητας των κατοίκων του.

Οι δύο δράσεις δεν θα υλοποιούνταν χωρίς τη **συνεργασία της τοπικής κοινωνίας και την αλληλεπίδραση με φορείς και μέλη της**. Και στις δύο περιπτώσεις τα θέματα μελέτης αναδείχθηκαν μέσα από συζητήσεις με μέλη της τοπικής κοινωνίας. Εξ αυτού, καλλιεργήθηκε από την αρχή ένα πνεύμα αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία και η διάθεση στους μαθητές να μάθουν από τις εμπειρίες τους. Σε αυτή τη διαδικασία το σχολείο έπαιξε έναν ρόλο διαμεσολαβητικό ανάμεσα στο άτομο (εδώ, στους μαθητές) και στην κοινωνική του συμμετοχή – αλλά και διαμεσολαβητικό ως

προς τις επιδιώξεις και τις στοχεύσεις των ατόμων και των ομάδων (κοινωνικών, επαγγελματικών, επιστημονικών) που συμμετείχαν στα προγράμματα (Καντζάρα, 2011).

Οι μαρτυρίες και τα βιώματα των ντόπιων κατοίκων των νησιών ανέδειξαν την πολυπλοκότητα, την πολυσημία και την αμφισημία κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών φαινομένων, δίνοντας έτσι έναυσμα για μια **κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση και διαλογική νοηματοδότηση της αειφορίας**. Στις συνεντεύξεις με τους ηλικιωμένους συγγενείς τους, οι μαθητές του 2<sup>ου</sup> ΓΕΛ Αργοστολίου αποτύπωσαν εναλλακτικές θεωρήσεις της έννοιας της παράδοσης. Οι στενοί δεσμοί των Κεφαλλονιτών με τα έθιμα, τους χορούς και τη μουσική τους, πέρα από εκφάνσεις της ταυτότητας του νησιού, αποτέλεσαν «άγκυρα» για να κρατηθούν οι κάτοικοι από κάτι οικείο και κοινό, έτσι ώστε να σταθούν στα πόδια τους και να ξαναχτίσουν τα σπίτια και τις ζωές τους μετά τον καταστροφικό σεισμό. Στα Κύθηρα, παρουσιάζει ενδιαφέρον ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο βλέπει η κάθε γενιά το μέλλον των εκκλησιών. Σε γενικές γραμμές, οι παλαιότεροι επιθυμούν τη διατήρηση των εκκλησιών στην παρούσα κατάστασή τους. Αντίθετα, οι νεότερες γενιές θέλουν να δουν να γίνονται εκδηλώσεις σε αυτά, όπως γάμοι και βαφτίσεις. Θέλουν έτσι τα εκκλησάκια να γίνουν επισκέψιμα, ούτως ώστε να μπορεί οποιοσδήποτε να έρθει και να περιηγηθεί σε αυτά, και να τα απολαύσει στο φυσικό τους περιβάλλον. Η έκθεση των μαθητών σε τέτοιου είδους πολλαπλές ερμηνείες και εμπειρίες του κοινωνικού βίου και του πολιτισμού των νησιωτών αποτέλεσε μια μορφή κοινωνικής μάθησης παιδισμένης από τους άξονες της δράσης, του αναστοχασμού, της συνεργασίας και της επικοινωνίας (σύμφωνα με τους Wildemeersch et al., 1998), αλλά και αφορμή για μια πιο κριτική διερεύνηση της ίδιας της έννοιας της αειφορίας και των εκφάνσεών της (Φωτιάδης, 2017).

Οι δράσεις βοήθησαν να διευρυνθεί η γνώση της **τοπικής ιστορίας** των νησιών και οι εκφάνσεις της. Τα εκκλησάκια των Κυθήρων, αυτό το ιδιαίτερο τοπόσημο του νησιού, για ορισμένους μαθητές, και κατά δική τους ομολογία, περνούσε απαρατήρητο ως κάτι δεδομένο στο κτιστό περιβάλλον. Κάποιοι ντόπιοι κάτοικοι του νησιού, μάλιστα, πληροφορήθηκαν για πρώτη φορά στην έκθεση που διοργανώθηκε για ορισμένες πτυχές της ιστορίας των εκκλησιών που μελετήσαμε, είτε ιστορικές είτε οικογενειακές. Αντίστοιχα, ο σεισμός του 1953 στην Κεφαλονιά υπήρξε σημείο τομής της ιστορικής πορείας του νησιού. Οι συνεντεύξεις με τους επιζώντες του σεισμού ανέδειξαν την παράδοση σύνδεση μεταξύ αφενός της καταστροφής και της απώλειας, και αφετέρου της αναβίωσης του νησιού με αισιόδοξες, μάλιστα, προοπτικές, χάρη στη μαζική μετανάστευση κατοίκων στο εξωτερικό. Τα εμβάσματα που έστελναν στις οικογένειες που έμειναν πίσω βοήθησαν στην οικονομική ανόρθωση του νησιού· η παλλινόστηση όσων είχαν φύγει βοήθησε στο να αναδυθούν νέες μορφές επιχειρηματικότητας και να αναπτυχθεί ο τουρισμός· τέλος, το κτιστό περιβάλλον του νησιού άλλαξε μορφή, και πολλά μικρά χωριά ζωντάνεψαν και πάλι χάρη στην εκτενή ανοικοδόμηση. Αυτή η γνώση της τοπικής ιστορίας και της εξέλιξής της στον χρόνο είναι σημαντική για να γίνουν κατανοητές οι περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των νησιών στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξής τους.

Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα, ανεξάρτητα από το βαθμό εμπλοκής τους, βοήθησε στην **ανάπτυξη δεξιοτήτων** επικοινωνίας, διαλόγου, και ανταλλαγής γνώσεων. Παρόλο που οι χρονικοί περιορισμοί επέτρεψαν μια μικρή μόνο επαφή με ερευνητές και επαγγελματίες, οι μαθητές ήταν μέρος της διαδικασίας σύνθεσης της γνώσης και διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών από καθηγητές και φοιτητές γραφικού σχεδίου, αρχιτεκτονικής, και κοινωνιολογίας, αρχαιολόγους, ιστορικούς και ερευνητές ιστορικών αρχείων, ένα μουσικοσυνθέτη και φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η επαφή που είχαν με τον τρόπο και τα αποτελέσματα της δουλειάς τους διέυρνε την προσέγγιση των θεμάτων μελέτης στις συζητήσεις μας και έδωσε ερεθίσματα για τη δημιουργική αξιοποίηση διάφορων τρόπων διάχυσης των αποτελεσμάτων και της χρήσης τεχνολογικών μέσων – για παράδειγμα, ντοκιμαντέρ, πόστερ, φωτογραφίες, ζωγραφίες, ψηφιοποίηση συνεντεύξεων και δημιουργία του ψηφιακού αρχείου, δημοσιεύσεις σε τοπικά ιστολόγια. Οι μαθητές συμμετείχαν τόσο στο κομμάτι της έρευνας, όσο και σε αυτό της παρουσίασης

των αποτελεσμάτων, οπότε και η γνώση που αποκόμισαν ήταν πολύπλευρη, θεωρητική/πολιτισμική, αλλά και πρακτική. Η σχετική προετοιμασία που έγινε στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, η ένταξη θεμάτων τοπικής ιστορίας στις συζητήσεις με την ολομέλεια της τάξης, αλλά και οι συγκεκριμένες δεξιότητες που ανέπτυξαν ορισμένοι μαθητές (για παράδειγμα, η συγγραφή και αφήγηση του κειμένου στο ντοκιμαντέρ και η βοήθειά τους στο στήσιμο της έκθεσης) αποτελούν τρόπους με τους οποίους η εμπειρική, η κοινωνική και σχολική γνώση μπορούν να συνομιλήσουν δημιουργικά σε ένα διά βίου, αειφορικό πλαίσιο μάθησης και εφαρμογής της.

### 3. Συμπεράσματα

Η ανατροφοδότηση που λάβαμε και για τα δύο προγράμματα από μέλη της τοπικής κοινωνίας ήταν θετική και ενθαρρύνει παρόμοιες δράσεις πολιτισμικού ενδιαφέροντος αναφορικά με την ιστορία και ανθρωπογεωγραφία των νησιών.

Η διάχυση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας, πέραν δηλαδή της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενδεχομένως να φανεί χρήσιμη στην τοπική κοινωνία για την ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των νησιών και τη δημιουργία ενός πλαισίου συνεργασίας και διαλόγου διαφόρων φορέων (για παράδειγμα, σχολεία, αρχειακές συλλογές, Αρχαιολογικά και Λαογραφικά Μουσεία, ο Δήμος) σε επίπεδο οικοτουριστικής και βιώσιμης ανάπτυξης (π.χ. πολιτιστικές διαδρομές και περίπατοι), ανάπλασης και βελτίωσης της λειτουργίας των υποδομών των νησιών (π.χ. του οδικού δικτύου και της κατάλληλης σήμανσης στο δημόσιο χώρο μνημείων πολιτιστικής κληρονομιάς) (Πούλιος, 2015).

Παρόλο που ο συντονισμός και η υλοποίηση των δράσεων είχαν απαιτήσεις λόγω του μεγάλου αριθμού των εμπλεκόμενων μερών από διαφορετικούς φορείς, της χρονικής έκτασης, των διαφόρων επιμέρους δραστηριοτήτων, αλλά και απρόοπτων εξελίξεων (με την έξαρση της πανδημίας), οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν απρόσκοπτα. Οι ομάδες των μαθητών και από τα δύο νησιά εξέφρασαν την επιθυμία να μπορούσαν να διαθέσουν περισσότερο χρόνο, κάτι που εμπόδισαν οι καθημερινές απαιτήσεις του προγράμματός τους. Πέρα από την εμπάθυνση στην ιστορία του τόπου τους ως θεωρητική γνώση, στην ανατροφοδότησή τους οι μαθητές αναγνώρισαν δυνατότητες αξιοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς σε επίπεδο επαγγελματικής απασχόλησης και συνεργασιών με φορείς του νησιού, για παράδειγμα με την ψηφιοποίηση σχετικού υλικού και την υλοποίηση προγραμμάτων, όπως αυτό των μαθητών-πρεσβευτών πολιτισμού (student ambassadors).

Αυτό που έμεινε ως απόσταγμα σε εμένα και τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργαστήκαμε είναι η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας του δημόσιου προσανατολισμού του σχολείου, η προσπάθεια ανάπτυξης δημιουργικού κεφαλαίου μέσα από τη σύνθεση διάφορων μορφών γνώσης και μεθοδολογικών εργαλείων, και η κριτική αποτίμηση και αξιοποίηση του πολιτισμού και της ιστορίας μας σε σχέση με τις κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές μας ανάγκες και αξίες. Η γνώση του παρελθόντος καθίσταται ανεπαρκής αν δεν εντάσσεται σε μια ουσιαστική σχέση με το παρόν, με παράλληλη συναίσθηση του μέλλοντος.

### Βιβλιογραφία

#### Ελληνόγλωσση

- Καντζάρα, Β. (2011). Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Στο Ν. Τάτσης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας*. Αθήνα: ΕΚΕ, 44-63.
- Κάτζη, Χ. (2013). Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση. Στο Χ. Κάτζη και Α. Ζαχαρίου (Επιμ.) *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Frederick Research Centre. 16-44

- Λιαράκου, Λ. και Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Εκδ. Νήσος.
- Πούλιος, Ι. (2015). Διαχείριση Υλικής Πολιτισμικής Κληρονομιάς, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο Ι. Πούλιος κ.α. *Πολιτισμική Διαχείριση, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Φωτιάδης, Μ. (2017). Αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη: μία (ακόμα) κριτική θεώρηση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 13(58), Ανακτήθηκε στις 27 Ιουνίου 2024 από <https://www.peakpemagazine.gr/issue/606>

### Ξενόγλωσση

- Dessein, J., Soini, K., Fairclough, G., Horlings, L. (eds) (2015). *Culture in, for and as Sustainable Development: Conclusions from the COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2024 από <https://www.culturalsustainability.eu/conclusions.pdf>
- Leicht, J. Heiss and W. J. Byun (eds) (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development UNESCO*. UNESCO Publishing.
- Storksdieck, M. (2006). *Field trips in environmental education*. Berlin, Germany: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Thompson, P. (2002). *The Voice of the Past: Oral History*. New York: Oxford University Press.
- Wildemeersch, D., Jansen, T., Vandenabeele, J. and Jans, M. (1998). Social Learning: A New Perspective on Learning in Participatory Systems. *Studies in Continuing Education*, 20(2), 251-265.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press: Oxford, New York. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου από <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- World Conservation Union, United Nations Environment Programme and World Wide Fund for Nature (IUCN/UNEP/WWF) (1991). *Caring for the Earth. A Strategy for Sustainable Living*. Gland, Switzerland. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2024 από <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/cfe-003.pdf>

## EXCITED ABOUT RECYCLING: ΟΤΑΝ Η ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΥΝΑΝΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

**Τόλη Θεοδώρα**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ05

### Περίληψη

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον μετρά ζωή πέντε δεκαετιών περίπου, από τη στιγμή που εμφανίσθηκε ως ιδέα στο πλαίσιο του αναπτυσσόμενου οικολογικού κινήματος και ως απάντηση σε αναζητήσεις και προβληματισμούς σχετικά με τα διαρκώς εντεινόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η διαφύλαξη και η ποιοτική βελτίωση του περιβάλλοντος καθίσταται υποχρέωση αλλά και δικαίωμα όλων των ανθρώπων. Στη διάπλαση του ενεργού ατόμου, που είναι ικανό να πραγματεύεται τα πολυδιάστατα περιβαλλοντικά προβλήματα και να δραστηριοποιείται για τη διαχείριση τους με στόχο τη βελτίωση της περιβαλλοντικής ποιότητας και της ποιότητας της ζωής γενικά, κλήθηκε να συνεισφέρει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Παράλληλα, η Τεχνητή Νοημοσύνη που συναντάται στις μέρες μας όλο και περισσότερο ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής προόδου, προσφέρει νέες δυνατότητες στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Το σχέδιο εργασίας (Excited about

recycling) που υλοποιήθηκε στο σχολείο μας κατά το σχολικό έτος 2022-2023 επιχειρεί να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τον κόσμο της Τεχνητής Νοημοσύνης, να τον συνδέσει με την εκπαίδευση για το περιβάλλον, να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης και να προκαλέσει εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνητή Νοημοσύνη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μηχανική μάθηση, ανακύκλωση.

## 1. Εισαγωγή

Στον σύγχρονο κόσμο, όπου οι περιβαλλοντικές προκλήσεις όπως η κλιματική αλλαγή, η απώλεια βιοποικιλότητας και η ρύπανση αποτελούν καθημερινότητα, η σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γίνεται πιο επιτακτική από ποτέ. Η εκπαίδευση αυτή δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων, αλλά και τη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων πολιτών, ικανών να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις για το περιβάλλον.

Για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας «excited about recycling» 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. 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. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν είναι ένας νέος όρος ή μια σύγχρονη έννοια. Η αρχή της εντοπίζεται πίσω στην ιστορία, όπου παραδοσιακές κοινωνίες δίδασκαν και μετέδιδαν τις γνώσεις τους για τη φύση και το περιβάλλον μέσω των γενεών. Αυτές οι πρώιμες μορφές περιβαλλοντικής γνώσης ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες με τις πρακτικές επιβίωσης και σεβασμού προς τη φύση (Δημητρίου, 2009).

Κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής εποχής, η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον άλλαξε δραματικά. Η αυξανόμενη απομάκρυνση του ανθρώπου από το φυσικό περιβάλλον και η εστίαση στην ανάπτυξη και την τεχνολογική πρόοδο οδήγησαν σε μια ραγδαία αύξηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτή η εξέλιξη κατέστησε σαφή την ανάγκη για μια πιο συνειδητοποιημένη και οργανωμένη προσέγγιση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Σήμερα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί έναν αναπόσπαστο τομέα της εκπαίδευσης σε πολλές χώρες, αναγνωρίζοντας την ανάγκη για μια συνολική και διαρκή προσπάθεια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινού σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα. Η συνεχής ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αντανακλά την αυξανόμενη κατανόηση της σύνθετης αλληλεξάρτησης ανθρώπου και περιβάλλοντος και της ανάγκης για μια αρμονική συμβίωση για τη διασφάλιση ενός βιώσιμου μέλλοντος για τις επόμενες γενεές.

### 2.2. Η σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Σε μια εποχή όπου οι περιβαλλοντικές προκλήσεις είναι πιο έντονες από ποτέ, η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνεισφέρει στην ατομική και συλλογική συνείδηση ως εξής;

- Ενίσχυση της Συνειδητοποίησης καθώς μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι μαθητές γίνονται πιο συνειδητοποιημένοι για τις επιπτώσεις των ενεργειών τους στο περιβάλλον. Αυτό τους βοηθά να αναγνωρίσουν την αξία των φυσικών πόρων και να ενεργούν με πιο υπεύθυνο τρόπο.
- Προώθηση Βιώσιμων Συμπεριφορών προτρέποντας τους μαθητές να υιοθετήσουν πιο οικολογικές πρακτικές στην καθημερινότητά τους, όπως η ανακύκλωση, η μείωση της κατανάλωσης ενέργειας και η βιώσιμη κατανάλωση.
- Δημιουργία Ενεργών Πολιτών ευαισθητοποιημένων σε περιβαλλοντικά θέματα ώστε να αναλάβουν περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες, να ασκήσουν επιρροή στις πολιτικές αποφάσεις και να συμβάλουν στην κοινωνική αλλαγή.
- Ενίσχυση της Παγκόσμιας Συνεργασίας και της κοινής προσπάθειας για την αντιμετώπιση παγκόσμιων περιβαλλοντικών θεμάτων, όπως η κλιματική αλλαγή και η διατήρηση της βιοποικιλότητας.

### 2.3. Μεθοδολογία και προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση διακρίνεται από μια ποικιλία στρατηγικών και μεθόδων που στοχεύουν στην αύξηση της συνειδητοποίησης και της ενεργού συμμετοχής των ανθρώπων σε περιβαλλοντικά θέματα. Αυτές οι μέθοδοι περιλαμβάνουν τόσο παραδοσιακές όσο και καινοτόμες πρακτικές, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου (Κούσουλας, 2008), ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές 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). Ειδικότερα, χρησιμοποιούνται:

- Διαδραστική μάθηση και παιχνίδια ρόλων που επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση των περιβαλλοντικών θεμάτων μέσα από την εμπειρία και την ενεργή συμμετοχή. Παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις και εργαστήρια είναι τεχνικές που βοηθούν τους μαθητές να βιώσουν και να κατανοήσουν τις περιβαλλοντικές προκλήσεις από διάφορες προοπτικές.
- Προγράμματα σπουδών σε περιβαλλοντικά θέματα που περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της βιώσιμης ανάπτυξης, της οικολογικής συνειδητοποίησης και των συνεπειών των ανθρώπινων ενεργειών στο περιβάλλον.
- Τεχνολογία, ψηφιακά μέσα, εκπαιδευτικά λογισμικά και εφαρμογές που προσφέρουν πρόσβαση σε πλούσια εκπαιδευτικό υλικό και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. (Αποστόλου, Αντωνίου, & Παπαστεργίου, 2009).
- Συνεργασίες σχολείων, δημιουργία δικτύων πανεπιστημίων, τοπικών κοινοτήτων, ΜΚΟ και άλλων οργανισμών για την ανταλλαγή γνώσεων και τη δημιουργία ενός ισχυρότερου δικτύου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

### 2.4. 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 (Duggan, 2020).

Υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις για την εφαρμογή της ΤΝ στην τάξη, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους:

- Ενσωμάτωση των τεχνολογιών της ΤΝ 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 ΤΝ, δηλαδή κατάκτηση δεξιοτήτων ώστε να ανταποκριθούν οι μαθητές στις προκλήσεις ενός κόσμου διαμορφωμένου από την ΤΝ.
- Μάθηση Τεχνητής Νοημοσύνης, δηλαδή εφαρμογή δεξιοτήτων σχετικών με την ΤΝ 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 (Foong, 2018).

## 2.5. Υλοποίηση του Σχεδίου εργασίας (project) με θέμα *Excited about recycling*

Το σχέδιο εργασίας (project) *Excited about recycling*, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο σύμπραξης Εκπαιδευτικών Ομίλων Τεχνητής Νοημοσύνης των σχολείων: 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Φλώρινας, 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Φλώρινας και Γυμνάσιο Βεύης Φλώρινας και στο πλαίσιο υλοποίησης του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ KA3 Dig4Future “Digital Competencies, Inclusion and Growth for Future Generations” το σχολικό έτος 2022-2023. Στο συγκεκριμένο project οι μαθητές δημιουργούν ψηφιακούς κάδους ανακύκλωσης (σε virtual περιβάλλον) για γυαλί, χαρτί και αλουμίνιο με τη βοήθεια της Τεχνητής Νοημοσύνης. Όταν ο χρήστης – μαθητής πρόκειται να απορρίψει ένα προϊόν σε κάδο που δεν προορίζεται για το κατάλληλο υλικό, ο κάδος δεν ανοίγει, οπότε - ασκείται να απορρίπτει κάθε προϊόν ανάλογα με το υλικό κατασκευής του στον κάδο ανακύκλωσης για το οποίο προορίζεται.

Η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης εντοπίζεται στην αναγνώριση εικόνας και οι μαθητές επιλέγουν για την εκπαίδευση του μοντέλου (αναγνώριση εικόνας) το ψηφιακό εργαλείο <https://teachablemachine.withgoogle.com/>. Για τη δημιουργία κώδικα επιλέγουν το free online περιβάλλον προγραμματισμού <https://playground.raise.mit.edu/create/>.

Το project υλοποιήθηκε το διάστημα 01/02/2023-12/05/2023 και απαιτήθηκαν δέκα (10) συναντήσεις με τους μαθητές διάρκειας δύο διδακτικών ωρών έκαστη. Συμμετείχαν 15 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, ηλικίας 15 ετών, οι οποίοι έδωσαν το όνομα στην ομάδα τους “Eco pupils”. Βασικός στόχος του έργου ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα και ειδικότερα με την ανακύκλωση ως στάση ζωής αλλά και ως ένας εύκολος και πρακτικός τρόπος να συνεισφέρει ενεργά και αποτελεσματικά ο πολίτης στην ορθή διαχείριση των απορριμμάτων – αποβλήτων, μειώνοντας έτσι τη ρύπανση του περιβάλλοντος.

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
- διαπιστώσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη στον τομέα του περιβάλλοντος
- αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με το θέμα μας – ιστοεξερεύνηση
- αξιολογήσουν ορθά τις πληροφορίες – καλλιέργεια κριτικής και αφαιρετικής σκέψης
- καλλιεργήσουν γνωστικές, κοινωνικές, ψηφιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες
- επικοινωνήσουν



- συνεργαστούν
- ασκηθούν στην επίλυση προβλήματος
- δημιουργήσουν υψηλής ποιότητας καινοτόμα προϊόντα με τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ψηφιακοί κώδοι από γυαλί, αλουμίνιο, χαρτί)

**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 παρουσιάζουν 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 που συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος. Οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά και συνεργατικά, ακούγονται οι προτάσεις όλων των ομάδων, οι οποίες καταγράφονται στον πίνακα και καταλήγουμε στην ανακύκλωση ως μια πρακτική καθημερινή και απλή που θα πρέπει να οικειοποιηθεί από την πλειοψηφία των πολιτών. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το θέμα μας και τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης που διατίθενται δωρεάν και μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στο σχολείο.

**Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές:** Για την εξοικείωση των μαθητών με τις έννοιες της Τεχνητής Νοημοσύνης, της δημιουργίας και της χρήσης της αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα εκπαιδευτικά εργαλεία: Το ψηφιακό εργαλείο *teachable machine* για την εκπαίδευση ενός μοντέλου εικόνας <https://teachablemachine.withgoogle.com/>, το free online περιβάλλον προγραμματισμού <https://playground.raise.mit.edu/create/>, τα εργαλεία web 2.0 <https://www.mentimeter.com/> (για τη δημιουργία συννεφολέξου), <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 την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα και για την αναζήτηση εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης στην καθημερινή ζωή.

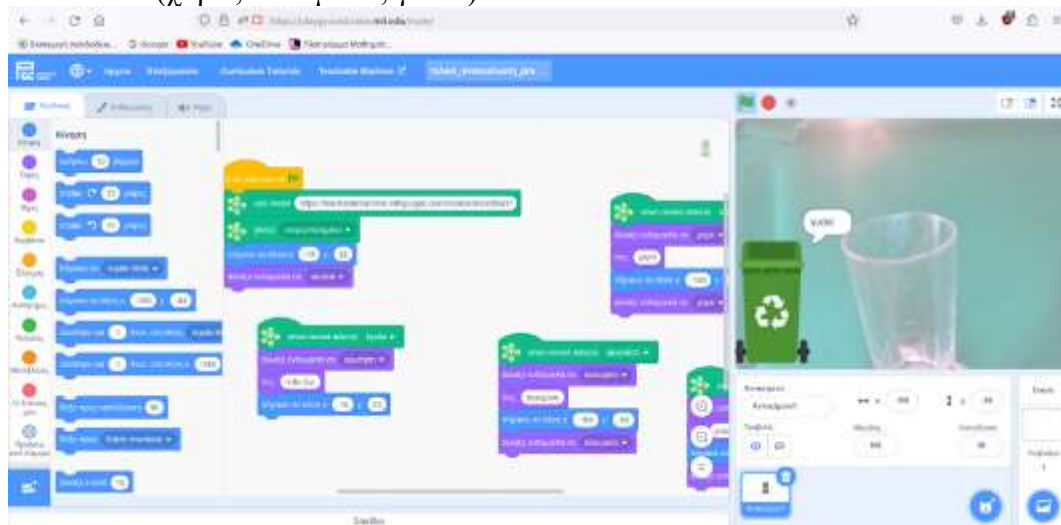
**Αναλυτική περιγραφή του έργου:** Το έργο ξεκινά τις πρώτες ημέρες του Φεβρουαρίου 2023.

01/02/2023-28/02/2023 (3 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 συννεφολέξου, 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 στο περιβάλλον προγραμματισμού *playground.raise.mit.edu*. Αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών καθώς ήδη κάποιοι έχουν επαφή με το scratch (από το μάθημα της Πληροφορικής στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, συμμετοχές σε Ομίλους, φροντιστηριακά μαθήματα κλπ). Οι μαθητές εξοικειώνονται με το εργαλείο χρησιμοποιώντας απλές δομές κώδικα, οι οποίες συνδυάζουν την υπολογιστική σκέψη με την Τεχνητή Νοημοσύνη και την αναγνώριση εικόνας.

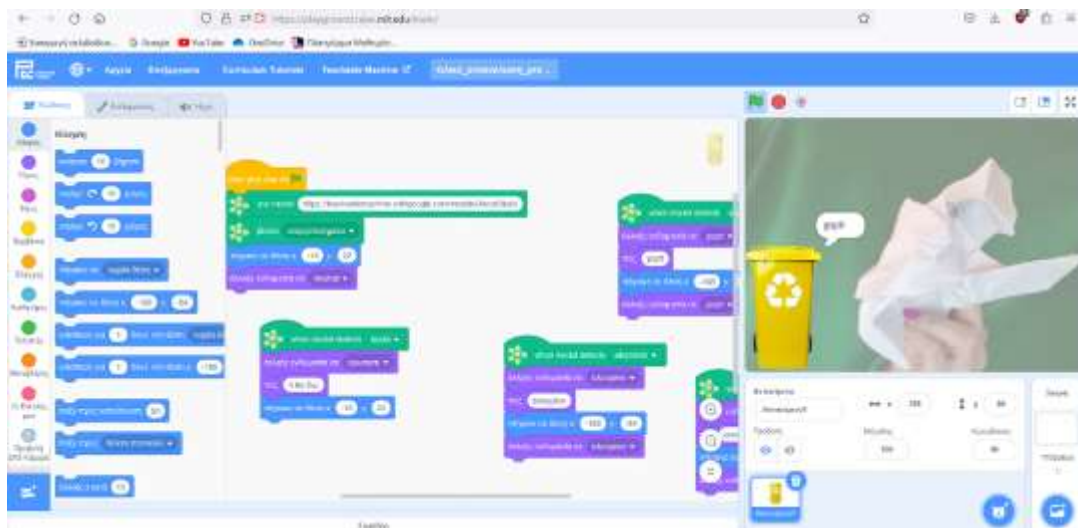
01/03/2023-31/03/2023 (4 συναντήσεις της ομάδας): Κατά την πρώτη συνάντηση για τον μήνα Μάρτιο οι μαθητές πειραματίζονται με την εκπαίδευση και τον έλεγχο του μοντέλου αναγνώρισης εικόνας. Στις δύο επόμενες συναντήσεις οι μαθητές χρησιμοποιούν το εργαλείο *playground.raise.mit.edu* και εξοικειώνονται με τις εντολές για τη δημιουργία κώδικα με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Εκπαιδεύουν το μοντέλο να αναγνωρίζει αντικείμενα και 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 την προστασία του περιβάλλοντος. Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες, αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν απόψεις και αναζητούν έμπνευση στο διαδίκτυο. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια, κατατίθενται οι προτάσεις και ακολουθεί ψηφοφορία για να καταλήξουμε στην πιο ενδιαφέρουσα πρόταση. Τελικά η ολομέλεια αποφασίζει την δημιουργία ψηφιακών κάρδων ανακύκλωσης, οι οποίοι θα αναγνωρίζουν το αντικείμενο που απορρίπτει ο χρήστης – μαθητής. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με την εκπαιδευτικό να ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν τρόπους υλοποίησης του έργου (θεματικές, καταμερισμός εργασιών, αναζήτηση πληροφοριών, δημιουργία κώδικα κλπ). Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια, η οποία αναδεικνύει την οργανωτικότητα και τον ενθουσιασμό των μαθητών.

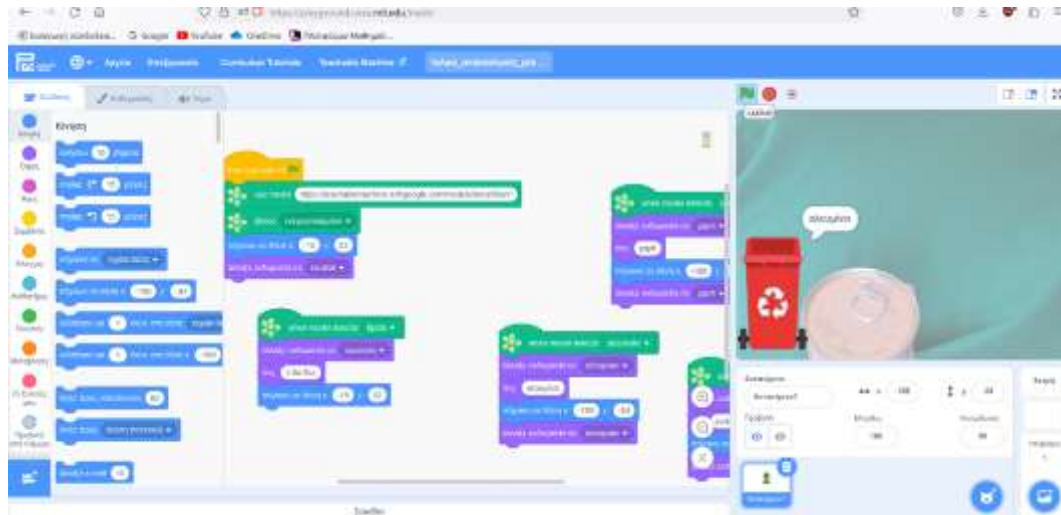
03/04/2023-12/05/2023 (3 συναντήσεις της ομάδας): Οι ομάδες προσέρχονται στη συνάντηση για τη δημιουργία του έργου. Φέρνουν μαζί τους αντικείμενα από χαρτί, γυαλί και αλουμίνιο ώστε να εκπαιδεύσουν το μοντέλο να αναγνωρίζει το υλικό. Στην επόμενη συνάντηση δημιουργούν τον κώδικα για κάθε υλικό (χαρτί, αλουμίνιο, γυαλί).



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από τη δημιουργία κώδικα για την αναγνώριση αντικειμένων από γυαλί

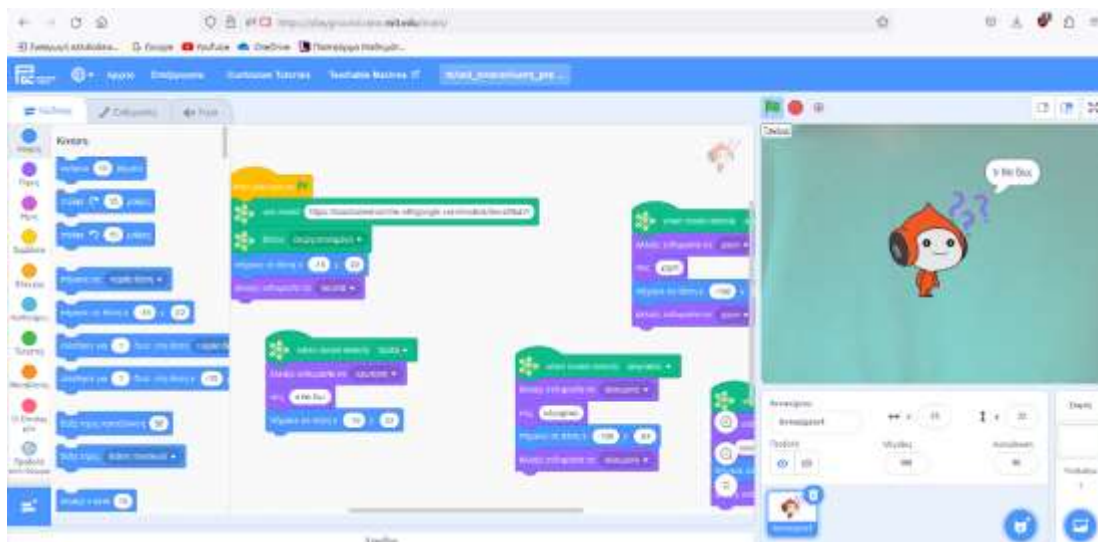


Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από τη δημιουργία κώδικα για την αναγνώριση αντικειμένων από χαρτί



**Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από τη δημιουργία κώδικα για την αναγνώριση αντικειμένων από αλουμίνιο**

Στις δυο τελευταίες συναντήσεις οι μαθητές συνεχίζουν τη δημιουργία κώδικα και το έργο παίρνει πλέον την τελική του μορφή.



#### Εικόνα 4: Στιγμιότυπο από την τελική μορφή του έργου

Πλέον το έργο είναι έτοιμο και γίνεται δοκιμή του με τους μαθητές να δείχνουν στην κάμερα αντικείμενο από διαφορετικό υλικό και τον κάδο να αναγνωρίζει το υλικό. Ακολουθεί η καταγραφή της οθόνης με την εκτέλεση του έργου στο παρακάτω βίντεο:  
<https://vimeo.com/923802828/758df9f203?share=copy>

### 3. Συμπεράσματα

Το έργο ολοκληρώθηκε σε δέκα (10) συναντήσεις, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν την εφαρμογή της Τεχνητής Νοημοσύνης σε περιβαλλοντικά ζητήματα, 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. Οι μαθητές καλλιέργησαν γνωστικές και ψηφιακές δεξιότητες σε ένα διαδραστικό περιβάλλον και όλη η μαθησιακή διαδικασία έλαβε χώρα με παιχνιδιό, ευχάριστο και καινοτόμο τρόπο μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργατικότητας. Ενεργοποιήθηκε η φαντασία τους, ανέπτυξαν την κριτική, δημιουργική και πρακτική σκέψη και δημιούργησαν υψηλής ποιότητας

καινοτόμα προϊόντα. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες οι μαθητές αναγνώρισαν ότι η περιβαλλοντική συνείδηση πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος και η Τεχνητή Νοημοσύνη με τις προηγμένες εφαρμογές της συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή.

### **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

#### **Ελληνόγλωσση**

- Αποστόλου, Μ., Αντωνίου, Π., & Παπαστεργίου, Μ. (2009). Ψηφιακές κοινότητες μάθησης: Σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Proceedings of the 5th International Conference in Open and Distance Learning «Open and Distance Learning for International Cooperation and Educational Development» (ICODL 2009). Athens. <https://doi.org/10.12681/icodl.488>
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

#### **Ξενόγλωσση**

- Duggan, S. (2020). *AI in Education: Change at the Speed of Learning*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Moscow. Ανακτήθηκε στις 6 Μαρτίου 2024 από [https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/Steven\\_Duggan\\_AI-in-Education\\_2020.pdf](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 6 Μαρτίου 2024 από <https://e27.co/artificial-intelligence-disrupting-education-20180302/>
- 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.
- Newton, L. R. & Rogers, L. (2003). Thinking frameworks for planning ICT in science lessons. *School Science Review*, 84(309), 1-8.

## **ΓΕΝΕΤΙΚΑ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΦΥΤΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ**

**Κατσιώπη Παρασκευή**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### **Περίληψη**

Γενετικά τροποποιημένα καλούνται τα φυτά που έχουν τροποποιηθεί, μέσω τεχνικών γενετικής μηχανικής, ώστε να αποκτήσουν νέα χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Η τροποποίηση επιτυγχάνεται με την εισαγωγή νέων γονιδίων ή/και την μεταβολή των υφιστάμενων από το DNA του φυτού. Για τα επόμενα 40-50 χρόνια, πρέπει να παραχθεί, για κατανάλωση, τόση ποσότητα τροφής όση απαιτήθηκε για το διάστημα που υπάρχουν οι άνθρωποι πάνω στη Γη. Υπό αυτή τη δυνητικά δυσχερή επισιτιστική συγκυρία, η παρούσα εργασία θα εξετάσει τον αναγκαίο ή μη ρόλο των γενετικά τροποποιημένων φυτών ως κρίσιμων καταναλωτικών προϊόντων. Αρχικά, θα επιχειρηθεί μια ιστορική αναδρομή και θα εκτεθούν οι σχετικές επιστημονικές και καταναλωτικές διενέξεις. Ακολούθως, θα παρατεθούν διδακτικές παρεμβάσεις, μέσω των οποίων η εκπαίδευση μπορεί να

αποκωδικοποιήσει το αμφιλεγόμενο πλαίσιο των τροποποιημένων φυτών και να συνεισφέρει, πιθανώς, και στην άρση της αντιπαράθεσης που σοβεί, χρόνια τώρα, και αφορά στην ουσιαστικότητα και την αξία τους. Τέλος, θα σκιαγραφηθεί και το (πιθανό) μέλλον τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Γενετικά τροποποιημένα φυτά, γονίδια, DNA, εκπαίδευση

## 1. Εισαγωγή – Αποσαφήνιση όρων

Η γενετική μηχανική ασχολείται με τον τεχνητό χειρισμό, την τροποποίηση και τον ανασυνδυασμό του DNA, προκειμένου να τροποποιηθεί ένας οργανισμός ή ένας πληθυσμός οργανισμών, προσδίδοντάς τους πρόσθετα χαρακτηριστικά και αξία (Nicholl, 2023; Sakakibara & Saito, 2006). Η γενετική μηχανική, που επιτρέπει στους επιστήμονες να προσαρμόσουν το DNA ενός οργανισμού κατά βούληση είναι μια προσέγγιση, η πιο σημαντική ίσως, ενός διεπιστημονικού-διαθεματικού τομέα που καλείται βιοτεχνολογία (Clark & Pazdernik, 2016). Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη γενετική μηχανική έχουν οδηγήσει στην παραγωγή ιατρικά σημαντικών προϊόντων, όπως η ανθρώπινη ινσουλίνη, η ανθρώπινη αυξητική ορμόνη και το εμβόλιο της ηπατίτιδας Β. Επίσης, σημαντική είναι η συνεισφορά της γενετικής μηχανικής και στην ανάπτυξη γενετικά τροποποιημένων οργανισμών, όπως είναι, για παράδειγμα, τα γενετικά τροποποιημένα φυτά, τα οποία μπορεί να παραμένουν ανθεκτικά σε ασθένειες, στην ξηρασία και σε παράσιτα (Britannica, 2023).

Τα γενετικά τροποποιημένα φυτά ή διαγονιδιακά φυτά ή γενετικά τροποποιημένες καλλιέργειες (Shahbandeh, 2021; Wallack, 2017; Μπεόπουλος, 2015; Key, Ma & Drake, 2008) είναι φυτά που έχουν τροποποιηθεί, μέσω τεχνικών γενετικής μηχανικής, ώστε να αποκτήσουν νέα χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Η τροποποίηση επιτυγχάνεται με την εισαγωγή νέων γονιδίων ή/και την τροποποίηση των υφιστάμενων γονιδίων από το DNA του φυτού. Τα γενετικά τροποποιημένα φυτά δημιουργούνται συχνά για να καθίστανται πιο ανθεκτικά σε παράσιτα, ασθένειες ή ζιζανιοκτόνα (φυτοϋγειονομική άμυνα) ή για να βελτιώσουν την απόδοση και τη θρεπτική τους αξία (Gellatly & Dennis, 2019). Για παράδειγμα, ένα γενετικά τροποποιημένο φυτό καλαμποκιού μπορεί να έχει ένα γονίδιο από ένα βακτήριο που εισάγεται στο DNA του, που το καθιστά ανθεκτικό σε ένα συγκεκριμένο παράσιτο, ενώ ένα γενετικά τροποποιημένο φυτό τομάτας μπορεί να έχει ένα γονίδιο που του επιτρέπει να ωριμάζει πιο αργά και να έχει μεγαλύτερη διάρκεια ζωής. Άλλα παραδείγματα γενετικά τροποποιημένων φυτών αφορούν στη σόγια, το καλαμπόκι και το βαμβάκι.

Ας σημειωθεί ότι για τα επόμενα 40-50 περίπου χρόνια, οι άνθρωποι πρέπει να παραγάγουν, για κατανάλωση, τόση ποσότητα τροφής όση έχει παραχθεί στην ιστορία, όση απαιτήθηκε, δηλαδή, για όλο το διάστημα που κατοικούν άνθρωποι πάνω στη Γη (Nusca, 2009; Fuleky, 2009). Υπό αυτή τη δυνητικά δυσχερή επισιτιστική συγκυρία, η παρούσα εργασία θα εξετάσει τον αναγκαίο ή μη ρόλο των γενετικά τροποποιημένων φυτών, ως, εν τοις πράγμασι, κρίσιμων καταναλωτικών προϊόντων. Αρχικά, θα επιχειρηθεί μια ιστορική αναδρομή στα γενετικά τροποποιημένα φυτά και ακολούθως θα «ζυγιστούν» τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτής της σύγχρονης αλλά αμφιλεγόμενης, ωστόσο, ανθρώπινης καταναλωτικής καταφυγής. Ακολούθως, θα προταθούν αρκετές διδακτικές παρεμβάσεις για μαθητές Δημοτικού Σχολείου με διδακτικό αξονα τα γενετικά τροποποιημένα φυτά και, τέλος, θα ιχνογραφηθεί το (πιθανό) μέλλον τους.

## 2. Ιστορικά στοιχεία

Για χιλιάδες χρόνια, η ανθρωπότητα χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων τροποποίησης, παραδοσιακών ή μη, όπως η επιλεκτική αναπαραγωγή και η διασταύρωση, με σκοπό να παράγονται φυτά και ζώα με πιο επιθυμητά, πιο ευεργετικά και πιο βολικά χαρακτηριστικά (USFDA, 2023). Ασφαλώς, η φύση υπήρξε ο πρώτος τροποποιητικός φυτικός μηχανισμός, αλλά με την εμφάνιση της γεωργίας, το 10.000 π.Χ., και οι άνθρωποι άρχισαν αμέσως να ενδιαφέρονται για την εξεύρεση τρόπων, ώστε η σπορά τους να καταστεί περισσότερο ανθεκτική σε ασθένειες και παράσιτα, αλλά

και να ικανοποιεί, περισσότερο ποιοτικά και ποσοτικά, τις ανθρώπινες διατροφικές ανάγκες (Medical Daily, 2015). Μάλιστα, αυτή η ανάπτυξη της γεωργίας άλλαξε και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, καθώς αυτοί μετεξελίχθηκαν από νομάδες κυνηγοί-τροφοσυλλέκτες σε μόνιμους κατοίκους μιας περιοχής, με στοχευμένη και συγκεκριμένη απασχόληση (National Geographic, 2023).

Οι εξελίξεις που οδήγησαν στη σύγχρονη γενετική τροποποίηση έλαβαν χώρα το 1946, όταν ανακαλύφθηκε, για πρώτη φορά, ότι το γενετικό υλικό μπορεί να μεταφερθεί από ένα είδος σε κάποιο άλλο (Raman, 2017). Είχε προηγηθεί το 1866, η ανάπτυξη δυο διαφορετικών τύπων μπιζελιού και ο προσδιορισμός της βασικής διαδικασίας της γενετικής από τον Αυστριακό μοναχό, Gregor Mendel, ο οποίος θεωρείται ο ιδρυτής της σύγχρονης επιστήμης της γενετικής και αυτός που συνέβαλε στην ανάπτυξη της σύγχρονης εξελικτικής βιολογίας. Ο Mendel, μάλιστα, ανακάλυψε το στοιχείο που έλειπε από την εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, τον γενετικό μηχανισμό της κληρονομικότητας των χαρακτηριστικών (Stenseth, Andersson & Hoekstra, 2022). Το 1922, είχε αρχίσει και η πώληση του πρώτου υβριδικού καλαμποκιού στην Αμερική (USFDA, 2023). Αργότερα, το 1953-1954, οι James Watson και Francis Crick μελετώντας τις ανακαλύψεις της χημικού Rosalind Franklin περιέγραψαν το σχήμα και τη δομή του DNA ως διπλής έλικας (σχήμα συνεχώς στριφογυρισμένης σκάλας σαν σε σπирάλ) (Medical Daily 2015).

Το πρώτο γενετικά τροποποιημένο φυτό ήταν ένα είδος καπνού ανθεκτικού στα αντιβιοτικά, που αναπτύχθηκε το 1983, από τους Michael W. Bevan, Richard B. Flavell και Mary-Dell Chilton (Wells, 2020). Γενετικά τροποποιημένα φυτά ήταν διαθέσιμα, για πρώτη φορά στο εμπόριο, τη δεκαετία του 1990 (Gellatly & Dennis, 2019). Πράγματι, η εμπορική έγκριση και καλλιέργεια του πρώτου γενετικά τροποποιημένου φυτού σημειώθηκε το 1994. Η ντομάτα Flavr Savr (Flavour Saver) έγινε το πρώτο εγκεκριμένο γενετικά τροποποιημένο φυτό, η πρώτη γενετικά τροποποιημένη πλήρης τροφή για ανθρώπινη κατανάλωση, από τον Αμερικανικό Οργανισμό Τροφίμων και Φαρμάκων (FDA) (Becker et al., 2023; Krieger et al., 2008). Η ντομάτα Flavr Savr, που παρουσιάστηκε στις 21 Μαΐου 1994, υπήρξε προϊόν γενετικής μηχανικής από την εταιρεία βιοτεχνολογίας Calgene των ΗΠΑ, η οποία χρησιμοποίησε το τροποποιημένο βακτηριακό παράσιτο *Agrobacterium tumefaciens* για να μεταφέρει γενετικό υλικό στην Flavr Savr, με σκοπό να επιβραδύνει την ωρίμανσή της (Sinha et al., 2023). Ας σημειωθεί ότι η ζήτηση για τη γενετικά τροποποιημένη ντομάτα Flavr Savr από το καταναλωτικό κοινό ήταν υψηλή και παρέμεινε υψηλή, αλλά το προϊόν δεν απέφερε επ' ουδενί οικονομικό κέρδος, εξαιτίας του υψηλού κόστους παραγωγής και διανομής του (Bruening, & Lyons, 2000).

Τα αρχικά εγκεκριμένα από τον FDA φυτά περιλάμβαναν ντομάτα, καλαμπόκι, βαμβάκι, πατάτες, σόγια ελαιοκράμβη, ρύζι, γλυκό πιπέρι, πετούνια κ.ά. Αργότερα, οι γενετικά τροποποιημένες καλλιέργειες επεκτάθηκαν για να καλύψουν φρούτα, λαχανικά και δημητριακά, όπως μαρούλι, καλοκαιρινό σκούζ, μήλα, παπάγια, ροζ ανανάδες, φράουλες, μελιτζάνες, ζαχαροκάλαμο, σιτάρι, καρότα κ.λπ. (USFDA, 2022; Raman, 2017). Γενικά (Gellatly & Dennis, 2019), οι μέθοδοι της βιοτεχνολογίας που προσφέρουν ανοχή στα ζιζανιοκτόνα και αντοχή στα έντομα τα παράσιτα και την ξηρασία έχουν συνδυαστεί επιτυχώς, με αποτέλεσμα την εισαγωγή πολλαπλών γενετικά τροποποιημένων χαρακτηριστικών σε μια ποικιλία φυτών, με σκοπό να ενισχυθεί περισσότερο η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα των σχετικών καλλιεργειών.

### **3. Τα τροποποιημένα φυτά ως πεδίο επιστημονικών και καταναλωτικών διενέξεων**

Παρόλη, όμως, την αυξανόμενη χρήση των γενετικά τροποποιημένων φυτών, υπάρχει συνεχής συζήτηση και είναι παρατηρημένη μια ανησυχία και ένας προβληματισμός των καταναλωτών, όσον αφορά στις συνέπειες και τους πιθανούς κινδύνους στην υγεία τους (αλλά και στην υγεία των ζώων), καθώς και τις επιπτώσεις στο περιβάλλον και τη βιοασφάλεια. Οι μεγαλύτεροι φόβοι επικεντρώνονται στις πιθανές αλλεργικές αντιδράσεις, στις παρενέργειες, όπως η τοξικότητα και ο καρκίνος, στις βλάβες σε μεμονωμένα ανθρώπινα όργανα, στην ανθεκτικότητα στα αντιβιοτικά, στην ενδεχόμενη επιβλαβή μεταφορά γονιδίων αλλά και στις απώλειες στη θρεπτική αξία (Blagoevska, et



al., 2021). Το κοινό αμφισβητούσε, ανέκαθεν, την ασφάλεια των τροποποιημένων φυτών, επιθυμώντας, μάλιστα, και τη σχετική σήμανσή τους στις ετικέτες και στα σημεία πώλησης (Keatley, 2000).

Έχουν διατυπωθεί πέντε ομάδες ηθικών ανησυχιών σχετικά με τα γενετικά τροποποιημένα φυτά (Weale, 2010): α) πιθανή βλάβη στην ανθρώπινη υγεία, β) πιθανή βλάβη στο περιβάλλον, γ) αρνητικές επιπτώσεις και υπονομεύσεις στην παραδοσιακή γεωργία, δ) υπερβολική κυριαρχία των εταιρειών βιοτεχνολογίας και ε) το «αφύσικο» της τεχνολογίας σε σχέση με τη συμβατική αναπαραγωγή, καθώς, μέσω της γενετικής μηχανικής, τα γονίδια μπορούν να μεταφερθούν όχι μόνο μεταξύ στενά συγγενών οργανισμών αλλά και ανάμεσα σε εντελώς διαφορετικούς οργανισμούς (π.χ. από ένα σαλιγκάρι σε μια πατάτα).

Από την πλευρά των υποστηρικτών, αυτοί θεωρούν (Ghimire et al., 2023; Zilberman, Holland & Trilnick, 2018; Sánchez & Parrott, 2017) ότι τα γενετικά τροποποιημένα φυτά είναι μη τοξικά, ασφαλή και θρεπτικά και έχουν τη δυνατότητα να αυξήσουν τις αποδόσεις των καλλιεργειών, να μειώσουν τη χρήση φυτοφαρμάκων και άλλων επιβλαβών χημικών ουσιών, αλλά και να βελτιώσουν την επισιτιστική ασφάλεια σε περιοχές με περιορισμένους πόρους και να ενισχύσουν τη θρεπτική αξία και την ποιότητα των τροφίμων, χωρίς επιπτώσεις στην ανθρώπινη υγεία και στο περιβάλλον. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα τροποποιημένα φυτά θεωρούνται ακόμη πιο ασφαλή (ή τουλάχιστον εξίσου ασφαλή) σε σύγκριση με τα φυσικώς αναπαραγμένα, με επιπλέον σημαντικά οφέλη, όπως η ενίσχυση της βιοποικιλότητας των καλλιεργειών και η μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου (Zilberman, Holland & Trilnick, 2018). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι οι υποτιθέμενοι κίνδυνοι από τα γενετικά τροποποιημένα φυτά, συχνά δεν είναι επαρκώς τεκμηριωμένοι, με βάση επιστημονικές αποδείξεις και επιπλέον ότι υφίσταται μια συναίνεση στην επιστημονική κοινότητα, περί της ασφάλειας των τροποποιημένων φυτών (Singh, 2021), αν και κατά τον Hilbeck et al. (2015) ένας τέτοιος ισχυρισμός περί συναίνεσης είναι αίολος και δεν υποστηρίζεται από μian αντικειμενική ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Ωστόσο, ας σημειωθεί ότι η πλειονότητα των επιστημονικών μελετών που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα και έχουν δείξει ότι οι γενετικά τροποποιημένες καλλιέργειες είναι ασφαλείς για ανθρώπινη κατανάλωση και δεν έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στο περιβάλλον έχουν πραγματοποιηθεί, ως επί το πλείστον, από εταιρείες βιοτεχνολογίας (Sánchez & Parrott, 2017).

#### **4. Τα γενετικά τροποποιημένα φυτά ως ένα αμφιλεγόμενο πεδίο**

Σε κάθε περίπτωση, η χρήση των γενετικά τροποποιημένων φυτών είναι αμφιλεγόμενη. Τα βασικά στοιχεία αυτής της διαμάχης, μεταξύ υποστηρικτών και πολέμιων, εντοπίζονται (Scholarly Community Encyclopedia, 2022) στην επισήμανσή τους, ως τροποποιημένα ή όχι, στον ρόλο των, κατά χώρα, κυβερνητικών ρυθμιστικών αρχών, στην αντικειμενικότητα των ερευνών και των δημοσιεύσεων, στις επιπτώσεις στην υγεία και το περιβάλλον, στην αντοχή στα φυτοφάρμακα, στον αντίκτυπο τέτοιων καλλιεργειών στους αγρότες και, τέλος, στον ρόλο των γενετικά τροποποιημένων φυτών στη διατροφή του παγκόσμιου πληθυσμού.

Πάντως, αυτή η αντιπαράθεση που αφορά στην ουσιαστικότητα και την αξία των γενετικά τροποποιημένων φυτών οδήγησε στην ανάπτυξη ρυθμιστικών πλαισίων για την αξιολόγησή τους, αν και οι κανονισμοί σχετικά με τη χρήση τους διαφέρουν ανάλογα με τη χώρα (Ghimire et al., 2023; Karalis et al., 2020). Τα γενετικά τροποποιημένα φυτά ρυθμίζονται στις περισσότερες χώρες από πλαίσιο βιοασφάλειας που θεσπίζεται από ειδική νομοθεσία. Αυτό το πλαίσιο βασίζεται συνήθως στις θεμελιώδεις αρχές (που αναπτύσσονται για παράδειγμα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας και ο ΟΟΣΑ) για την ασφάλεια των τροφίμων και των ζωοτροφών και την εκτίμηση του περιβαλλοντικού κινδύνου των καλλιεργειών που παράγονται από τη σύγχρονη βιοτεχνολογία (Eckerstorfer et al., 2019).

Στην κατεύθυνση αυτή της διερεύνησης των πιθανών κινδύνων, από τα γενετικά τροποποιημένα φυτά, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (βλ. <https://18.nu/qdZz>) ζήτησε από ειδική Επιτροπή,

να μελετήσει επισταμένως τους γενετικά τροποποιημένους οργανισμούς και να υποβάλει, μετέπειτα, εμπεριστατωμένη πρόταση, ενημερώνοντας το Συμβούλιο για όλα τα σχετικά μέτρα που απαιτούνται ως επακόλουθο της μελέτης. Αυτή η ευρωπαϊκή πρωτοβουλία αποσκοπεί στη διασφάλιση υψηλού επίπεδου προστασίας της υγείας των ανθρώπων, των ζώων και του περιβάλλοντος.

## 5. Εκπαιδευτικές προεκτασεις και παρεμβάσεις

Τα γενετικά τροποποιημένα φυτά ως έννοια, πιθανόν, να είναι άγνωστη σε πολλούς μαθητές. Ωστόσο, θα ήταν δυνατό με σύγχρονες και καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις τα τροποποιημένα φυτά να μελετηθούν από μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Δημοτικό Σχολείο, για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από τη συμμετοχή τους σε κάποιο σχετικό project, τόσο στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ' τάξης στην τέταρτη ενότητα «Φυτά και ζώα του τόπου μας», όσο και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στη θεματική ενότητα «Ζω καλύτερα - Ευ Ζην».

Ακολουθώντας, θα προταθούν διάφορες ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες που αφορούν στη διδασκαλία και τη μάθηση των γενετικά τροποποιημένων φυτών για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Φυσικά, λόγω της ηλικίας των μαθητών, αλλά και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, απαιτείται μια προσέγγιση ελυστική, απλή και κατανοητή, με στόχο να δημιουργηθεί ένα ενδιαφέρον διασκεδαστικό μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης που θα χειραφετήσει γνωστικά τους μαθητές.

Μια πρώτη παρέμβαση μπορεί να αναφέρεται στην εννοιολογική διελεύκανση των γενετικά τροποποιημένων φυτών. Ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας προσिता και απλά παραδείγματα, μπορεί να κάνει μια σύντομη εισαγωγή στη γενετική και σε βασικές της έννοιες, όπως τα γονίδια, οι μεταλλάξεις και η κληρονομικότητα και στα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, ως δηλωτικές περιπτώσεις, το χρώμα των ματιών ή το χρώμα των λουλουδιών. Ακόμη, μπορούν να γίνουν αναφορές σε καταστάσεις που σχετίζονται με τις εφαρμογές της γενετικής τροποποίησης στα φυτά, όπως η αντοχή στις ασθένειες, η αύξηση της απόδοσης ή και η στοχευμένη προσαρμογή στις διάφορες κλιματικές συνθήκες. Καλό θα ήταν, μάλιστα, σε όλες αυτές τις παρεμβάσεις, να χρησιμοποιηθεί και ένα πρόγραμμα παρουσίασης, στο οποίο θα περιέχονται σχετικές εικόνες και βίντεο, ώστε να αιχμαλωτισθεί ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και να μαγνητιστεί η προσοχή τους. Προτιμότερο θα ήταν, ασφαλώς, οι σχετικές οπτικοποιήσεις να αποτελέσουν δημιουργήματα των μαθητών μετά από επισταμένες αναζητήσεις στο διαδίκτυο.

Κατόπιν, αφού ακολουθήσει διάλογος και συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν και να συζητήσουν τα ηθικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που σχετίζονται με τη γενετική τροποποίηση των φυτών. Ενδεχομένως, η συζήτηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και ευαισθησία στα ηθικά ζητήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη επιστήμη. Επιπλέον, για να γίνουν περισσότερο αντιληπτές οι ηθικές και περιβαλλοντικές πτυχές των γενετικά τροποποιημένων φυτών, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων μαθητών και να τους καλέσει να αναζητήσουν στο διαδίκτυο πληροφορίες για αυτά. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνητή νοημοσύνη, αφού θα είναι ικανοί, μέσω αυτής, να αντλήσουν πολλές σχετικές πληροφορίες. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα θα ανακοινώσει τα ευρήματά της, εμβαθύνοντας και εξειδικεύοντας ακόμη περισσότερο τη γενομένη συζήτηση.

Μια άλλη, εξίσου ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, είναι η διεξαγωγή μιας έρευνας με επίκεντρο τα γενετικά τροποποιημένα φυτά. Οι εκπαιδευτικοί με τη βοήθεια των μαθητών τους θα δημιουργήσουν ένα ερωτηματολόγιο για να το συμπληρώσουν ενήλικες, όπως οι γονείς τους, ή και επαγγελματίες που ασχολούνται με τα τροποποιημένα φυτά (γεωργοί, γεωπόνοι ή βιολόγοι). Μια καλή ιδέα θα ήταν να πάρουν συνέντευξη από γεωργούς που καλλιεργούν γενετικά τροποποιημένα φυτά και στη συνέχεια να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους σε όλο το σχολείο. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να καλέσουν στο σχολείο τους



έναν επιστήμονα ή έναν αγρότη για να μοιραστεί μαζί τους εμπειρίες ή και τεχνογνωσία σχετική με τη γενετική τροποποίηση. Επιπλέον, μια απλή λίστα με τα οφέλη, τα πλεονεκτήματα αλλά και τα πιθανά μειονεκτήματα των γενετικά τροποποιημένων φυτών, με τη βοήθεια του εισηγητή-επαγγελματία θα μπορούσε να δημιουργηθεί.

Ακόμη, μια επιτόπια επίσκεψη σε καλλιέργειες γενετικά τροποποιημένων φυτών θα ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία, ώστε οι μαθητές να δουν και να παρατηρήσουν από κοντά αυτά τα φυτά, να συζητήσουν τα χαρακτηριστικά τους, τη μορφή τους, το σχήμα τους και την ανθεκτικότητά τους. Η τάξη θα μπορούσε προηγουμένως να επισκεφτεί και καλλιέργειες μη τροποποιημένων φυτών, για να γίνει σύγκριση και να διαπιστωθεί η ύπαρξη ορατών διαφορών μεταξύ τροποποιημένων και μη φυτών. Μάλιστα, και η λήψη διάφορων φωτογραφιών, από την επίσκεψη στις τροποποιημένες καλλιέργειες, μπορεί, μετά την επιστροφή στο σχολείο, να γίνει πλούσιο πρωτογενές υλικό για τη δημιουργία κολάζ, ώστε να κατορθώσουν και οι μαθητές των υπόλοιπων τάξεων να τα παρατηρήσουν και να προβούν σε συγκρίσεις.

Εξίσου δελεαστική παιδαγωγικά θα ήταν και η συγγραφή ενός παραμυθιού, π.χ. υπό τον τίτλο «Ο Τίτος, ο Αραβόσιτος, που έγινε δυνατός και ανθεκτικός». Οι μαθητές ως συγγραφείς θα παρακινηθούν για να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη, να αφήσουν το στίγμα του οίστρου τους, πλάθοντας ιστορίες με κεντρικό θέμα τα γενετικά τροποποιημένα φυτά. Για πιθανά καλύτερο αποτέλεσμα, θα μπορούσαν, πάλι, να χωριστούν σε ομάδες, όπου οι μισοί μαθητές θα σκέφτονται την πλοκή και θα γράφουν, χρησιμοποιώντας κυρίως διαλόγους, και οι άλλοι μισοί μαθητές θα είναι υπεύθυνοι για την εικονογράφηση του παραμυθιού. Μετέπειτα, το παραμυθικό αποτέλεσμα τους μπορεί να το δραματοποιήσουν ή να το παίξουν σε κουκλοθέατρο με μαριονέτες που θα κατασκευάζαν οι ίδιοι οι μαθητές.

Εάν υπάρχει η δυνατότητα, θα μπορούσαν στα σχολεία τους να γίνουν μικροί γεωργοί και να δημιουργήσουν σχολικούς κήπους, όπου θα φύτευαν δύο ειδών καλλιέργειες. Μια καλλιέργεια με γενετικά τροποποιημένα φυτά (καλαμπόκι, ντομάτες) και μια καλλιέργεια με μη τροποποιημένα φυτά. Έτσι, θα μπορούσαν να τα φροντίζουν, να τα ποτίζουν να τα σκαλίζουν και να τα παρατηρούν να μεγαλώνουν, διαπιστώνοντας ιδίως όμμασι τις διαφορές μεταξύ των φυτών τόσο στην ανθεκτικότητα όσο και στην απόδοσή τους.

Για μια πιο ευχάριστη και διασκεδαστική νότα στο μάθημά τους θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες και αξιοποιώντας διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά, να δημιουργήσουν δραστηριότητες μόνοι τους και να τις δώσουν σε άλλους συμμαθητές τους να τις εκτελέσουν. Για παράδειγμα, κάποιοι μαθητές θα μπορούσαν να φτιάξουν σταυρόλεξο ή ακροστιχίδες με βασικές έννοιες που αναφέρονται στα γενετικά τροποποιημένα φυτά. Κάποιοι άλλοι θα μπορούσαν να κατασκευάσουν παζλ με εικόνες γενετικά τροποποιημένων φυτών. Άλλοι, πάλι, μαθητές θα μπορούσαν, με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά, να ζωγραφίσουν γενετικά τροποποιημένα φυτά, προσδίδοντάς τους και κίνηση, για να είναι πιο παραστατικές και ενθουσιαστικές οι εικαστικές δημιουργίες τους.

Τέλος, μια δραστηριότητα που πιθανόν να δημιουργήσει ευαρέσκεια στους μαθητές είναι να σκεφτούν και να γράψουν αυτοί ένα τραγούδι για τα γενετικά τροποποιημένα φυτά, να φτιάξουν μόνοι τους γρίφους, σπαζοκεφαλίες ή και βίντεο για αυτά. Να ζωγραφίσουν αφίσες ή και δικά τους σκίτσα και αφού τα μορφοποιήσουν κατάλληλα θα μπορούσαν να τα ανεβάσουν και στο blog του σχολείου τους ή, ακόμη, και να λάβουν μέρος σε κάποιον σχετικό διαγωνισμό αισθητικής έκφρασης και δημιουργικότητας.

## **6. Το μέλλον των γενετικά τροποποιημένων φυτών**

Σε αυτή τη βεβαιωμένη επισιτιστική αβεβαιότητα είναι πιθανό οι σύγχρονες βιοτεχνολογικές μέθοδοι και τα γενετικά τροποποιημένα φυτά να αποτελέσουν λυτρωτική διέξοδο. Από το 2015, μάλιστα, η έκταση της παραγωγής γενετικά τροποποιημένων καλλιεργειών έχει αυξηθεί ελαφρώς. Το 2019, σχεδόν 190 εκατομμύρια εκτάρια φυτεύτηκαν με γενετικά τροποποιημένες καλλιέργειες,

παγκοσμίως. Σήμερα, η σόγια αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο ποσοστό των γενετικά τροποποιημένων καλλιεργειών στον κόσμο, ακολουθούμενη από το καλαμπόκι (Shahbandeh, 2021).

Ωστόσο, παρά το τεράστιο διατροφικό ενδιαφέρον και το αναμενόμενο σοβαρό επισιτιστικό έλλειμμα, το μέλλον των γενετικά τροποποιημένων φυτών είναι αβέβαιο και η χρήση τους παραμένει, έως και σήμερα, όπως αναφέρθηκε, αμφιλεγόμενη και αμφισβητούμενη (George & Sarkodie, 2023; Riansah, Zmudczynska & Andoko, 2018; Wallack, 2017; Yamaguchi, 2007), για αυτό είναι αναγκαίο να εξετάζονται προσεκτικά οι πιθανοί κίνδυνοι και τα οφέλη αυτών των καλλιεργειών της γενετικής τροποποίησης, καθώς αναπτύσσονται και εφαρμόζονται.

Βέβαια, είναι πιθανό ότι τα γενετικά τροποποιημένα φυτά θα συνεχίσουν να αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την αντιμετώπιση της παγκόσμιας επισιτιστικής ασφάλειας και άλλων γεωργικών προκλήσεων. Υπογραμμίζεται, ωστόσο, η ανάγκη για συνεχή έρευνα, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα και οι παρενέργειές τους και να διασφαλιστεί η ποιότητα και η βιωσιμότητά τους.

Τελικά, όλα τα γενετικά τροποποιημένα φυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε μακροχρόνιες και λεπτομερείς μελέτες πριν από την έγκρισή τους για ανθρώπινη κατανάλωση. Υπό αυτή τη θέαση, το μέλλον των γενετικά τροποποιημένων φυτών θα εξαρτηθεί από τη συνεχή επιστημονική έρευνα, την κοινή γνώμη και τις ανάγκες της γεωργικής βιομηχανίας και της κοινωνίας στο σύνολό της. Σε κάθε περίπτωση, όμως, και όσον αφορά στο μέλλον των γενετικά τροποποιημένων φυτών και τις μεθόδους της γενετικής μηχανικής και της βιοτεχνολογίας, είναι σίγουρο ότι η ίδια η «σοφή» Μητέρα Φύση και η εξέλιξη θα δώσουν όλες τις πρέπουσες απαντήσεις!

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Μπεόπουλος Ν. (2015). Οι νέες βιοτεχνολογίες στη γεωργία: Προκλήσεις και ερωτήματα. *The Greek Review of Social Research*, 103, 57–82.

### Ξενόγλωσση

Becker, G., Marcińska, J., Artemel, M. N. & Juszczak, A. (2023). Elucidation and Acceptance-Scientific, Legal, and Ethical Aspects of Cisgenesis in Times of an Alleged Dwindling Faith in Science. In *Cisgenic Crops: Safety, Legal and Social Issues* (pp. 77-99). Cham: Springer International Publishing.

Blagoevska, K., Ilievska, G., Jankuloski, D., Dimzoska, B. S., Crceva, R., & Angeleska, A. (2021). The controversies of genetically modified food. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 854, No. 1, p. 012009). IOP Publishing.

Britannica (2023). *Genetic engineering*. Διαθέσιμο από: <https://www.britannica.com/science/genetic-engineering>.

Bruening, G. & Lyons, J. M. (2000). The case of the FLAVR SAVR tomato. *California Agriculture*, 54(4), 6-7.

Clark, D. P. & Pazdernik, N. J. (2016). *Biotechnology*. Second Edition. Elsevier.

Eckerstorfer, M. F., Engelhard, M., Heissenberger, A., Simon, S., & Teichmann, H. (2019). Plants developed by new genetic modification techniques—comparison of existing regulatory frameworks in the EU and non-EU countries. *Frontiers in Bioengineering and Biotechnology*, 7, 26.

Gellatly, K. & Dennis D. T. (2019). Plant Biotechnology and GMOs. In Moo-Young, M. (Ed.), *Comprehensive biotechnology*. Third Edition (Vol. 4, pp. 10-23). Elsevier.

George, A. & Sarkodie, B. (2023). Controversy over Health Implications of Genetically Modified Organisms: Which way for developing countries?. *Medical Research Archives*, 11(1).

- Ghimire, B. K., Yu, C. Y., Kim, W. R., Moon, H. S., Lee, J., Kim, S. H., & Chung, I. M. (2023). Assessment of Benefits and Risk of Genetically Modified Plants and Products: Current Controversies and Perspective. *Sustainability*, 15(2), 1722.
- Fuleky, G. (Ed.). (2009). *Cultivated Plants, Primarily as Food Sources-Volume II*. EOLSS Publications.
- Hilbeck, A., Binimelis, R., Defarge, N., Steinbrecher, R., Székács, A., Wickson, F., ... & Wynne, B. (2015). No scientific consensus on GMO safety. *Environmental Sciences Europe*, 27(1), 1-6.
- Karalis, D. T., Karalis, T., Karalis, S., & Kleisiari, A. S. (2020). Genetically modified products, perspectives and challenges. *Cureus*, 12(3), e7306.
- Keatley, K. L. (2000). Controversy over genetically modified organisms: the governing laws and regulations. *Quality Assurance*, 8(1), 33-36.
- Key, S., Ma, J. K. & Drake, P. M. (2008). Genetically modified plants and human health. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 101(6), 290-298.
- Krieger, E. K., Allen, E., Gilbertson, L. A., Roberts, J. K. et al., 2008., Hiatt, W., & Sanders, R. A. (2008). The Flavr Savr tomato, an early example of RNAi technology. *HortScience*, 43(3), 962-964.
- Medical Daily (2015). *A Brief History of Genetically Modified Organisms: From Prehistoric Breeding To Modern Biotechnology*. Διαθέσιμο από: <https://www.medicaldaily.com/brief-history-genetically-modified-organisms-prehistoric-breeding-modern-344076>.
- National Geographic (2023). *The Development of Agriculture*. Διαθέσιμο από: <https://education.nationalgeographic.org/resource/development-agriculture/>.
- Nicholl, D. S. (2023). *An introduction to genetic engineering*. Cambridge University Press.
- Nusca, A. (2009). *In next 50 years, humans must produce as much food as has been produced in history*. ZDNET, A Red Ventures company. Διαθέσιμο από: <https://rb.gy/2s8b7k>.
- Raman, R. (2017). The impact of Genetically Modified (GM) crops in modern agriculture: A review. *GM crops & food*, 8(4), 195-208.
- Riansah, D., Zmudczynska, E. & Andoko, E. (2018) The Controversial Case Study: Genetically Modified Food in Indonesia. *FFTC Agricultursl Platform (FFTP-AP)*, Article, 1362.
- Sakakibara, K. Y., & Saito, K. (2006). Review: genetically modified plants for the promotion of human health. *Biotechnology letters*, 28, 1983-1991
- Sánchez, M. A. & Parrott, W. A. (2017). Characterization of scientific studies usually cited as evidence of adverse effects of GM food/feed. *Plant biotechnology journal*, 15(10), 1227-1234.
- Scholarly Community Encyclopedia (2022). *Genetically Modified Food Controversies*. Διαθέσιμο από: <https://encyclopedia.pub/entry/28395>.
- Shahbandeh, M. (2021). *Genetically modified crops - statistics & facts*. Statista. Διαθέσιμο από: <https://www.statista.com/topics/2062/genetically-modified-crops/#topicOverview>.
- Singh, K. K. (2021). Genetically Modified Crops and Agricultural Innovation: An Analysis of Law and Policy. In *Policy Issues in Genetically Modified Crops* (pp. 3-27). Academic Press.
- Sinha, A. K., Kumari, I., Subhasmita, S., Rajak, J. & Singh, A. K. (2023). Exploitation of antisense RNA technology in horticultural crops. *The Pharma Innovation Journal*, 12(1), 173-179.
- Stenseth, N. C., Andersson, L. & Hoekstra, H. E. (2022). Gregor Johann Mendel and the development of modern evolutionary biology. *Proceedings of the National Academy of Sciences(PNAS)*, 119(30), e2201327119.
- U.S. Food and Drug Administration (USFDA) (2023). *Science and History of GMOs and Other Food Modification Processes*. Διαθέσιμο από: <https://rb.gy/dzcf3k>.
- U.S. Food and Drug Administration (USFDA) (2022). *GMO Crops, Animal Food, and Beyond*. Διαθέσιμο από: <https://rb.gy/srzz49>.

- Wallack, C. (2017). *Crops and Controversy: Industry's Role in the GMO Debate*. Honors Theses. Paper 855.
- Weale, A. (2010). Ethical arguments relevant to the use of GM crops. *New biotechnology*, 27(5), 582-587.
- Wells, H. (2020). *Food Science and Food Biotechnology*. ED-Tech Press.
- Yamaguchi, T. (2007). Controversy over genetically modified crops in India: discursive strategies and social identities of farmers. *Discourse Studies*, 9(1), 87-107.
- Zilberman, D., Holland, T. G., & Trilnick, I. (2018). Agricultural GMOs—what we know and where scientists disagree. *Sustainability*, 10(5), 1514.

## ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Χωλίδου Μαρία**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### Περίληψη

Σε μία εποχή συνεχώς αυξανόμενης πληροφορίας, οι μαθητές καλούνται να αφομοιώσουν αυτή την απαιτητική πληροφορία, να την διαχειριστούν, να την κάνουν κτήμα τους και να την εφαρμόσουν στη ζωή τους. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση καλείται λοιπόν να προσφέρει στους μαθητές μία πλούσια και στοχευμένη φαρέτρα, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί ιππότες για την προστασία του κάστρου, που λέγεται «Γη». Μέσα λοιπόν σ' αυτήν την φαρέτρα περιλαμβάνονται οι Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις και δραστηριότητες σε τυπικά, και μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, καθώς και σε άτυπες πηγές μάθησης. Τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου βρίσκονται σε μία ηλικία όπου απορροφούν την γνώση και τη διαχέουν σε κάθε τους πράξη. Ο εκπαιδευτικός, ο «πολυπράγμων» πλέον εκπαιδευτικός, καθώς έτσι απαιτείται να είναι από το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και τα μοντέρνα εκπαιδευτικά προγράμματα, φέρνει σε επαφή τους μαθητές με τις έννοιες της αειφορίας και της βιωσιμότητας. Ολοκληρώνοντας κάθε φορά έναν από τους Στόχους, επιτυγχάνει να εμπλουτίσει το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών με παραδείγματα από την καθημερινότητά τους, τονίζοντας πως η προστασία του περιβάλλοντος, δεν είναι μία απόμακρη και γενικευμένη έννοια, αλλά μία υπαρκτή, κοινότοπη πράξη.

**Λέξεις κλειδιά:** Βιώσιμη ανάπτυξη, στόχος, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, περιβαλλοντικές δράσεις

### 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται θέματα σχετικά με τον σχεδιασμό περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών δράσεων και πρωτοβουλιών που η υιοθέτηση και εφαρμογή τους θα διευκολύνει τη διαδικασία εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης για την επίτευξη φιλοπεριβαλλοντικής συνείδησης στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, η εργασία συνδέεται με το πως οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης αποτελούν σημείο αναφοράς για την υιοθέτηση σημαντικών περιβαλλοντικών προκλήσεων και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της γνώσης, της δράσης, της συμμετοχής, των συνεργειών. Συγκεκριμένα αναφέρεται αναλυτικά ένα παράδειγμα γύρω από τον Στόχο 14, Ζωή στο Νερό, για παιδιά δημοτικού σχολείου.

## 2. Κυρίως μέρος

Συγκεκριμένα, ο Στόχος 1 αποσκοπεί στην εξασφάλιση της πρόσβασης όλων σε επαρκή, αξιοπρεπείς και ασφαλείς στέγες, καθώς και στις βασικές υπηρεσίες και αποτελεί εδάφιο για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των πλέον ευάλωτων κοινοτήτων. Ο στόχος αυτός έχει στόχο να διασφαλίσει ότι κανείς δε θα ζει σε ακραία φτώχεια ή αναγκάζεται να αντιμετωπίζει έλλειψη βασικών ανθρώπινων αναγκών, όπως η στέγη, η τροφή και η υγειονομική περίθαλψη. Επιπλέον, αυτός ο στόχος προωθεί την αειφορία, διότι η έλλειψη πρόσβασης σε αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης συνδέεται συχνά με την εξάντληση έως ανεπάρκεια πόρων και την απορρίπτουσα θετική και προστατευτική επιρροή στο περιβάλλον.

Ο Στόχος 2 της Βιώσιμης Ανάπτυξης επικεντρώνεται στην εξάλειψη της πείνας, της επίτευξη της διατροφικής ασφάλειας, της διατροφικής βελτίωσης και της προώθησης της γεωργίας βιώσιμης ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, ο στόχος αυτός αποσκοπεί στο να εξασφαλίσει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε ασφαλή, θρεπτική τροφή. Αυτό περιλαμβάνει την προώθηση της γεωργίας, την αύξηση της παραγωγής τροφίμων, την ενίσχυση των αγροτικών κοινοτήτων και τη βελτίωση της απόδοσης των γεωργικών συστημάτων. Ο Στόχος 3 της Βιώσιμης Ανάπτυξης επικεντρώνεται στην επίτευξη και διασφάλιση της καλής υγείας και της ευημερίας για όλους ανεξαιρέτως κατά τη διάρκεια της ζωής. Συγκεκριμένα, ο στόχος αυτός προωθεί την πρόσβαση σε ποιοτικές υπηρεσίες υγείας, τη μείωση του ποσοστού θανάτων και ασθενειών, καθώς και την ενίσχυση των μέσων για την αντιμετώπιση υγειονομικών κρίσεων και ασθενειών παγκοσμίως. Επιπλέον, ο Στόχος 3 προωθεί την πρόληψη και την αντιμετώπιση των νόσων, την προώθηση της ψυχικής υγείας και τη μείωση των θανάτων από επιβλαβείς συνήθειες και ατυχήματα. Ο στόχος αυτός έχει σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και του προσδόκιμου όρου ζωής των ανθρώπων παγκοσμίως, προωθώντας την υγιεινή ζωή και την ευημερία.

Ο Στόχος 4 της Βιώσιμης Ανάπτυξης επικεντρώνεται στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους και στην προώθηση της διαρκούς μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Συγκεκριμένα, ο στόχος αυτός αποσκοπεί στη διασφάλιση της πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής, της δημοτικής και της σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης. Ο στόχος αυτός περιλαμβάνει επίσης την προώθηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την απασχόληση, την αειφόρο ανάπτυξη και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Επιπλέον, ο Στόχος 4 προωθεί την ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση και την εξάλειψη των ανισοτήτων στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης του φύλου, της εθνικότητας, της κοινωνικής τάξης και της αναπηρίας. Ο Στόχος 4 αποτελεί κρίσιμη πτυχή της Βιώσιμης Ανάπτυξης, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την προώθηση της ανάπτυξης, της ευημερίας και της ειρήνης σε μια κοινωνία.

Ο Στόχος 5 εστιάζει στην ισότητα των φύλων και κατ'επέκταση στην χειραφέτηση όλων των γυναικών και κοριτσιών. Η επίτευξη της ισότητας αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για έναν ειρηνικό, βιώσιμο και ευημερούντα κόσμο. Κάποιοι βασικοί πυλώνες του συγκεκριμένου στόχου είναι ο τερματισμός κάθε μορφής διακρίσεων κατά των γυναικών και κοριτσιών, η εξάλειψη όλων των μορφών βίας κατά των γυναικών και κοριτσιών, τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια ζωή, η εξάλειψη όλων των επιβλαβών πρακτικών, όπως ο παιδικός, πρόωρος και καταναγκαστικός γάμος και ο ακρωτηριασμός των γυναικείων γεννητικών οργάνων, ως μέσο τιμωρίας, η αύξηση της γυναικείας ηγεσίας και συμμετοχής σε σημαντικά επίπεδα λήψης αποφάσεων και τέλος η διασφάλιση της ίσης πρόσβασης στην υγειονομική περίθαλψη, την εκπαίδευση και την οικονομική ενδυνάμωση.

Ο Στόχος 6 εστιάζει στην εξασφάλιση της διαθεσιμότητας και της βιώσιμης διαχείρισης του νερού και των εγκαταστάσεων υγιεινής για όλους. Έως το 2030, προτείνεται η επίτευξη καθολικής και ισότιμης πρόσβασης σε ασφαλές και ποσιτό πόσιμο νερό για όλους, επίσης η επίτευξη επαρκούς και ισότιμης πρόσβασης σε εγκαταστάσεις/συστήματα υγιεινής για όλους, βάζοντας τέλος στην "ανοιχτή αφόδευση", δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες των γυναικών και των

κοριτσιών καθώς και εκείνων που βρίσκονται σε ευάλωτες καταστάσεις, η βελτίωση της ποιότητας του νερού μειώνοντας την ρύπανση και αυξάνοντας την αποτελεσματική επεξεργασία και διαχείριση των λυμάτων, η αύξηση της αποτελεσματικής χρήσης του νερού σε όλους τους τομείς και η υλοποίηση ολοκληρωμένης διαχείρισης των υδάτινων πόρων σε όλα τα επίπεδα.

Ο Στόχος 7 εστιάζει στην πρόσβαση σε προσιτή, αξιόπιστη, βιώσιμη και σύγχρονη ενέργεια για όλους. Βασικές απαιτήσεις του Στόχου είναι η διασφάλιση καθολικής πρόσβασης σε ηλεκτρική ενέργεια έως το 2030, η αύξηση του μεριδίου των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στο ενεργειακό μείγμα, ο διπλασιασμός του παγκόσμιου ρυθμού βελτίωσης της ενεργειακής αποδοτικότητας και η ενίσχυση της διεθνούς συνεργασίας για την ανάπτυξη καθαρών και βιώσιμων ενεργειακών συστημάτων.

Ο Στόχος 8 εστιάζει στην προώθηση της διαρκούς, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς οικονομικής ανάπτυξης, της πλήρους και παραγωγικής απασχόλησης και της αξιοπρεπούς εργασίας για όλους. Βασικές επιδιώξεις του στόχου είναι η διατήρηση υψηλών επιπέδων οικονομικής ανάπτυξης, συμπεριληπτικής και βιώσιμης, που οδηγεί σε πλήρη και παραγωγική απασχόληση και αξιοπρεπή εργασία για όλους, η προώθηση πολιτικών που στηρίζουν τη δημιουργία παραγωγικών θέσεων εργασίας, την επιχειρηματικότητα, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, η προστασία των εργασιακών δικαιωμάτων και προώθηση ασφαλών και υγιεινών συνθηκών εργασίας για όλους τους εργαζόμενους, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών και των ατόμων με αναπηρία.

Ο Στόχος 9, εστιάζει στην ανάπτυξη ανθεκτικών και βιώσιμων υποδομών, στην προώθηση της χωρίς αποκλεισμούς και βιώσιμης βιομηχανοποίησης και στην ενίσχυση της τεχνολογικής καινοτομίας. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ποιοτικών, αξιόπιστων, βιώσιμων και ανθεκτικών υποδομών, την ενίσχυση των υφιστάμενων και την ανάπτυξη νέων υποδομών, όπως δρόμοι, γέφυρες, σιδηρόδρομοι, λιμάνια, ηλεκτρονικά δίκτυα, κ.α., με τρόπο φιλικό προς το περιβάλλον και προσιτό σε όλους. Επίσης, ασχολείται με την προώθηση της χωρίς αποκλεισμούς και βιώσιμης βιομηχανοποίησης με βασικό πυλώνα την αύξηση της παραγωγικότητας και της απασχόλησης στον βιομηχανικό κλάδο, λαμβάνοντας υπόψη τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις.

Ο 10ος Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης εστιάζει στη μείωση των ανισοτήτων σε διάφορα επίπεδα, τόσο εντός όσο και μεταξύ των χωρών. Στόχος είναι η δημιουργία ενός κόσμου όπου όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση σε πόρους και υπηρεσίες. Πιο συγκεκριμένα, ο Στόχος 10 καλεί για μείωση του εισοδηματικού χάσματος, προώθηση πολιτικών που φέρνουν ισότητα στους μισθούς, μείωση της φτώχειας και δημιουργία κοινωνικής ασφάλισης. Επίσης, απαιτεί την ενδυνάμωση και ένταξη των φτωχών και ευάλωτων ομάδων στην ευρύτερη αγορά εργασίας βελτιώνοντας την πρόσβαση σε εκπαίδευση, υγεία, απασχόληση και δικαιοσύνη για όλους.

Ο Στόχος 11 ασχολείται με την δημιουργία ασφαλών, ανθεκτικών και βιώσιμων πόλεων και ανθρώπινων οικισμών για όλους έως το 2030.

Για να επιτευχθεί ο Στόχος 11, εστιάζεται σε 10 επιμέρους στόχους, οι οποίοι περιλαμβάνουν:

- Βελτίωση της χωρίς αποκλεισμούς και βιώσιμης αστικοποίησης
- Ενίσχυση των συμμετοχικών και ολοκληρωμένων πολιτικών για τους οικισμούς
- Βελτίωση της ποιότητας ζωής στους οικισμούς

Ο Στόχος 12, αποτελεί καίριο κομμάτι της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Σκοπεύει στην υιοθέτηση βιώσιμων προτύπων κατανάλωσης και παραγωγής, θέτοντας στο επίκεντρο 11 υποστόχους:

- Εφαρμογή του Δεκαετούς Πλαισίου Προγραμμάτων για τα Πρότυπα Βιώσιμης Κατανάλωσης και Παραγωγής.
- Μείωση κατά το ήμισυ, έως το 2030, του κατά κεφαλήν παγκόσμιου όγκου αποβλήτων τροφίμων σε επίπεδο λιανικής και καταναλωτών, μείωση των απωλειών τροφίμων σε όλη την αλυσίδα παραγωγής και εφοδιασμού, συμπεριλαμβανομένων των απωλειών μετά τη συγκομιδή.

- Υιοθέτηση βιώσιμων πρακτικών διαχείρισης των χημικών και άλλων υλικών, μείωση των εκπομπών τους στο περιβάλλον κατά τρόπο που να συμβάλλει στην προστασία της ανθρώπινης υγείας και του περιβάλλοντος έως το 2020.

Ο Στόχος 13 αποτελεί ένα καίριο κομμάτι της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, θέτοντας στο επίκεντρο την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, ενός από τα πιο κρίσιμα ζητήματα της εποχής μας. Σκοπός του είναι η ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της προσαρμοστικότητας στις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, καθώς και η υλοποίηση επείγουσών μέτρων για την αντιμετώπισή της. Βασικές πτυχές του Στόχου 13:

- Ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της προσαρμοστικότητας: Προώθηση πολιτικών και μέτρων για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των χωρών και των κοινοτήτων στις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, όπως ακραία καιρικά φαινόμενα, άνοδος της στάθμης της θάλασσας και ερημοποίηση.
- Ενσωμάτωση μέτρων αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής στις εθνικές πολιτικές και στρατηγικές: Υιοθέτηση και υλοποίηση πολιτικών που προωθούν τη μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου και την ανάπτυξη καθαρών μορφών ενέργειας.

Ο Στόχος 14 αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, θέτοντας στο επίκεντρο την προστασία και την ορθολογική χρήση των ωκεανών, των θαλασσών και των θαλάσσιων πόρων. Η υλοποίηση του στόχου αυτού είναι ζωτικής σημασίας για την υγεία του πλανήτη, την επισιτιστική ασφάλεια, την οικονομική ανάπτυξη και την ευημερία των κοινωνιών. Κάποιες από τις βασικές πτυχές του Στόχου είναι η μείωση της ρύπανσης, και συγκεκριμένα, η πρόληψη και η μείωση της ρύπανσης των θαλασσών από διάφορες πηγές, όπως χερσαίες δραστηριότητες, πλαστικά απορρίμματα και ρύπανση από θρεπτικά συστατικά.

Ο Στόχος 15 επικεντρώνεται στην προστασία και αποκατάσταση των χερσαίων οικοσυστημάτων, ζωτικής σημασίας για την υγεία του πλανήτη και την ευημερία των ανθρώπων. Καλύπτει διάφορες πτυχές, όπως την προστασία και αποκατάσταση δασών( διατήρηση και αύξηση των δασικών εκτάσεων, αποκατάσταση υποβαθμισμένων δασών, βιώσιμη διαχείριση δασικών πόρων), την καταπολέμηση της ερημοποίησης(εφαρμογή πολιτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ερημοποίησης,αποκατάσταση ερημωμένων περιοχών, διατήρηση και βελτίωση της γονιμότητας του εδάφους), την προώθηση της βιώσιμης χρήσης των χερσαίων οικοσυστημάτων (βιώσιμη διαχείριση γεωργικών εκτάσεων, προστασία βοσκοτόπων,διατήρηση βιοποικιλότητας) και την διαχείριση των υγροτόπων (προστασία και αποκατάσταση υγροτόπων και βιώσιμη χρήση υγροτόπων).

Ο 16ος Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης εστιάζει στην προώθηση ειρηνικών και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνιών, στην παροχή πρόσβασης στη δικαιοσύνη για όλους και στη δημιουργία αποτελεσματικών, υπεύθυνων και χωρίς αποκλεισμούς θεσμών σε όλα τα επίπεδα. Ο στόχος καλεί για μείωση όλων των μορφών βίας, συμπεριλαμβανομένης της ένοπλης βίας, της ενδοοικογενειακής βίας και της κακοποίησης παιδιών. Επίσης, εστιάζει στην προώθηση της ειρηνικής συνύπαρξης, της ανοχής και του διαλόγου, καθώς και στην καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Ο στόχος καλεί για ίση πρόσβαση στη δικαιοσύνη για όλους, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή οποιασδήποτε άλλης μορφής διάκρισης, δημιουργώντας αποτελεσματικούς, υπεύθυνους και χωρίς αποκλεισμούς θεσμούς

Ο 17ος Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης εστιάζει στην ενδυνάμωση των μέσων υλοποίησης και στην αναζωογόνηση της παγκόσμιας συνεργασίας, όντας θεμελιώδης για την υλοποίηση των υπόλοιπων 16 Στόχων. Απαιτείται λοιπόν να προωθηθεί μία κινητοποίηση χρηματοδότησης από διάφορες πηγές, όπως η επίσημη αναπτυξιακή βοήθεια, οι ιδιωτικές επενδύσεις και η φορολογία. Ο Στόχος επικεντρώνεται στην προώθηση της μεταφοράς τεχνολογίας και της ανάπτυξης εγχώριας τεχνογνωσίας στις αναπτυσσόμενες χώρες, την βελτίωση της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της θεσμικής ικανότητας για την υλοποίηση της βιώσιμης ανάπτυξης, την

ισχυροποίηση της πολυμερούς συνεργασίας και της παγκόσμιας εταιρικής σχέσης για την επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) ορίζεται ως μια διαρκής διαδικασία που αποσκοπεί στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και κριτικής σκέψης στα άτομα, προκειμένου να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές συμβατές με τις αρχές της αειφορίας. Στόχος της είναι η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και η υιοθέτηση αειφόρων ενεργειών. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αφορά τη διδασκαλία και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, την αειφορία και τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Ξεκίνησε ως ένα αποτέλεσμα της αυξανόμενης ανησυχίας για το περιβάλλον και τις επιπτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων σε αυτό. Στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των ανθρώπων προκειμένου να προστατεύσουν το περιβάλλον και να υιοθετήσουν βιώσιμες συμπεριφορές

Στην Ελλάδα η περιβαλλοντική εκπαίδευση άργησε να θεωρηθεί απαραίτητη για την ολοκληρωμένη μάθηση του παιδιού. Γίνεται μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία όμως άπτονται της διάθεσης του εκπαιδευτικού. Κάποιες ΜΚΟ και ορισμένοι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης εμπλέκονται σε σχέδια περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων με περιορισμένη όμως κινητικότητα. Αντίθετα η ευρωπαϊκή ένωση έχει υιοθετήσει εδώ και πάρα πολλά χρόνια μια σειρά από στρατηγικές και πολιτικές που προωθούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση, δημιουργώντας διαθεματικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια και χρηματοδοτώντας πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Erasmus). Φυσικά σε παγκόσμιο επίπεδο, η Unesco έχει αναλάβει ηγετικό ρόλο στην καθοδήγηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την προσέγγιση SMART (Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Time-bound), μια διδακτική παρέμβαση στο δημοτικό σχολείο σχετικά με τον 14ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης οφείλει να είναι συγκεκριμένη (Specific) και όχι γενικόλογη, να ασχολείται κάθε φορά με έναν επιμέρους σκοπό. Οφείλει να θέτει σαφείς μαθησιακούς στόχους για τους μαθητές. Επιπλέον, χρειάζεται ο στόχος να έχει μετρήσιμότητα (Measurable), δηλαδή να ενσωματώνει δραστηριότητες που επιτρέπουν την αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου, με μια προσδιορισμένη μορφή. Ακόμα μια ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση πρέπει να διαθέτει εφικτότητα (Attainable), δηλαδή να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικοπολιτικό επίπεδο του ατόμου και του περιβάλλοντος, τις ατομικές γνωστικές ικανότητες και τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης. Φυσικά είναι απαραίτητο να αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Πάντα πρέπει να προσαρμόζεται στις συνθήκες και στις δυνατότητες του κάθε σχολείου. Μία από τις βασικές παραμέτρους του στόχου είναι ο ρεαλισμός. Ο στόχος οφείλει να είναι απόλυτα ρεαλιστικός (Realistic), μέσα σε συγκεκριμένο, ορίσιμο χρονικό περιθώριο, λαμβάνοντας υπόψιν τον διαθέσιμο χρόνο, με συγκεκριμένες προσθεμίες για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Μόνο ένα σαφές, στοχευμένο και πλουραλιστικό χρονοδιάγραμμα, μπορεί μία παρέμβαση να είναι επίκαιρη, ζωτική και θεμελιώδη.

Στα πλαίσια λοιπόν της συγκεκριμένης εργασίας θα μελετηθεί η λιμνοθάλασσα του Αμβρακικού κόλπου, η σπουδαιότητα της καθώς και οι συνεχείς κίνδυνοι που απειλούν τη βιοποικιλότητα της. Θα παρουσιαστούν κάποιες δραστηριότητες που απευθύνονται σε παιδιά δημοτικού σχολείου (7-12 ετών) σχετικά με την προστασία του οικοσυστήματος, την ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας και την αξιολόγηση αυτών των δραστηριοτήτων.

«Ο Αμβρακικός είναι μία από τις σημαντικότερες υδροτοπικές περιοχές της χώρας, με τον οικολογικό του πλούτο να προσελκύει το ενδιαφέρον σε Εθνικό και Διεθνές επίπεδο. Σημαντικοί οικότοποι, μόνιμα και περαστικά πουλιά, σπάνια χερσαία φυτά, χερσαία ζώα και ψάρια συνθέτουν μια εικόνα μοναδικής ποικιλότητας και ομορφιάς. Στην περιοχή έχουν καταγραφεί περισσότερα από 295 είδη πουλιών, από τα 450 περίπου είδη της χώρας. Στη θάλασσα τα «δελφινάκια του Αμβρακικού», ένας μόνιμος πληθυσμός ρινοδέλφινων του κόλπου



και η θαλάσσια χελώνα που τρέφεται και περνά μεγάλο μέρος της ζωής της στα πλούσια νερά του, αποτελούν μερικά μόνο δείγματα της σπάνιας και απειλούμενης πανίδας της περιοχής.

Η δράση θα ξεκινήσει με μια εισαγωγή για τον Αμβρακικό κόλπο. Τα παιδιά θα μάθουν για την γεωγραφία του, τα οικοσυστήματα που τον αποτελούν και τη σημασία του για την άγρια ζωή. Στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθεί μια βόλτα στην παραλία, όπου τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τα φυσικά χαρακτηριστικά του κόλπου και να συλλέξουν δείγματα. Τα δείγματα αυτά θα χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία έργων τέχνης και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Τα παιδιά θα παρακολουθήσουν μια παρουσίαση που θα τους δώσει μια γενική εικόνα για τον κόλπο. Η παρουσίαση θα περιλαμβάνει πληροφορίες για τη γεωγραφία, τα οικοσυστήματα και τη βιοποικιλότητα του κόλπου.

Μέσα από τις δραστηριότητες που θα ασχοληθούν οι μαθητές θα επιτύχουν την αρμονική συνύπαρξη των τοπικών κοινωνιών, την διατήρηση του εύφραυστου αυτού υδροβιότοπου μαζί με την εξασφάλιση της φροντίδας για τους φυσικούς πληθυσμούς και τη σπάνια σε έκταση, ομορφιά και σημασία της περιοχής. Στόχος μας είναι η καταγραφή και παρακολούθηση της πλούσιας βιοποικιλότητας της περιοχής, η κατανόηση των βασικών μηχανισμών που δημιουργούν και διαιώνίζουν αυτόν τον πλούτο, η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των παιδιών, η στήριξη των τοπικών φορέων, που λειτουργούν «πατρικά» για τον κόλπο, καθώς και η διάχυση της πληροφορίας μέσα από τα παιδικά μάτια..

Ξεκινώντας την πραγματοποίηση των περιβαλλοντικών δράσεων στον Αμβρακικό οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Παλιαμπέλων Αιτωλοακαρνανίας πραγματοποίησαν μία έρευνα γύρω από τους χώρους της επικείμενης επίσκεψής τους. Περιηγήθηκαν στις εικονικές αναπαραστάσεις του Κέντρου Περιβαλλοντικής της Κόπραινας, του Κέντρου Έρευνας και Πληροφορησης Σαλαώρας, του Κέντρου Πληροφόρησης Ροδιάς και του Παιδικού Εργαστηρίου για τη φύση στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας που εδράζεται στο Νεοχώρι Πρέβεζας.

Η πρώτη εκπαιδευτική δράση των μαθητών επικεντρώνεται στις κτιριακές εγκαταστάσεις του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Κόπραινας, που βρίσκεται στην απόκεντρη αλλά γραφικότητα και ανεπηρέαστη από το σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον, παραθαλάσσια περιοχή του παλιού λιμανιού, δίπλα από τις εκβολές του Βωβού ποταμού. Το Κέντρο Περιβαλλοντικής, αρμοδιότητα πλέον του Ο.Φ.Υ.Π.Ε.Κ.Α, μαζί με τους εκπαιδευτικούς σχεδιάζει και υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα, παράγει εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο διαμοιράζεται έπειτα στα σχολεία, συνεργάζεται με επιστημονικούς φορείς και αναπτύσσει τοπικές και διεθνείς συνεργασίες. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μέλη της Ελληνικής Ορνιθολογικής Εταιρείας, μαθαίνοντας από τους ειδικούς για τα πολυάριθμα είδη πτηνών που ζουν στον Αμβρακικό. Έπειτα, επισκέπτονται το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Αμβρακικού και παρακολουθούν το οπτικό υλικό και τις λεπτομερείς πληροφορίες για τον υγρότοπο και τις βιοκοινωνίες. Στις παρακείμενες εγκαταστάσεις του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας ενημέρωνονται επίσης για τις φυτοκοινωνίες και τις ζωοκοινωνίες.

Στην ευρύχωρη αίθουσα της περιβαλλοντικής αγωγής του κέντρου παρέχεται συστηματική πληροφόρηση και επίδειξη οπτικοακουστικού υλικού για όλα τα οικοσυστήματα του Αμβρακικού, περιληπτική ιστορία, πολιτιστικά στοιχεία και πολλές άλλες λεπτομέρειες. Σε κοντινή απόσταση από το Κέντρο λειτουργεί εκθετήριο βαρκών και περιμένει τους μαθητές ειδική βάρκα για μία αξέχαστη κοντινή ή μακρινή διαδρομή στον μαγευτικό κόλπο. Φορώντας σωσίβια και ένα χαμόγελο γεμάτο προσμονή για περιπέτεια, οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς περιηγούνται στα κρυστάλλινα νερά, βλέπουν τα περίφημα δελφίνια του Αμβρακικού(ρινοδέλφια), τις μοναδικές χελώνες, από το κοντικό θαλάσσιο πάρκο της Ζακύνθου, που εισέρχονται για να βρουν πιο εύκολα τροφή καθώς και τα αναρίθμητα είδη πτηνών που πετούν πάνω από την λιμνοθάλασσα, απολαμβάνοντας τις εντυπωσιακές πτήσεις του αργυροπελεκάνου, που έχει και την τιμητική του στον κόλπο.

Οι μαθητές ενδυναμώνουν τις οικολογικές τους αξίες σχετικά με την συγκεκριμένη περιοχή και ενημερώνονται για τα απαιτούμενα μέτρα προστασίας. Μέσα από το πρόγραμμα λεπτομερειακής παρακολούθησης των αργυροπελεκάνων και των άλλων απειλούμενων με εξαφάνιση πουλιών του Αμβρακικού, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βάλουν το λιθαράκι τους στον τομέα της πρόληψης και προστασίας του ευαίσθητου αυτού οικοσυστήματος. Καθαρίζουν τις φωλιές, απομακρύνουν τα σκουπίδια και τα καλάμια που δεν χρειάζονται.

Στην κορυφή του λόφου, του άλλοτε ασβεστολιθικού νησιού και σε περίοπτη θέση βρίσκεται το ξύλινο παρατηρητήριο πουλιών. Με ησυχία και απόλυτο σεβασμό στην φύση οι μαθητές παρατηρούν «σε δράση» τα πτηνά της περιοχής.

Μία περιπατητική διαδρομή περιμένει τους μαθητές. Ένας γραφικός χωματόδρομος οδηγεί στην κορυφή του πανέμορφου λόφου της Αγίας Αικατερίνης με πανοραμική θέα προς την λιμνοθάλασσα και τον βάλτο με τον απέραντο καλαμιώνα. Στην κορυφή του λόφου μας περιμένει ακόμα ένα παρατηρητήριο πουλιών με υπερύγχρονα οπτικά μέσα παρατήρησης της πολυάριθμης ορνιθοπανίδας της περιοχής. Κατεβαίνοντας τον λόφο, οι μαθητές επιβιβάζονται σε ειδικά πλοία και επισκέπτονται τις νησίδες και τους καλαμιώνες μέχρι τη λιμνοθάλασσα Κωνσταντίο. Εκεί θα αποβιβαστούν, θα περπατήσουν σε μία ξύλινη πλωτή διαδρομή μέχρι το Διβάρι, θα παρατηρήσουν από πολύ κοντά τα πουλιά και το παραδοσιακό ψάρεμα. Οι ψαράδες προσκαλούν τους μαθητές στις παραδοσιακές ψαροκαλύβες για να απολαύσουν ένα θεραπευτικό γεύμα με προϊόντα της λιμνοθάλασσας, που τα έχουν μαγειρέψει παραδοσιακά οι γυναίκες των ψαράδων.

Στον όμορφο οικισμό του Νεοχωρίου Πρέβεζας που φωλιάζει λίγα μέτρα από τις ακτές του Αμβρακικού κόλπου σε ειδυλλιακή και πανέμορφη περιοχή, απαντάμε τις εγκαταστάσεις του Παιδικού Εργαστηρίου για τη Φύση, στις οποίες οι μαθητές εξοικειώνονται με τους τρόπους που λειτουργεί ένα οικοσύστημα. Με ζωντανό και βιωματικό τρόπο σύμφωνα με τις υποδείξεις των ειδικών επιστημόνων κάνουν πράξη τα όσα έμαθαν. Συζήτησαν, προβληματιστήκαν, αναρωτήθηκαν και φυσικά ευαισθητοποιήθηκαν. Η εμπειρία της επιτόπιας έρευνας, η απολαυστική θέα και η επιφερόμενη μαγεία από το αμβρακικό τοπίο αποτελεί ένα ελκυστικό και πολυποίκιλο χώρο έρευνας, που θα ικανοποιήσει και τον πιο απαιτητικό επισκέπτη.

Επιστρέφοντας στην τάξη οι μικροί μαθητές δημιουργούν ένα έντυπο υλικό με τίτλο «Ο Αμβρακικός κόλπος: Ένας παράδεισος για την άγρια ζωή». Με αυτό τον τρόπο θα γίνει διάχυση της βιωματικής εμπειρίας που απέκτησαν τα παιδιά στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Το έντυπο υλικό θα περιλαμβάνει ένα κολάζ φυσικά αντικείμενα από τον Αμβρακικό κόλπο (π.χ. κοχύλια, βότσαλα, φύκια, κλαδιά), χάρτινα φύλλα, μολύβια, μαρκαδόρους και φωτογραφίες και πληροφορίες για τον Αμβρακικό κόλπο. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αυτοαξιολογούνται καθώς ανασύρουν από την μνήμη τους τις εικόνες του κόλπου και αναφέρουν τα χαρακτηριστικά του Αμβρακικού και τις κυρίαρχες βιοποικιλότητες. Αποκτούν λοιπόν δεξιότητες για την προστασία του περιβάλλοντος και καλλιεργούν την φιλοπεριβαλλοντική τους συνείδηση.

Επιπλέον, κατασκευάζουν ένα πίνακα ζωγραφικής με τα φυσικά αντικείμενα που συλλέχθηκαν από την παραλία. Στο τέλος του σχολικού έτους θα δημιουργήσουν και μία έκθεση στον δήμο της περιοχής, προκειμένου να ενημερωθεί και η υπόλοιπη τοπική κοινωνία. Επίσης, δημιουργούν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι για την άγρια ζωή του Αμβρακικού κόλπου. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για παιχνίδι που αφορά την αναγνώριση των φυτών, των ζώων ή των γεωγραφικών χαρακτηριστικών της περιοχής.

## 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί επιστημονική έρευνα βασιζόμενη σε βιβλιογραφικές αναφορές, σχετικά με το πρώτο κομμάτι της εργασίας, ενώ στο δεύτερο προτείνεται μία διδακτική προσέγγιση αξιοποίησης των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η εκπαιδευτική δράση για τον Αμβρακικό κόλπο έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τον κόλπο και τη σημασία του για τη βιοποικιλότητα. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν βοήθησαν τα παιδιά να αναπτύξουν περιβαλλοντική συνείδηση και να αποκτήσουν δεξιότητες για την προστασία του περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που πραγματοποίησαν, οργάνωσαν και υποστήριξαν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες/ δράσεις του προγράμματος είχαν ως βασικό πυλώνα την μάθηση σχετικά με την κλιματική αλλαγή. Πέρα από το περιβαλλοντικό αποτύπωμα αυτής της παρέμβασης οι δράσεις αποσκοπούσαν στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος μεταξύ τους, τη γόνιμη αλληλεπίδραση, την ευκαιρία για διάλογο και συνεργασία, την άμεση επαφή και γνωριμία με το υδροβιότοπο της περιοχής, την ανάληψη εξατομικευμένης ενεργού δράσης.

## 5. Συμπεράσματα

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διαδραματίζει καίριο ρόλο στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων και στην υιοθέτηση αειφόρων τρόπων ζωής. Σήμερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, είτε ως αυτόνομη, αυτοτελής οντότητα είτε κάτω από τις φτερούγες της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, απαντά με διαφάνεια, ενάργεια και πληρότητα στις Περιβαλλοντικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές προσδοκίες και προκλήσεις του μέλλοντος. Κάθε άτομο μπορεί να συμβάλει στην αειφόρο ανάπτυξη υιοθετώντας αειφόρες συνήθειες στην καθημερινή του ζωή.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποχαιρετά το παρελθόν και προετοιμάζει το βηματισμό των μελλοντικών γενεών. Η ανάπτυξη και η υλοποίηση της αποτελεί μία δυναμική και αέναη διαδικασία, συνεχώς εξελίξιμη μέσα σ'έναν κόσμο που ταλανίζεται από περιβαλλοντικά ζητήματα, τη στιγμή που οι συνέπειες της κλιματικής αλλαγής, πρωταγωνιστούν καθημερινά και απαιτούν την υιοθέτηση αειφόρων τρόπων ζωής.

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη για το μέλλον του πλανήτη μας. Η υιοθέτηση αειφόρων πρακτικών σε όλα τα επίπεδα είναι απαραίτητη για να διασφαλίσουμε ένα βιώσιμο μέλλον για τις επόμενες γενιές.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝΝΑ (1995) - Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Μυτιλήνη, Συνάντηση Υπευθύνων Π.Ε.
- ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΣ Α. - ΤΣΑΛΙΚΗ Ε. (1993) - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Αθήνα, Εκδόσεις GUTENBERG
- ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ( 1996 ) -Το Ελληνικό Περιβάλλον - Αθήνα, Εκδόσεις ΣΑΒΒΑΛΑ.
- ΚΟΥΣΟΥΛΑΣ Γ. ( 1997 ) - Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ανατολική Αττική τη δεκαετία 1985-1994. - Αθήνα, Εκδόσεις ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.
- ΚΟΥΣΟΥΡΗΣ Θ. - ΑΘΑΝΑΣΑΚΗΣ Α. - Περιβάλλον, Οικολογία, Εκπαίδευση - Αθήνα, Εκδόσεις ΣΑΒΒΑΛΑ
- ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Β. (1998) - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο - Αθήνα Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ – Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ
- ΡΑΠΤΗΣ Ν. (2000) - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή - Αθήνα Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ – Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ
- ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Η. (1986) - Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, ένας πρώτος απολογισμός. - Αθήνα , ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ–ΕΚΘΕΣΗ**

ΟΜΑΔΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ(1977) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ – ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (1992) - Εγχειρίδιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

ΦΛΟΓΑΪΤΗ Ε. (1999) - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Αθήνα, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

<https://sdgs.un.org/><https://ec.europa.eu/sustainable-development/>[ecozen.gr/2021/03/pagkosmia-imera-nerou-to-polytimotero-agatho-tis-fysis/](https://ecozen.gr/2021/03/pagkosmia-imera-nerou-to-polytimotero-agatho-tis-fysis/)<https://sdgs.un.org/goals/goal7><https://unric.org/el/%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CF%83-9->[%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CE%BC%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%B1-](https://unric.org/el/%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CF%83-9-%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CE%BC%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%85%CF%80/)[%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%85%CF%80/](https://unric.org/el/%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CF%83-9-%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CE%BC%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%85%CF%80/)[https://gslegal.gov.gr/?page\\_id=5537](https://gslegal.gov.gr/?page_id=5537)**Ξενογλώσση**

Bunge, W.W., Bordessa, R. (1975). The Canadian Alternative: Survival, Expeditions and Urban

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ  
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ  
ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ****Ποιμενίδης Δημήτριος**

Μεταδιδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Ιωαννίδου Γεωργία**

Υπ. Διδασκίσσα, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Ποιμενίδου Σοφία**

Φιλολόγος, Μ.Δ.Ε., Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Περίληψη**

Η ενίσχυση του ενεργειακού γραμματισμού μαθητών/τριών στην Α/θμια εκπαίδευση είναι σημαντική για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη. Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN), ως ένα σύγχρονο εξελισσόμενο δυναμικό πεδίο, μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά τον ενεργειακό γραμματισμό μαθητών/τριών. Η εργασία αυτή, ως θεωρητική προσέγγιση, υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διεθνών ερευνών. Ερευνά τα οφέλη και τις αδυναμίες της χρήσης της TN στην εκπαίδευση για τον ενεργειακό γραμματισμό. Πλήθος εκπαιδευτικών θεωριών βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στη χρήση TN, η οποία μπορεί να διαμορφώσει ένα διαδραστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, να καλλιεργήσει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να εξατομικεύσει την εκμάθηση. Η χρήση της, σε συνδυασμό με μία αιεφορικά προσανατολισμένη σχολική κοινότητα θα δημιουργήσει μια μοναδική εμπειρία μάθησης. Για την υλοποίηση αυτών, επιπρόσθετα, είναι απαραίτητη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ενσωμάτωση της TN στα Προγράμματα Σπουδών.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνητή νοημοσύνη, ενεργειακός γραμματισμός, διδακτικές προσεγγίσεις

## 1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της ενέργειας διαδραματίζει στρατηγικό ρόλο στην επίτευξη κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών στόχων στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης (Hendinata et al., 2022). Η εκπαίδευση δε αποτελεί εξαιρετικά σημαντική συνιστώσα για την προώθηση καθαρότερης και αειφόρου κατανάλωσης ενέργειας. Επιπρόσθετα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη δημιουργία συνολικού πλαισίου ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για την προώθηση των Στόχων Αειφόρου Ανάπτυξης (SDG's) (Hoque et al., 2022. Poimenidis & Papavasileiou, 2021).

Η ενεργειακή εκπαίδευση των μαθητών/τριών αναφέρεται στη διαδικασία παροχής στους μαθητές/τριες γνώσεων, δεξιοτήτων και ευαισθητοποίησης σχετικά με ενεργειακά θέματα. Αυτή η εκπαίδευση συνήθως καλύπτει διάφορες πτυχές, συμπεριλαμβανομένων των πηγών και των μορφών ενέργειας, την εξοικονόμηση, ορθολογική χρήση ή μη χρήση της ενέργειας, τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις από τη χρήσης ενέργειας, και την αειφορία (Poimenidis & Papavasileiou, 2021). Ο στόχος της ενεργειακής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών είναι να εφοδιάσει τα άτομα με τα κατάλληλα εργαλεία που απαιτούνται για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων σχετικά με την κατανάλωση ενέργειας, την προώθηση της ενεργειακής απόδοσης και τη συμβολή τους σε αειφόρες πρακτικές (Poimenidis & Papavasileiou, 2021. Cotton et al., 2015. DeWaters & Powers, 2011).

Η ενεργειακή εκπαίδευση δύναται να υλοποιείται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα λ.χ. σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορεί να περιλαμβάνει έναν συνδυασμό διδασκαλίας στην τάξη, πρακτικών δραστηριοτήτων και πραγματικών εφαρμογών στο πεδίο. Ο στόχος είναι οι μαθητές/τριες να γίνουν υπεύθυνοι και περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένοι πολίτες με ισχυρή κατανόηση θεμάτων που σχετίζονται με την ενέργεια (Poimenidis & Papavasileiou, 2021. Προς αυτή την κατεύθυνση, η συμβολή, πλέον της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να αποφέρει μέγιστα οφέλη όταν η παραδοσιακή διδακτική πράξη διαπερνά τα στενά όρια της τάξης και εμπλέκεται με νέα μαθησιακά περιβάλλοντα με χρήση νέων εργαλείων ΤΝ και εικονικής πραγματικότητας (Haleem, et al., 2022) που μπορούν μετασχηματίσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ειδικότερα να προκληθεί αύξηση της ενασχόλησης και του ενδιαφέροντος των παιδιών μέσα από διαδραστικά και αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα καλλιέργειας ενεργειακής γραμματείας. Ακόμη, να προσφερθεί άμεσα έγκυρη και σύγχρονη γνώση αλλά και να αυξηθεί το επίπεδο ευαισθητοποίησης και ανάληψης ατομικής ευθύνης, όταν ο μαθητής εμπλέκεται ενεργητικά σε πολυτροπικά μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία είναι ελκυστικά, προκαλούν το ενδιαφέρον, μεταφέρουν εξατομικευμένο πεδίο μάθησης και ανατροφοδότησης, ενισχύοντας σημαντικά το έργο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού, εγγυητή των προδιαγραφών της διδασκαλίας.

## 2. Η ΤΝ ως πρόκληση στη μάθηση και στη διδασκαλία

Η ΤΝ αναφέρεται στην ανάπτυξη συστημάτων υπολογιστών που μπορούν να εκτελούν εργασίες που συνήθως απαιτούν ανθρώπινη νοημοσύνη (McGrow, 2019). Αυτές περιλαμβάνουν συλλογισμό, μάθηση, επίλυση προβλημάτων, κατανόηση της φυσικής γλώσσας και αντίληψη. Στοχεύει στη δημιουργία μηχανών που μπορούν να μιμούνται τις γνωστικές λειτουργίες, επιτρέποντάς τες να προσαρμόζονται και να βελτιώνουν την απόδοσή τους με την πάροδο του χρόνου με βάση την εμπειρία και τα δεδομένα, σε εργασίες που διαφορετικά θα απαιτούσαν ανθρώπινη νοημοσύνη (Tang et al, 2019). Καθιστά, λοιπόν, τις μηχανές ικανές να κατανοούν το περιβάλλον τους, να επιλύουν προβλήματα και να δρουν προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Ο υπολογιστής λαμβάνει δεδομένα (ήδη έτοιμα ή συλλεγμένα μέσω αισθητήρων, π.χ. κάμερας), τα επεξεργάζεται και ανταποκρίνεται βάσει αυτών (European Parliament, 2020).

Τα συστήματα ΤΝ είναι ικανά να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, ως ένα βαθμό, αναλύοντας συνέπειες προηγούμενων δράσεων και επιλύοντας προβλήματα αυτόνομα (European Parliament, 2020). Εντός αυτών των συστημάτων υπάρχουν διάφορα υποπεδία, όπως η μηχανική μάθηση, η παρατήρηση μέσω υπολογιστή (Xu et al., 2021) και η επεξεργασία φυσικής γλώσσας

(Weber, 2023), καθένα από τα οποία επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες πτυχές της ευφυούς συμπεριφοράς. Τα εργαλεία ΤΝ αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και πόρους (Kenchakkanavar, 2023). Νέα εργαλεία ΤΝ θα εισαγάγουν επίσης πιο αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της μάθησης, οδηγώντας σε εξαιρετικά στοχευμένες ενέργειες λήψης αποφάσεων στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και της μάθησης (European Parliament, 2020). Θα τονώσουν την παραγωγικότητα μειώνοντας τις χειροκίνητες και τις διαδικαστικές εργασίες ή εργασίες ρουτίνας οι οποίες αποφέρουν ελάχιστα ή μηδενικά αποτελέσματα (Rožman et al., 2023).

Αυτό που κάνει την ΤΝ τόσο ελκυστική είναι η δυναμική της εξατομίκευσης του περιεχομένου, που προσφέρει σε πραγματικό χρόνο ανατροφοδότηση, οδηγίες καθοδήγηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τα στοιχεία αυτά εδραιώνουν ισχυρότερους δεσμούς μεταξύ του προγράμματος σπουδών και της μάθησης. Ταυτόχρονα ενισχύουν και βελτιώνουν ποικίλες εκπαιδευτικές διασυνδέσεις μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών με γνώμονα το πώς, πότε και πού μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ΤΝ.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020) τα είδη ΤΝ αφορούν σε λογισμικά, όπως εικονικοί βοηθοί, λογισμικό ανάλυσης εικόνας, μηχανές αναζήτησης, συστήματα αναγνώρισης προσώπου και ομιλίας και σε ενσωματωμένα ΤΝ όπως τα ρομπότ, τα αυτόνομα αυτοκίνητα, τα τηλεκατευθυνόμενα αεροσκάφη (drones), το διαδίκτυο των πραγμάτων (Internet of Things) που περιλαμβάνει παιχνίδια, έξυπνες συσκευές σπιτιού, κ.τ.λ. (European Parliament, 2020). Ακόμη, η παιχνιδιοποίηση της μάθησης (gamification) στην εκπαίδευση των μαθητευόμενων αλλά και εργαζόμενων ενηλίκων αυξάνει την ευχαρίστηση στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποδεκτό και αποδοτικό τρόπο (Bitrián et al., 2023).

Ωστόσο, η ΤΝ πιθανότατα, δε μπορεί να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα στα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα. Ενδέχεται να ανακύπτουν και ανησυχίες ή ηθικά και ευρύτερα ζητήματα ως προς τον βέλτιστο και υπεύθυνο τρόπο χρήσης της ΤΝ (European Parliament, 2023). Όμως, ήδη οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες και άτομα σε άλλους τομείς κοινωνικούς και οικονομικούς, στρέφονται στα εργαλεία ΤΝ με συνέπεια την σταδιακή αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παραδοσιακή διδασκαλία και εκπαίδευση στην τάξη δεν φαίνεται ότι παρέχει το πλαίσιο που απαιτείται ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν πλήρως τις δεξιότητες επιστημονικής έρευνας (Krajcik & Blumenfeld 2006) και συνεπώς αποτελεσματική μάθηση. Σύμφωνα με τους Lin et al., (2011) οι μαθητές/τριες προτιμούν ημιαυτόνομο έλεγχο της πλοήγησης μιας λ.χ. εικονικής εκδρομής, εργαζόμενοι/ες σε ομάδες τριών έως τεσσάρων ατόμων που εξερευνούν το εικονικό περιβάλλον μάθησης σε φορητό υπολογιστή, σε αντίθεση με την παρακολούθηση ενός/μιας εκπαιδευτικού ο/η οποίος/α περιηγείται στο σύστημα και απλά προβάλλει με προτζέκτορα στην τάξη.

Η ΤΝ μπορεί να αποτελεί το υπόβαθρο μιας νέας μορφής «αυθεντικής μάθησης» καθώς μπορεί να αλλάξει την δυνατότητα άμεσης διασύνδεσης, επισκεψιμότητας και παρατήρησης, λειτουργίας, επεξεργασίας, σύνθεσης, διαχείρισης, κ.λπ. σε ένα εικονικά «φυσικό περιβάλλον» σύμφωνα με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ μπορεί να αναδύονται οι δημιουργικότητα, η ατομική και ομαδική συμβολή, η μετασχηματιστική, δημιουργική και κριτική σκέψη και προσέγγιση στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών (Ayala-Pazmiño, 2023). Οι τεχνολογίες που λειτουργούν με ΤΝ χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και εμπειριών, την αυτοματοποίηση εργασιών και την εξατομίκευση της μάθησης (Chembe et al., 2023).

### **3. θεωρητικά δεδομένα διδακτικών προσεγγίσεων ενεργειακού γραμματισμού παιδιών μέσω τεχνητής νοημοσύνης**

Οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο τις δυνατότητες της ΤΝ στην εκπαίδευση και στη βελτίωση του ενεργειακού γραμματισμού των παιδιών. Θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναφέρονται παρακάτω, μπορούν εφαρμοστούν μέσω τεχνολογιών ΤΝ.

Η θεωρία της οικοδόμησης της γνώσης (Κονστρουκτιβισμός) (Taber, 2019) τονίζει την ενεργή συμμετοχή και τις βιωματικές εμπειρίες για αποτελεσματική μάθηση, που ευθυγραμμίζεται με τα διαδραστικά και βιωματικά εργαλεία ΤΝ. Αυτά προσφέρουν στους μαθητές/τριες προσομοιώσεις και σενάρια πραγματικού κόσμου, προάγοντας μια βαθύτερη κατανόηση των ενεργειακών εννοιών.

Η Θεωρία του Γνωστικού Φορτίου (Paas & Van Merriënboer, 2020) προτείνει ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν το γνωστικό φορτίο που επιβάλλεται από το εκπαιδευτικό/μαθησιακό υλικό, αντιμετωπίζεται κατάλληλα. Η ΤΝ μπορεί να διαδραματίσει ρόλο στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου σε μεμονωμένα στυλ και ικανότητες μάθησης, στη μείωση του γνωστικού φόρτου και στην ενίσχυση της κατανόησης των εννοιών που αφορούν στην ενέργεια.

Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ- κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky), αναφέρεται στη δυναμική του τι μπορεί να επιτύχει ένας μαθητής ανεξάρτητα/μεμονωμένα ή με καθοδήγηση/ή εντός ομάδας (Vygotsky, 1978). Η ΤΝ είναι υποστηρικτικό εργαλείο προσαρμοστικής ανατροφοδότησης και καθοδήγησης, προσαρμοσμένης αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών/τριών (εντός της ΖΕΑ) για την ενίσχυση του ενεργειακού γραμματισμού.

Οι θεωρίες κινήτρων (Deci, & Ryan, 2000), όπως και η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Legault, 2017. Ryan, & Deci, 2022, 2000) τονίζουν τη σημασία των εγγενών κινήτρων για αποτελεσματική μάθηση. Οι εφαρμογές ΤΝ μπορούν να σχεδιαστούν για να ενθαρρύνουν τα εγγενή κίνητρα των μαθητών/τριών, προσφέροντας εξατομικευμένες προκλήσεις, ανταμοιβές και μια αίσθηση αυτονομίας στη μαθησιακή διαδικασία.

Η Θεωρία Οικολογικών Συστημάτων, του Bronfenbrenner (Kitchen et al., 2019), υπογραμμίζει την επίδραση διαφόρων περιβαλλοντικών συστημάτων στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Η ΤΝ αλληλεπιδρά και επηρεάζει τα μαθησιακά περιβάλλοντα των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των σπιτιών, των σχολείων και των κοινοτήτων ως εκπαιδευτικά και διαβιωτικά περιβάλλοντα μάθησης.

Το Τεχνολογικά Αποδεκτό Μοντέλο (TAM) επίσης, είναι ένα θεωρητικό μοντέλο που εξηγεί πώς οι χρήστες αποδέχονται και χρησιμοποιούν μια νέα τεχνολογία (Ma & Liu, 2005). Στο πλαίσιο του ενεργειακού γραμματισμού και της ΤΝ των παιδιών, η κατανόηση παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοχή των εκπαιδευτικών εργαλείων που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη, όπως η αντιληπτή χρησιμότητα και η ευκολία χρήσης, μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική εφαρμογή στην ενεργειακή μαθησιακή διεργασία.

Οι Αρχές αλληλεπίδρασης ανθρώπου-υπολογιστή καθοδηγούν το σχεδιασμό και τη χρησιμότητα των διαδραστικών συστημάτων. Η εξέταση παραγόντων όπως ο σχεδιασμός διεπαφής χρήστη, η διαδραστικότητα και οι μηχανισμοί ανάδρασης, είναι ζωτικής σημασίας για να διασφαλιστεί ότι τα εκπαιδευτικά εργαλεία που βασίζονται στην ΤΝ είναι ελκυστικά και φιλικά προς τον χρήστη.

Μάθηση μέσω αναλύσεων είναι ένα ακόμη σημαντικό πεδίο διαμόρφωσης της διδασκαλίας που περιλαμβάνουν τη μέτρηση, τη συλλογή, την ανάλυση και την αναφορά δεδομένων σχετικά με τους μαθητές/τριες και το περιβάλλον τους. Η ΤΝ μπορεί να διαδραματίσει ρόλο στην επεξεργασία τεράστιων ποσοτήτων εκπαιδευτικών δεδομένων, παρέχοντας γνώσεις για τα μαθησιακά πρότυπα, την πρόοδο και τους τομείς δυσκολίας των μαθητών/τριών, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για στοχευμένες παρεμβάσεις βελτίωσης του ενεργειακού γραμματισμού.

Παρότι λείπει ένα εξειδικευμένο θεωρητικό πλαίσιο για την υλοποίηση του ενεργειακού γραμματισμού παιδιών μέσω ΤΝ, η ΤΝ, σε συνδυασμό με ευρύτερες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές θεωρίες, δύναται να αποτελέσει θεμέλιο για έρευνα και εφαρμογές στον ενεργειακό γραμματισμό παιδιών. Ερευνητές και εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας υφιστάμενες θεωρίες και διδακτικές τεχνικές, μπορούν να διαμορφώσουν υλοποιήσιμα θεωρητικά μοντέλα.

Ακόμη, η ΤΝ προσφέρει δυνατότητες βελτίωσης της σχολικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης ενέργειας. Η σχολική μονάδα οφείλει να αποτελεί ενεργειακό πρότυπο, με κατάλληλη τεχνολογική και κτιριακή υποδομή, καθώς το περιβάλλον μάθησης επηρεάζει την εκπαίδευση.

#### 4. Θεωρητικά δεδομένα διδακτικών προσεγγίσεων ενεργειακού γραμματισμού παιδιών μέσω τεχνητής νοημοσύνης

Η ΤΝ μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση και ενίσχυση της ενεργειακής παιδείας των μαθητών/τριών, δημιουργώντας ελκυστικές και διαδραστικές εμπειρίες μάθησης. Μεταξύ αυτών, σημαντική συμβολή έχουν οι διαδραστικές πλατφόρμες μάθησης και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια με χρήση ΤΝ αλλά και οι εικονικές προσομοιώσεις (Dai & Ke, 2022). Διαδραστικά παιχνίδια οικοδομούν ενεργειακή συνείδηση. Τα παιδιά μαθαίνουν για την ενέργεια, τη χρήση και την αειφόρο διαχείρισή της. Η ΤΝ προσαρμόζει το παιχνίδι, ενώ οι εικονικές προσομοιώσεις προσφέρουν πειραματισμό και άμεση ανατροφοδότηση. Το παιχνίδι γίνεται η όχημα για την ενεργειακή συνείδηση του αύριο. Η ΤΝ παρέχει δυνατότητες στην εκπαίδευση και τον ενεργειακό γραμματισμό, αλλά υπάρχουν και προκλήσεις. Λάθη μπορούν να προκύψουν από προκαταλήψεις, παραποίηση πληροφοριών, ηθικά ζητήματα, ελλιπή εγκυρότητα δεδομένων, ανησυχίες για προσωπικά δεδομένα και υπερβολική εξάρτηση από ΤΝ. Για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, χρειάζεται υπεύθυνη στρατηγική που να λαμβάνει υπόψη όλες τις προκλήσεις.

Η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και Εικονική Πραγματικότητα (VR), επίσης, μπορούν να προσφέρουν καθηλωτικές εμπειρίες που μεταφέρουν τους μαθητές/τριες σε εικονικά περιβάλλοντα που σχετίζονται με την παραγωγή, την κατανάλωση και τη διατήρηση ενέργειας (Marougkas et al., 2023). Αλγόριθμοι ΤΝ προσαρμόζουν το περιεχόμενο στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών, εμπλουτίζοντας την εμπειρία. Προσομοιώσεις εικονικής πραγματικότητας με ΤΝ προσφέρουν εικονικές εκδρομές σε ενεργειακές εγκαταστάσεις, επιτρέποντας ρεαλιστική και συναρπαστική εξερεύνηση και κατανόηση της παραγωγής ενέργειας.

Στο επίπεδο της εξατομίκευσης της μάθησης, η ΤΝ επιτρέπει, μέσα από προσαρμοστικά συστήματα μάθησης και ενασχόλησης των παιδιών, την ανάλυση του στυλ μάθησης και την πρόοδο μεμονωμένων μαθητών/τριών, προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στις ανάγκες τους. Αυτή η εξατομικευμένη προσέγγιση διασφαλίζει ότι κάθε μαθητής/τρια λαμβάνει πληροφορίες με κατάλληλο ρυθμό και σε μορφή που ταιριάζει στις μαθησιακές του προτιμήσεις (Chen et al., 2020). Επιπλέον, η ΤΝ μπορεί να προσφέρει προσαρμοσμένα σχέδια μαθήματος τα οποία καλύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες ενεργειακού γραμματισμού κάθε μαθητή/τρια, διασφαλίζοντας μια πιο ολοκληρωμένη και στοχευμένη εμπειρία μάθησης και ενίσχυσης του ενεργειακού γραμματισμού των παιδιών.

Η δυνατότητα παροχής «έξυπνων βοηθών εκπαίδευσης» ή οι «εικονικοί δάσκαλοι» μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες με τα μαθησιακά αντικείμενα που σχετίζονται με την ενέργεια, να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να παρέχουν πρόσθετες εξηγήσεις. Αυτοί οι βοηθοί μπορούν να προσαρμόσουν την υποστήριξη με βάση το επίπεδο κατανόησης έκαστου μαθητή/τριας. Επιπρόσθετα, η φωνητική υποστήριξη (βοηθοί που συνομιλούν και αλληλεπιδρούν με τον μαθητή στη φυσική του γλώσσα) καθιστούν τη μάθηση για τις έννοιες της ενέργειας πιο διαδραστική και ευχάριστη (Sajja, et al., 2023).

Τα chatbots, επίσης, που βασίζονται σε ΤΝ, μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με ενεργειακά θέματα με συνομιλητικό τρόπο, παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση και διευκρίνιση (Ondáš et al., 2019). Η προσομοίωση συνομιλιών με άτομα που επηρεάζουν την εξοικονόμηση ενέργειας ή ειδικούς, παρέχοντας πληροφορίες, υποστήριξη και καθοδήγηση ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκτήσουν ανώτερο επίπεδο ενεργειακού γραμματισμού.

Συστήματα παρακολούθησης ενέργειας στα σχολεία προσφέρουν στους μαθητές/τριες άμεση ανατροφοδότηση, καλλιεργώντας υπεύθυνη συμπεριφορά. Η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση μέσω ενεργειακών πινάκων ενθαρρύνει υγιή ανταγωνισμό και ενθαρρύνει υπεύθυνη συμπεριφορά.

Η ΤΝ στην εκπαίδευση STEM με πειράματα ενέργειας, κώδικα και ρομποτική, κάνει τις αφηρημένες έννοιες πιο κατανοητές και ενισχύει την κριτική σκέψη. Υποστηρίζει επίσης κοινοτικά έργα συνεργασίας για ενεργειακά προβλήματα, ενώ εφαρμογές και συνεργαζόμενες πλατφόρμες καλλιεργούν ομαδικότητα και ενεργειακό γραμματισμό.



Η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality) και Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality), προσφέρουν καθηλωτικές εμπειρίες στους μαθητές/τριες, μεταφέροντάς τους σε εικονικά περιβάλλοντα παραγωγής, κατανάλωσης και διατήρησης ενέργειας. Οι αλγόριθμοι τεχνητής νοημοσύνης (TN) βελτιώνουν αυτές τις εμπειρίες προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών. Οι δε προσομοιώσεις εικονικής πραγματικότητας με TN επιτρέπουν στα παιδιά να δοκιμάσουν τις υποθέσεις τους για τις επιδράσεις των μεταβλητών εισόδου στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Dai & Ke, 2022) και να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες με εικονικές προσομοιώσεις πεδίου σε ενεργειακές εγκαταστάσεις, επιτρέποντάς την εξερεύνηση και την κατανόηση των διαδικασιών παραγωγής ενέργειας με ρεαλιστικό και συναρπαστικό τρόπο.

Η παιχνιδοποίηση (Gamification), η ενσωμάτωση στοιχείων του παιχνιδιού σε εκπαιδευτικά πλαίσια, εισάγει προκλήσεις και επηρεάζει την εγγενή επιθυμία των μαθητών/τριών για ανταγωνισμό και επίδοση, προάγοντας τη συμμετοχή και την παραγωγικότητα, προσφέροντας ανταμοιβές για επιτεύγματα/επιτυχίες των παιδιών (Hassan et al., 2021. Eliyas & Ranjana, 2023). Η TN διαχειρίζεται στοιχεία παιχνιδιού, προσαρμόζοντας τη δυσκολία και προσφέροντας εξατομικευμένες προκλήσεις. Βαθμολογίες και διαγωνισμοί με TN ενθαρρύνουν τον φιλικό ανταγωνισμό, ενισχύοντας την αίσθηση συμμετοχής ατόμου και κοινότητας στην διαχείριση και εξοικονόμηση ενέργειας.

Tablets με εφαρμογές TN μπορούν να προσφέρουν μαθήματα, ερωτηματολόγια και κούιζ για την ενέργεια, διατηρώντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και εκτός τάξης. Αλγόριθμοι της μπορούν να αξιολογούν την κατανόηση και να προσαρμόζουν τη δυσκολία, εξασφαλίζοντας εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία.

Η συνεργασία επαγγελματιών ενέργειας, TN και βιομηχανίας σε προγράμματα καθοδήγησης προσφέρει στους μαθητές/τριες πολύτιμες γνώσεις και εμπειρία στον ενεργειακό τομέα, καλλιεργώντας παράλληλα σφαιρική κατανόηση της ενέργειας και του περιβάλλοντος. Η υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων με την υποστήριξη της TN ενθαρρύνει στους μαθητές/τριες υπεύθυνη και φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά.

Αξιοποιώντας την TN οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο δυναμικό και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, ενθαρρύνοντας μια γενιά μαθητών/τριών που δεν είναι μόνο ενήμεροι και γνώστες της ενέργειας αλλά και εξουσιοδοτημένοι/ικανοί να κάνουν ενημερωμένες και αειφόρες προσωπικές επιλογές στη ζωή τους. Η δε ενθάρρυνση των παιδιών για εξερεύνηση και ενασχόληση με εφαρμογές TN στο ενεργειακό ζήτημα και έργα που αξιοποιούν την TN θα ενίσχυε τη δυναμική για ανάπτυξη ενεργειακά αποδοτικών λύσεων μελλοντικά για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της αειφορίας. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην TN είναι καίρια. Όσο εξοικειώνονται με τις τεχνολογίες, τις δυνατότητες και τις προκλήσεις τους, τόσο πιο αποτελεσματικά θα ενισχύουν την ενεργειακή και ευρύτερη γραμματεία των παιδιών (Jamal, 2023). Η συνεργασία ειδικών TN και εκπαιδευτικών, που συνδυάζει παιδαγωγική και τεχνική γνώση, αποτελεί ιδανική προσέγγιση για την ενεργειακή εκπαίδευση.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η TN ενισχύει τη διεπιστημονική μάθηση για τον ενεργειακό γραμματισμό, συνδέοντάς τον με την κλιματική αλλαγή, τα οικοσυστήματα, την αειφορία, κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις. Μελέτες περίπτωσης και καθημερινά παραδείγματα βοηθούν τα παιδιά να αναλύσουν τον αντίκτυπο των ενεργειακών αποφάσεων του.

Επίσης, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που βασίζεται στην TN για τον ενεργειακό γραμματισμό των παιδιών, πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τα καθιερωμένα πρότυπα προγράμματος σπουδών και τους μαθησιακούς στόχους στη βάση της διεπιστημονικής προσέγγισης, συνδέοντας την ενεργειακή εκπαίδευση με άλλα θέματα όπως, τα μαθηματικά και οι περιβαλλοντικές μελέτες αλλά και άλλα κοινωνικά, οικονομικά και επιστημονικά πεδία.

Συνδυάζοντας τις προαναφερόμενες διδακτικές στρατηγικές ή προσεγγίσεις κατάλληλα, σχολεία πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα με

αντίστοιχες προσαρμογές, δύνανται να δημιουργήσουν μια ολοκληρωμένη και δυναμική προσέγγιση για τη βελτίωση της ενεργειακής παιδείας αξιοποιώντας τις δυνατότητες της ΤΝ για να γίνει η μάθηση επίκαιρη και ευχάριστη (Maroukakis et al., 2023).

Η ομαλή ενσωμάτωση της ΤΝ στην ενεργειακή εκπαίδευση απαιτεί προσεκτική εποπτεία, έλεγχο ποιότητας, τακτικές αξιολογήσεις και μηχανισμούς ανάδρασης. Ο συνδυασμός ΤΝ με παραδοσιακές μεθόδους εξασφαλίζει μια ισορροπημένη και αποτελεσματική προσέγγιση στον ενεργειακό γραμματισμό.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ενώ η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει την ενεργειακή εκπαίδευση, θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως συμπλήρωμα αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, καθώς τα εκπαιδευτικά της οφέλη είναι σημαντικά (Antao, 2019). Όμως δεν πρέπει ποτέ να αντικαταστήσει τον ρόλο των δασκάλων στην καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της μάθησης των παιδιών καθώς οι κίνδυνοι από την χρήση της είναι υπαρκτοί (Ayala-Pazmiño, 2023. Antao, 2019).

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ξενόγλωσση

- Antao, D. (2019). Technological Advancement, Artificial Intelligence and the Relevance of Classroom Teachers. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 6(2), 353-361, (E-ISSN 2348-1269, P- ISSN 2349-5138)
- Ayala-Pazmiño, M. (2023). Artificial Intelligence in Education: Exploring the Potential Benefits and Risks. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 892-899. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1827>
- Bitrián, P., Buil, I., Catalán, S., & Hatfield, S. (2023). The use of gamification strategies to enhance employees' attitudes towards e-training systems. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100892. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100892>
- Chembe, C., Nasilele, B. N., & Msendo, R. (2023). The Fuss about Artificial Intelligence in Education Sector: Should we Worry? *Zambia Information Communication Technology (ICT) Journal* 7(2), 30-35.
- Chen, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2020). Detecting latent topics and trends in educational technologies over four decades using structural topic modeling: A retrospective of all volumes of *Computers & Education*. *Computers & Education*, 151, 103855. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103855>
- Cotton, D. R. E., Miller, W., Winter, J., Bailey, I. & Sterling, S. (2015), "Developing students' energy literacy in higher education", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 456-473. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2013-0166>
- Dai, C-P., & Ke, F. (2022). Educational applications of artificial intelligence in simulation-based learning: A systematic mapping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100087. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100087>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DeWaters, J. E. & Powers, S. E. (2011). Energy literacy of secondary students in New York State: a measure of knowledge, affect and behaviour, *Energy Policy*, 39(3), 1699-1710. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2010.12.049>
- Eliyas, S., & Ranjana, P. (2023). A Model of Gamification by Combining and Motivating E-Learners and Filtering Jobs for Candidates. *Engineering Proceedings* 59(1), 7. <https://doi.org/10.3390/engproc2023059007>
- European Parliament. (2020). *What is artificial intelligence and how is it used?* Retrieved 30-1-2024 from: <https://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20200827STO85804/what-is-artificial-intelligence-and-how-is-it-used>

- European Parliament. (2023). *Artificial intelligence: threats and opportunities*. Retrieved 30-1-2024 from:  
<https://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20200918STO87404/artificial-intelligence-threats-and-opportunities>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, A. M., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Hassan, M. A., Habiba, U., Majeed, F., & Shoaib, M. (2021). Adaptive gamification in e-learning based on students' learning styles. *Interactive Learning Environment*, 29, 545–565. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1588745>
- Hendinata, L. K., Ardiwinata, T., & Pratama, F. K. T. (2022). The Role of Energy Literacy in Supporting Energy Conservation: Perspective from Indonesian Citizens. *Indonesian Journal of Energy*, 5(2), 105–113. <https://doi.org/10.33116/ije.v5i2.113>
- Hoque, F., Yasin, R. M., & Sopian, K. (2022). Revisiting Education for Sustainable Development: Methods to Inspire Secondary School Students toward Renewable Energy. *Sustainability*, 14, 8296. <https://doi.org/10.3390/su14148296>
- Ilieva, G., Yankova, T., Klisarova-Belcheva, S., Dimitrov, A., Bratkov, M., & Angelov, D. (2023). Effects of Generative Chatbots in Higher Education. *Information*, 14(9), 492. <https://doi.org/10.3390/info14090492>
- Jamal, A. (2023). The Role Of Artificial Intelligence (AI) In Teacher Education: Opportunities & Challenges. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 10(1), 139-146. (E-ISSN 2348-1269, P- ISSN 2349-5138)
- Kenchakkanavar, Y. A. (2023). Exploring the Artificial Intelligence Tools: Realizing the Advantages in Education and Research. *Journal of Advances in Library and Information Science*, 12(4), 218–224. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10251142>
- Kitchen, A. J., Hallett, E. R., Perez, J. R., & Rivera, J. G. (2019). Advancing the Use of Ecological Systems Theory in College Student Research: The Ecological Systems Interview Tool. *Journal of College Student Development*, 60(4), 381-400 <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0043>
- Krajcik, J. S., & Blumenfield, P. (2006) Project-based learning. In: Sawyer R.K. (ed) *The cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, New York
- Lin, M-C., Tutwiler, M. S., & Chang, C-Y. (2011). Exploring the relationship between virtual learning environment preference, use, and learning outcomes in 10th grade earth science students, *Learning, Media and Technology*, 36(4), 399-417, <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.629660>
- Ma, Q. & Liu, L. (2005). The Technology Acceptance Model: A Meta-Analysis of Empirical Findings. In M. Mahmood (Ed.), *Advanced Topics in End User Computing*, 4, 112-128). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-474-3.ch006>
- Marougkas, A., Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2023). Virtual reality in education: Are view of learning theories, approaches and methodologies for the last decade. *Electronics*, 12(13), 2832. <https://doi.org/10.3390/electronics12132832>
- McGrow, K. (2019). Artificial intelligence: Essentials for nursing. *Nursing*, 49(9), 46-49. <https://doi.org/10.1097/01.NURSE.0000577716.57052.8d>
- Ondáš, S., Pleva, M., & Hládek, D. (2019). How chatbots can be involved in the education process," 2019 17th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA), Starý Smokovec, Slovakia, 575-580, <https://doi.org/10.1109/ICETA48886.2019.9040095>

- Paas, F., & Van Merriënboer, G. J. J. (2020). Cognitive-Load Theory: Methods to Manage Working Memory Load in the Learning of Complex Tasks. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 096372142092218. <https://doi.org/10.1177/0963721420922183>
- Poimenidis, D. & Papavasileiou, V. (2021). Sustainable neighborhood in the context of primary school students' energy literacy in an urban area: field study. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, VII(21), 166-172. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.1016735>
- Poimenidis, D., & Papavasileiou, V. (2021). Primary school students' cognitive awareness on bicycling as energy literacy in the context of education for sustainability. *Journal of Language and Education Policy*, 2(4), 14-21. <https://doi.org/10.48150/jlep.v2no4.2020.a3>
- Rožman, M., Oreški, D., & Tominc, P. (2023). Artificial-Intelligence-Supported Reduction of Employees' Workload to Increase the Company's Performance in Today's VUCA Environment. *Sustainability*, 15, 5019. <https://doi.org/10.3390/su15065019>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-Determination Theory. In: Maggino, F. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7\\_2630-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2)
- Sajja, R., Sermet, Y., Cwiertny, D., & Demir, I. (2023). Platform-independent and curriculum-oriented intelligent assistant for higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(42). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00412-7>
- Taber, K. S. (2019). Constructivism in Education: Interpretations and Criticisms from Science Education. In Information Management Association (Ed.), *Early Childhood Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, pp. 312-342. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7507-8.ch015>
- Tang, F., Kawamoto, Y., Kato, N. & Liu, J., (2019). Future intelligent and secure vehicular network toward 6G: Machine-learning approaches. *Proceedings of the IEEE*, 108(2), 292-307. <https://doi.org/10.1109/JPROC.2019.2954595>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*; Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Weber, F. (2023). Artificial Intelligence. In: *Artificial Intelligence for Business Analytics*. Springer Vieweg, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37599-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37599-7_2)
- Xu, Y., et al. (2021). Artificial intelligence: A powerful paradigm for scientific research. *The Innovation*, 2(4), 100179. <https://doi.org/10.1016/j.xinn.2021.100179>

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ  
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ Κ.Π.Ε.:  
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

**Καραγιώργου Αικατερίνη**

Δρ. εκπαιδευτικός ΠΕ70– Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**Πράπας Ευθύμιος - Αλκιβιάδης**

Μεταπτυχιακός φοιτητής

**Περίληψη**

Στην παρούσα εμπειρική έρευνα μελετώνται τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων), τα οποία υλοποιήθηκαν κατά τα σχ. έτη 2012-13 έως και 2018-19 στη Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μιας Περιφερειακής Ενότητας της Κεντρικής Ελλάδας καθώς και τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα του

Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της ίδιας Περιφερειακής Ενότητας, ανιχνεύοντας πιθανές συσχετίσεις/διαφοροποιήσεις μεταξύ αυτών. Τα ερευνητικά της ερωτήματα είναι: α. πόσα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υλοποιήθηκαν, σε σχέση με το σύνολο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, β. ποια η «πορεία» της υλοποίησης των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και γ. ποιος ο ρόλος των στελεχών της διοίκησης και παιδαγωγικής - επιστημονικής καθοδήγησης στην προώθηση και αξιοποίηση των σχολικών δραστηριοτήτων στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Παράλληλα μελετήθηκαν οι απόψεις των στελεχών της Διοίκησης και της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης που αφορούν στους θετικούς αλλά και αποτρεπτικούς παράγοντες στην υλοποίηση των αντίστοιχων Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

**Λέξεις κλειδιά:** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

## 1. Εισαγωγή

Ο σύγχρονος κόσμος αντιμετωπίζει σύνθετα περιβαλλοντικά προβλήματα που συνεχίζουν να προβληματίζουν την ανθρωπότητα μακροπρόθεσμα. Παράλληλα, υπάρχουν κριτικές που υποστηρίζουν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν έχει καταφέρει να επιφέρει τις απαραίτητες αλλαγές, δεν μπόρεσε να προσαρμόσει τις προσδοκίες στα σημερινά δεδομένα (Saylan & Blumstein, 2001) ή ότι ο αντίκτυπος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) δεν είναι αρκετά σημαντικός (Palmer, 2003). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεχίζει, ωστόσο, να κρίνεται απαραίτητη στο πλαίσιο της ολιστικής και βιωματικής προσέγγισης του περιβάλλοντος και ως εκ τούτου να θεωρείται αναμενόμενη η βαθμιαία ενσωμάτωσή της στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα και διεθνώς (Saylan & Blumstein, 2001; Κατσακίωρη, Φλογαίτη & Παπαδημητρίου, 2008) όπως και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), τα οποία μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.), (παρ. 1 του άρθρου 12 και την παρ. 3 του άρθρου 18 του ν. 4547/2018 (Α' 102), και κατόπιν μετατράπηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.) (ν. 4823/2021 ΦΕΚ Α' 136/03.08.2021) (Κατσακίωρη, Φλογαίτη & Παπαδημητρίου, 2008).

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δύο (2) είναι οι κύριοι τρόποι μέσω των οποίων η Π.Ε. παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες, δηλαδή οι εκπαιδευτικές δράσεις στα οικεία Κ.Π.Ε. - Κ.Ε.ΠΕ.Α. (και τα Κ.Π.Ε. εμβέλειας) καθώς και τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Π.Σ.Δ.), των οποίων το αντικείμενο μπορεί να σχετίζεται με το περιβάλλον, την υγεία και τον πολιτισμό με την υποστήριξη των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων ή ειδικότερα των Υπεύθυνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, ευθύνη τους είναι η υλοποίηση Π.Σ.Δ., η επίβλεψη των προγραμμάτων Π.Ε., η διοργάνωση σεμιναρίων για τους/τις εκπαιδευτικούς, η προώθηση ενημερωτικού υλικού, η υποστήριξη περιβαλλοντικών δράσεων και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στα Π.Σ.Δ. και τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα των Κ.Π.Ε., προσφέροντας καλύτερη πρόσβαση σε πόρους (ανθρώπινους και υλικούς) (Κατσακίωρη & Φλογαίτη & Παπαδημητρίου, 2008).

Ένας άλλος επιστημονικός θεσμός που συνεισέφερε άμεσα ή έμμεσα στην Π.Ε. ήταν αυτός των Σχολικών Συμβούλων. Από το 1982 έως το 2018, σύμφωνα με το ν. 1304/1982, οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους. Οι αρμοδιότητές τους τροποποιούνται με την Υπουργική Απόφαση Γ2/57905/4-6-2002 και τα καθήκοντα τους αναλύονται σε πέντε (5) επιμέρους άξονες, προβλέποντας, επίσης, την ενίσχυση «κάθε προσπάθειας για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων του σχολείου με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον» (Υ.Α. Γ2/57905/4-6-2002).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Στόχοι της έρευνας

Τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι:

1. Πώς μεταβάλλεται ο αριθμός των Π.Σ.Δ. με θέμα την Π.Ε. κατά τα μελετώμενα σχολικά έτη, τόσο σε απόλυτο αριθμό όσο και ως ποσοστό του συνόλου των Π.Σ.Δ.;
2. Πώς μεταβάλλεται ο αριθμός των επισκέψεων δημοτικών σχολείων εντός και εκτός της Περιφερειακής Ενότητας στο μελετώμενο Κ.Π.Ε.; Υπάρχει συσχέτιση με τον αριθμό των Π.Σ.Δ. σε θέματα από την Π.Ε.;
3. Ποιοι είναι πιθανοί λόγοι που επεξηγούν αυτές τις τάσεις, κατά την άποψη των στελεχών της διοίκησης που επιβλέπουν αυτές τις δράσεις;
4. Ποια είναι η άποψη των στελεχών της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης στο θέμα της αλλαγής των θεσμών της Π.Ε. και ποιοι θεσμοί πιστεύουν ότι μπορούν να υποστηρίξουν και να προάγουν την Π.Ε. αποτελεσματικότερα;

### 2.2. Μέθοδος της έρευνας

Στην έρευνα ακολουθείται μεικτή μέθοδος (Denzin & Lincoln, 2018). Αναλύονται τα ποσοτικά δεδομένα του υπό διερεύνηση θέματος, τα οποία ερμηνεύονται και με τα δεδομένα ποιοτικής ανάλυσης, δηλαδή τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, δημιουργώντας έτσι μία αφήγηση (narrative) (Denzin & Lincoln, 2018). Για τη στατιστική ανάλυση αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα RStudio και αντίστοιχα τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά.

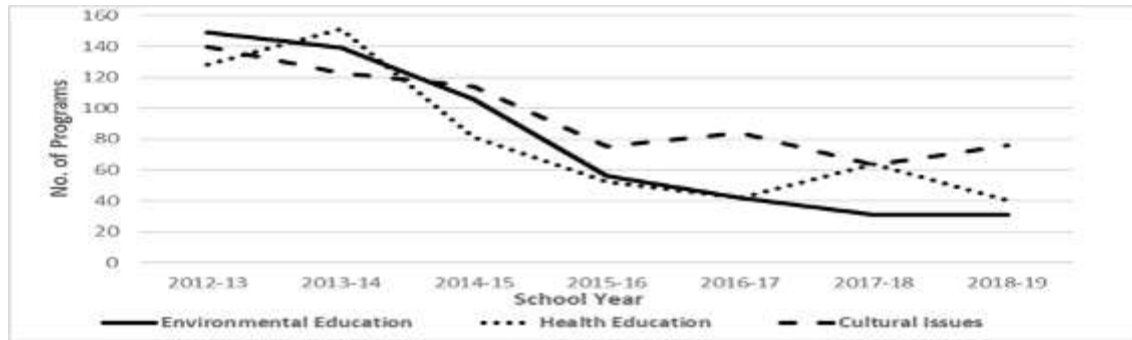
Αξιοποιείται η μεθοδολογική στρατηγική της τριγωνοποίησης (Denzin & Lincoln, 2018). Η τριγωνοποίηση, δηλαδή «η ανάμειξη περισσότερων της μίας μεθόδων για τη μελέτη ενός φαινομένου» (Denzin, 1987) εφαρμόζεται ώστε να προσδώσει «περισσότερο βάθος στην ανάλυση» και να απεικονίσει το αντικείμενο με έναν ολιστικό τρόπο (Denzin & Lincoln, 2018). Για τις ασαφείς μεθόδους (Bogdan & Biklen), χρησιμοποιείται η τριγωνοποίηση με δύο (2) διαφορετικούς τρόπους, ελέγχοντας αν οι τάσεις που παρατηρούμε είναι εμφανείς ακόμη και αν αλλάξουμε τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων ή αν αλλάξουμε την πηγή των δεδομένων.

Από τα N=14 στελέχη, [τρεις (3) γυναίκες και έντεκα (11) άνδρες], οι εννέα (9) συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, [μία (1) γυναίκα και οχτώ (8) άνδρες]. Επίσης, όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα πέντε (5) στελέχη είχαν πάνω τριάντα (>30) χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, οι τρεις (3) είχαν προϋπηρεσία μεταξύ είκοσι (20) και τριάντα (30) ετών και μόλις ένας (1) ερωτώμενος που ανταποκρίθηκε είχε κάτω από είκοσι (20) έτη υπηρεσίας.

### 2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ως απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν:

1ο ερώτημα: Ο αριθμός των Π.Σ.Δ. που σχετίζονται με την Π.Ε. και υλοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν υψηλότερος από τις άλλες θεματικές κατηγορίες τα σχολικά έτη 2012-2013 και 2014-2015 και ήταν μικρότερος από τα Π.Σ.Δ. σε θέματα Αγωγής Υγείας (Α.Υ.) ή Πολιτιστικών Θεμάτων (Π.Θ.) τα τελευταία τρία (3) σχολικά έτη που μελετώνται (Γράφημα 1.).



Γράφημα 1.1: Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Ο αριθμός των προγραμμάτων Π.Ε. μειώνεται, κατά μέσο όρο, 22.64 προγράμματα το χρόνο, με επίπεδο σημαντικότητας 0.08%. Λαμβάνοντας ως παράμετρο ότι η μείωση στο συνολικό αριθμό προγραμμάτων σε απόλυτους αριθμούς είναι σαράντα πέντε (45) προγράμματα ανά έτος, η μείωση στα Π.Σ.Δ. με θέμα την Π.Ε. αναλογεί στο μισό της συνολικής μείωσης όλων των κατηγοριών Π.Σ.Δ.. Επισημαίνεται ότι, όλα τα προγράμματα παρουσιάζουν τάσεις μείωσης σε απόλυτους αριθμούς κατά την επταετία αυτή, ωστόσο, μόνο τα προγράμματα Π.Ε. παρουσιάζουν μονοτονικότητα. Μία πιο ενδιαφέρουσα συσχέτιση προκύπτει από τη μελέτη του ποσοστού των Π.Σ.Δ. στις τρεις (3) θεματικές κατηγορίες (Πίνακας 1.).

Πίνακας 1. Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων ανά έτος και ανά τομέα

| Σχ. έτος | 2012-13 |      | 2013-14 |      | 2014-15 |      | 2015-16 |      | 2016-17 |      | 2017-18 |      | 2018-19 |      |
|----------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|
|          | N       | f(%) | N       | f(%) | N       | f(%) | N       | f(%) | N       | f(%) | N       | f(%) | N       | f(%) |
| Π.Ε.     | 149     | 35.7 | 139     | 33.7 | 106     | 35.2 | 56      | 30.6 | 42      | 25   | 31      | 19.6 | 31      | 21.1 |
| Α.Υ.     | 128     | 30.7 | 151     | 36.5 | 81      | 26.9 | 52      | 28.4 | 42      | 25   | 64      | 40.5 | 40      | 27.2 |
| Π.Θ.     | 140     | 33.6 | 123     | 29.8 | 114     | 37.9 | 75      | 41   | 84      | 50   | 63      | 39.9 | 76      | 51.7 |

Επίσης, παρατηρείται ότι, ενώ το ποσοστό των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (Α.Υ.) δεν μεταβάλλεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (-0.09% ανά έτος, p-value 94.5%), το ποσοστό των Π.Σ.Δ. για τα Π.Θ. αυξάνεται κατά 2.90% κάθε σχ. έτος και το ποσοστό των προγραμμάτων Π.Ε. μειώνεται κατά 2.81% ανά έτος κατά μέσο όρο (p-value μικρότερο του 0.1% και για τους 2 συντελεστές). Κατά συνέπεια, συνάγονται σαφείς τάσεις αύξησης του ποσοστού των Π.Σ.Δ. με αντικείμενο τα πολιτιστικά θέματα και αντίστοιχα ισότιμης μείωσης του ποσοστού των Π.Σ.Δ. με θέμα το περιβάλλον, που χρήζουν ανάλυσης και ερμηνείας.

2ο ερώτημα: Τα δεδομένα που αφορούν τις εγκεκριμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις σχολικών μονάδων στο Κ.Π.Ε. διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών επισκέψεων σχολείων εντός και εκτός νομού. Σημειώνεται, επίσης, ότι το σχ. έτος 2017-2018 και το 1ο εξάμηνο του σχ. έτους 2015-2016 δεν υπήρξε επίσημη έγκριση εκπαιδευτικών επισκέψεων από το Υ.ΠΑΙ.Θ.. Γενικά, παρατηρείται μία σχετική σταθερότητα στις εκπαιδευτικές επισκέψεις στο Κ.Π.Ε., με μία σημαντική διαφοροποίηση τα έτη 2014-2015, 2015-2016 καθώς και το 2018-2019 (Πίνακας 2.).

Πίνακας 2. Δεδομένα για τις Επισκέψεις στο τοπικό Κ.Π.Ε.

| Σχολικό Έτος            | 2013-14 | 2014-15 | 2015-16 | 2016-17 | 2017-18 | 2018-19 |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Εγκεκριμένες Επισκέψεις | 29      | 17      | 8       | 22      | 0       | 2       |
| Σύνολο Σχολείων         | 14      | 12      | 8       | 19      | 0       | 2       |
| Σχολεία Νομού           | 11      | 9       | 2       | 13      | 0       | 2       |
| Σύνολο Δασκάλων         | 71      | 42      | 18      | 46      | 0       | 5       |

|                |     |     |     |     |   |    |
|----------------|-----|-----|-----|-----|---|----|
| Δάσκαλοι Νομού | 61  | 33  | 6   | 32  | 0 | 5  |
| Μαθητές Νομού  | 593 | 349 | 108 | 591 | 0 | 85 |
| Σύνολο Μαθητών | 679 | 455 | 242 | 784 | 0 | 85 |

3ο ερώτημα: Οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα αίτια της μείωσης των αριθμών των Π.Σ.Δ. με αντικείμενο την Π.Ε. δίνουν πιο συχνή απάντηση (N=4) ότι ήταν η «κόπωση των εκπαιδευτικών» από την επανάλληψη παρόμοιων θεμάτων στην πάροδο των χρόνων. Τρία (N=3) στελέχη ανέφεραν τους «οικονομικούς λόγους», εστιάζοντας στην «ελλιπή χρηματοδότηση» των Π.Σ.Δ. και την επικείμενη οικονομική κρίση. Οι ερωτούμενοι/ες θεωρούν ότι η «επιμόρφωση» και η «ενίσχυση» από τις υποστηρικτικές δομές καθώς και ο «ρόλος του/της Υπευθύνου/νης Σχολικών Δραστηριοτήτων» μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την ικανότητα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Ένας πρόσθετος σημαντικός αποθαρρυντικός παράγοντας θεωρήθηκε η «έλλειψη διδακτικών ωρών αποκλειστικά στα Π.Σ.Δ.» καθώς έχει ως αποτέλεσμα την επιβάρυνση του/της εκπαιδευτικού εκτός σχολικού ωραρίου (N=3). Τέλος, τρία (N=3) στελέχη ανέφεραν ότι οι «ασάφειες» στις οδηγίες που παρέχονται από τη διοίκηση δυσχεραίνουν την υλοποίηση προγραμμάτων και καθιστούν τους εκπαιδευτικούς πιο διστακτικούς. Άλλοι παράγοντες που αναφέρθηκαν πιο εξειδικευμένοι δεν κατηγοριοποιούνται, καθώς εμφανίστηκαν μία φορά στις απαντήσεις του δείγματος.

4ο ερώτημα: Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα συγκρίνοντας την αποτελεσματικότητα του θεσμικού ρόλου του «Σχολικού Συμβούλου» (Σ.Σ.) σε σχέση με το ρόλο του «Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου» (Σ.Ε.Ε.) καθώς και του Σ.Ε.Ε. για την Αειφορία, στην πλειοψηφία τους (N=5) υποστήριξαν πως ο νέος ρόλος του Σ.Ε.Ε. είναι «καλύτερος» για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της Π.Ε.. Χαρακτηριστικά, ένα (N=1) στέλεχος απάντησε ότι, χωρίς να χρειάζεται να ανησυχεί για την επάρκεια της επιμόρφωσης των δασκάλων σε άλλους τομείς, ο Σ.Ε.Ε. για την Αειφορία μπορεί να επικεντρωθεί στο δικό του τομέα. Το αντεπιχείρημα για τα τρία (N=3) στελέχη που υποστήριξαν το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου [δύο (N=2) στελέχη είχαν υπηρετήσει αυτό το ρόλο] ήταν ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι εργάζονταν σε ένα πιο υποστηρικτικό πλαίσιο, είχαν ένα «ευρύτερο σύνολο αρμοδιοτήτων» και ως εκ τούτου είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαδικασία πιο «ενεργά και αποφασιστικά». Παράλληλα, είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν καλύτερη σχέση με τα σχολεία ευθύνης τους, αφού η περιοχή αρμοδιότητας τους αποτελούνταν από σχολικές μονάδες του νομού τους.

Επίσης, κατά τη σύγκριση του θεσμού των Κ.Π.Ε. και των Κ.Ε.Α. δεν υπήρξε ταύτιση απόψεων, με τη σχετική πλειοψηφία (N=4) να υποστηρίζει τα Κ.Ε.Α., τρεις (N=3) αντίθετα την παλαιότερη δομή των Κ.Π.Ε. και δύο (N=2) δεν εξέφρασαν συγκεκριμένη θέση. Απηχώντας την πρώτη ομάδα απαντήσεων, ένα στέλεχος τόνισε: «...έχει φτάσει ο καιρός να πραγματοποιήσουμε τη μετάβαση στην Εκπαίδευση για την Αειφορία λόγω των ραγδαίων αλλαγών στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο». Αυτοί που διατήρησαν τις αμφιβολίες τους, τόνισαν ότι τα Κ.Π.Ε. είχαν σταθερή οργάνωση, εμπειρία και ένα ήδη υπάρχον υποστηρικτικό δίκτυο. Ένα (N=1) στέλεχος από τα τρία (3) εξέφρασε προβληματισμό σε σχέση με την ενοποίηση όλων των θεματικών κατηγοριών των Π.Σ.Δ.. Τα δύο (N=2) στελέχη που δεν επέλεξαν μεταξύ των δύο δομών, θεώρησαν ότι οι δύο δομές υπηρετούν πρακτικά τον ίδιο ρόλο και ένα (N=1) εκ των δύο στελεχών ανέφερε πως η χρηματοδότηση θα αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα.

## 5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα προγράμματα Π.Ε. υπολείπονται σε αριθμό έναντι των άλλων προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, και Πολιτιστικών Θεμάτων) και τούτο οφείλεται πιθανόν σε ποικίλους αποτρεπτικούς παράγοντες όπως, μεταξύ άλλων, η ελλιπής ή η ανεπαρκής οικονομική ενίσχυση των εκπαιδευτικών δομών, η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η δυσκολία στις μετακινήσεις των μαθητών/τριων και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών/τριων ανά τάξη (Γούπος, 2005· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005).



Επίσης, η μεγαλύτερη πτώση σε συνολικό αριθμό Π.Σ.Δ. προέκυψε το 2015-2016, αμέσως μετά τα “capital controls” (2020). Η αίσθηση επισφάλειας και αβεβαιότητας που επικράτησε για το μέλλον ενδέχεται να επηρέασε την υλοποίηση των Π.Σ.Δ., καθώς και οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές/τριες επηρεάστηκαν δυσμενώς από την οικονομική κατάσταση.

Ένας παράγοντας/μεταβλητή που ενδέχεται να επηρέασε την υλοποίηση Π.Σ.Δ. είναι το προτεινόμενο θέμα του Υ.ΠΑΙ.Θ. που διαφοροποιούνταν κάθε σχ. έτος, κατά τα έτη 2012-2017. Τα πρώτα δύο (2) σχ. έτη, δηλαδή 2012-2013 & 2013-2014, τα θέματα αφορούσαν το περιβάλλον, σύμφωνα με το χαρακτηρισμό της δεκαετίας 2005-2014 ως «Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Corcoran & Weakland & Wals, 2017). Τα επόμενα δύο (2) σχ. έτη, η θεματολογία άπτονταν σε πολιτιστικά ζητήματα και το σχ. έτος 2016-2017, το προτεινόμενο θέμα περιλάμβανε στοιχεία και τις τρεις (3) κατηγορίες (Περιβάλλον, Υγεία, Πολιτισμός). Μελετώντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των Π.Δ.Σ. συνάγεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της προτεινόμενης θεματολογίας πό το Υ.ΠΑΙ.Θ. και της αύξησης Π.Σ.Δ. αυτής της κατηγορίας (*ceteris paribus*).

Τα προγράμματα Π.Ε. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπολείπονται σε αριθμό έναντι των άλλων προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, και Πολιτιστικών Θεμάτων) και αυτό οφείλεται σε ποικίλους αποτρεπτικούς παράγοντες όπως, μεταξύ άλλων, η ελλιπής ή η ανεπαρκής οικονομική ενίσχυση των εκπαιδευτικών δομών, η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η δυσκολία στις μετακινήσεις των μαθητών/τριων και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών/τριων ανά τάξη, (Γούπος, 2005· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005). Επίσης, το επίπεδο συμμετοχής των σχολείων σε προγράμματα Π.Ε. στην Ελλάδα, υπολείπεται των αντίστοιχων ποσοστών άλλων χωρών, τα οποία ανέρχονται σε 56% για τα δημοτικά σχολεία (Hiroushi, 2004). Ωστόσο, η Ελλάδα περιλαμβάνεται στην πρώτη δεκάδα της διεθνούς κατάταξης αποτελεσματικότητας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Yanniris, Syuan Huang και Maunder, 2018) σύμφωνα με τις μετρήσεις επιδόσεων του Ο.Α.Σ.Α. και τον αριθμό των προγραμμάτων Π.Ε..

Αναφορικά με τη λειτουργία των Κ.Π.Ε. προκύπτει ότι, ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στα Κ.Π.Ε., σχετίζεται με τη σημαντική πτώση της συμμετοχής των μαθητών/τριων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των Κ.Π.Ε.. Ωστόσο, η μείωση του αριθμού των υλοποιούμενων Π.Σ.Δ. από το σχ. έτος 2012-2013 και μετά δεν μπορεί να αιτιολογηθεί μόνο από την έλλειψη χρηματοδότησης, καθώς από το σχ. έτος 2012-2013 και μετά δεν διατίθεται πλέον χρηματοδότηση για την υλοποίηση Π.Σ.Δ. (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2010-2018).

Αιτία μείωσης της συμμετοχής στις εκπαιδευτικές επισκέψεις στα Κ.Π.Ε. και της υλοποίησης Π.Σ.Δ. ενδεχόμενα αποτελεί το εγγενές χαρακτηριστικό της Π.Ε., στο οποίο εν μέρει οφείλει την ύπαρξή της, δηλαδή στην αναγνώριση της αρνητικής επίπτωσης του ανθρώπου στο περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1993) ταυτόχρονα με τη διαπίστωση ότι η Π.Ε. δεν έχει καταφέρει να πετύχει τους στόχους της και ότι η κατάσταση δεν παρουσιάζει σημεία βελτίωσης. Επίσης, δεδομένης της έκτασης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, η Π.Ε. συχνά θεωρείται ως εργαλείο για την επίλυση προβλημάτων και ως εκ τούτου δεν αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό τομέας αλλά ως μία σύνθεση τομέων (Almeida, 2015· Palmer, 2003). Οι προαναφερθέντες περιορισμοί είναι σκόπιμο να συνεκτιμηθούν με τις θέσεις των στελεχών της Π.Ε. ότι επήλθε «κορεσμός» στα Π.Σ.Δ. και τούτο οφείλεται και στον επαναληψιμότητα των -ίδιων- θεμάτων. Όσον αφορά τους άλλους λόγους που αναδείχθηκαν, όπως η οικονομική κρίση, πιθανόν να σχετίζεται όχι μόνο με την άμεση μείωση των Π.Δ.Σ. αλλά ενδεχομένως και με την υποβάθμιση των υποστηρικτικών δομών (μείωση χρηματοδότησης) που μπορεί να αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία της Π.Ε., όπως υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες (Almeida, 2015).

Η εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών -του αριθμού των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε Κ.Π.Ε. και των Π.Σ.Δ.- δεν τεκμαίρεται ευθέως, αλλά διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στα Κ.Π.Ε. δεν έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό σε απόλυτους αριθμούς από τους προαναφερθέντες ανασταλτικούς παράγοντες, αν και υπάρχει μία σαφής πτώση στον αριθμό των μαθητών/τριων που συμμετείχαν. Ένα ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι αν οι

δύο τύποι εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων αυξάνουν/μειώνονται ταυτόχρονα ή αν υποκαθιστά το ένα το άλλο, δηλαδή αν η συμμετοχή σε ένα τύπο προγράμματος αυξάνεται, ενώ η συμμετοχή στον άλλο μειώνεται. Μία περαιτέρω ανάλυση για την ανίχνευση των λόγων που οδήγησαν στην επιλογή προγραμμάτων Π.Σ.Δ. που αφορούσαν στην Π.Ε. θα απέδιδε οφέλη στην επιστημονική κοινότητα και τα συμπεράσματα αυτά θα συνεισέφεραν σημαντικά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο μέλλον.

Τα στελέχη εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για το νέο πλαίσιο των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία, και συγκεκριμένα υποστηρίζουν είτε ότι αποτελεί βελτιωμένο θεσμό είτε ότι η υπάρχουσα υποδομή και τεχνογνωσία των Κ.Π.Ε. είναι απαραίτητη για την επιτυχία. Παρά τις εμφανείς διαφορές στις τοποθετήσεις, κάποια στελέχη επιχειρηματολόγησαν πως το επίπεδο χρηματοδότησης και οργάνωσης είναι πιο σημαντικά για την επίτευξη των σκοπών αυτών των θεσμών σε σχέση με την αναδιάρθρωση της οργανωτικής δομής. Ο διαθεματικός χαρακτήρας της Εκπαίδευσης για την Αειφορία εξάιρεται και εκτιμάται ότι θα βοηθήσει στη μερική ανανέωση της θεματολογίας των Π.Σ.Δ.. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι πρακτικοί λόγοι δυσκολεύουν τη διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος (Palmer, 2003) και μία τέτοια προσέγγιση επιφέρει πίεση στα χρονοδιαγράμματα υλοποίησης των Π.Σ.Δ. και τα ήδη επιβαρυνμένα (όπως δήλωσαν κάποια στελέχη) Ωρολόγια Προγράμματα των σχολικών μονάδων. Σχετικά με το ρόλο της «επιμόρφωσης» των εκπαιδευτικών από τους αρμόδιους και τα «εσωτερικά κίνητρα», όπως η «ευαισθητοποίηση» των εκπαιδευτικών ή η θέλησή τους να ευαισθητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες, προκύπτει ότι αποτελούν ισχυρά κίνητρα, γεγονός που συνάδει και με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Σπυροπούλου, 2001). Αντίθετα, αποτρεπτικό παράγοντα αποτελεί η αναγκαία απασχόληση των εκπαιδευτικών με τα Π.Σ.Δ. εκτός του διδακτικού ωραρίου κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών (Σπυροπούλου, 2001).

Συνοψίζοντας, τα Π.Σ.Δ. με θέματα από την Π.Ε. μειώθηκαν σημαντικά σε απόλυτη συχνότητα και σε ποσοστό επί του συνόλου των Π.Σ.Δ.. Πολλά τα πιθανά αίτια, αλλά μέρος της μείωσης σε απόλυτη συχνότητα μπορεί να αποτελεί η ίδια η περίοδος μελέτης που συμπίπτει με μία μακροχρόνια οικονομική κρίση, καθώς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο που επηρέασε τα Π.Σ.Δ. με τις προτεινόμενες θεματικές περιοχές. Επίσης, η μείωση του ποσοστού Π.Σ.Δ. μπορεί να αποδοθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Π.Ε. και μεταξύ άλλων στην «ιστορία» της Π.Ε., στην ανάδειξη συγκεκριμένων πολιτιστικών θεμάτων που υπερσκίασαν τη θεματολογία της Π.Ε. και εν μέρει στην επαναλαμβανόμενη φύση των θεμάτων. Καταληκτικά, «η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν έχει καταφέρει να ακολουθήσει το ρυθμό της υποβάθμισης του περιβάλλοντος» (Saylan & Blumstein, 2001) και τα ανωτέρω δεδομένα μπορούν να παράσχουν επιπλέον πληροφόρηση στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων από τους υπευθύνους, ώστε να προωθηθεί κατάλληλα η Π.Ε.. Αυτή η προσέγγιση όσον αφορά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, σε συνδυασμό με την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, θα καταστεί πιο σημαντική στο μέλλον, ειδικά με τις αλλαγές που πρόκειται να επιφέρει η εκπαίδευση για την αειφορία και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Κορινθία, Σεπτέμβριος, Α, 107-114. Ανακτήθηκε από: [http://kpekastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/107-114\\_oral.pdf](http://kpekastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/107-114_oral.pdf)
- Δημητρίου, Α. & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α'θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*.

- Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Κορινθία, Σεπτέμβριος, Α, 125-134. Ανακτήθηκε από: [http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/125-134\\_oral.pdf](http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/125-134_oral.pdf)
- Κατσακιώρη, Μ. Φλογαΐτη, Ε. & Παπαδημητρίου, Β. (2008). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα - Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.)*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υδροτόπων.
- Σπυροπούλου Δ. (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (5), σσ. 155-173.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (1982). Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Νόμος 1304/1982.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (1985). Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Νόμος 1566/1985.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (1990). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Υπευθύνων Π.Ε. Υπουργική Απόφαση Γ2/3026/27-08-1990.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (1992). Σχολικές Δραστηριότητες. Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/28-08-1992.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2000). Τροποποίηση Γ2/4867/28-8-1992. Υπουργική Απόφαση Γ2/455/07-02-2000.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2002). Καθορισμός των αναλυτικών καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολείων και ΣΕΚ και συλλόγων διδασκόντων. Υπουργική Απόφαση Δ1/105657.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2002). Ρύθμιση θεμάτων στελέχωσης και λειτουργίας των Κ.Π.Ε., καθήκοντα των Υπευθύνων Κ.Π.Ε. και αυτών των Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπουργική Απόφαση Γ2/57905/04-06-2002.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2008). Καθορισμός νομών εμβέλειας των Κ.Π.Ε., δημιουργία τοπικών δικτύων Κ.Π.Ε. και συμμετοχή σχολικών ομάδων σε προγράμματα των Κ.Π.Ε.. Υπουργική Απόφαση Γ7/127236/3-10-2008.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, (2012). Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2012-13. Εγκύκλιος Γ7/121118/18-10-2012.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Νόμος 4823/2021.
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2010). Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το σχ. έτος 2010-11. Εγκύκλιος Γ7/119236/24-09-2010.
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2012). Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το σχ. έτος 2012-13. Εγκύκλιος Γ7/121118/18-10-2012.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2017). Εκπαιδευτικές επισκέψεις και επιμορφωτικές δράσεις στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2017-18. Εγκύκλιος Δ1/205575/24-11-2017.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Νόμος 4547/2018.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2018). Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. ΓΔ4/158733/27-09-2018.

- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2018). Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το σχ. έτος 2018-19. Εγκύκλιος ΓΔ4/158733/27-09-2018.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2019). Εκπαιδευτικές επισκέψεις και επιμορφωτικές δράσεις στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (νυν Κ.Ε.Α.) για το σχολικό έτος 2018-2019. Εγκύκλιος 8223/18-1-2019.
- Φλογαΐη, Ε. (1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Greek University Publishing.

### Ξενογλώσση

- Almeida, S. C. (2015). *Environmental Education in a Climate of Reform*. Rotterdam: Sense.
- Corcoran, P.B., Weakland, P., Wals, A. (Επ.) (2017). *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Demiri, N.G. (2020). *Refugee Crisis in Greece*. Ίδρυμα Heinrich Boell [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο από: <https://gr.boell.org/en/2015/10/22/refugee-crisis-greece>
- Denzin N, Lincoln Y, (Επ.). (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research, 5<sup>th</sup> Ed*. Sage: California.
- Denzin, N. (1987). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Mc-Graw Hill.
- Ekathimerini, (2019). *Greece ends crisis-era capital controls* [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο από: <https://www.ekathimerini.com/244143/article/ekathimerini/news/greece-ends-crisis-era-capital-controls>
- Hiroushi, O. (2004). *Overview of Current Situation in Japan on Education and Sustainable Development*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT).
- Palmer, J. A. (2003). *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. New York: Routledge.
- Saylan, C. Blumstein, D.T. (2011). *The Failure of Environmental Education (And How We Can Fix It)*. Berkeley: University of California Press.
- Yanniris, C., Huang, Y.S. & Maunder, R. (2018). Bibliometric evidence point to loci of empirical knowledge production in environmental education. *Cogent Education*, 5(1), 1-14.

# ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

## ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΖΕΥΞΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Μπιμπούδη Μαρία**

Δρ., Σύμβουλος Εκπαίδευσης Β' Αθήνας

**Παπακώστα Αλεξία**

Δρ., Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.ΔΙ.Π.), ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

### Περίληψη

Μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα η γη είναι η κλιματική αλλαγή. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία, με στόχο την προσέγγισή του, αναζητά καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με ελκυστικές για τους/τις μαθητές/τριες πρακτικές. Προς αυτή τη κατεύθυνση, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση βασίστηκε στην Έρευνα- Δράση και αναπτύχθηκε σε δύο κύκλους στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση του μαθητικού δυναμικού στο φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής. Ο Α' κύκλος της Έρευνας- Δράσης σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε με βάση θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, ενώ ο Β' κύκλος με βάση τη χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης. Από την μελέτη αναδείχθηκε η σημασία του βιωματικού και κριτικοστοχαστικού περιβάλλοντος μάθησης που δημιουργούν οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, καθώς και τα προσαρμοστικά συστήματα διδασκαλίας που προσφέρει η τεχνητή νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα επιβεβαιώθηκε, ότι η δημιουργική σύζευξη θεατρικών μεθόδων-τεχνικών και τεχνητής νοημοσύνης συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση, αλλά και στη διάθεση αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών για την κλιματική αλλαγή.

**Λέξεις κλειδιά:** θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι, θεατρικές τεχνικές, τεχνητή νοημοσύνη, κλιματική αλλαγή

### 1. Εισαγωγή

Στο χώρο της εκπαίδευσης, την τελευταία δεκαετία η κλιματική αλλαγή αποτελεί αντικείμενο μελέτης επιστημόνων που ασχολούνται με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κατανόηση και αντιμετώπιση του φαινομένου. Ήδη σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την κλιματική κρίση (Kelsey et al., 2021). Η γενική ανησυχία για το μέλλον του πλανήτη - γη δεν προβληματίζει μόνο ενήλικες, αλλά αγγίζει και τα παιδιά, από τη στιγμή που όλη η ανθρωπότητα βιώνει την κλιματική κρίση. Οι συνέπειες της κλιματικής αλλαγής, καθιστά αναγκαία την ανάληψη μέτρων και δράσεων που θα συμβάλλουν στον περιορισμό της. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα ενισχύουν την ατομική ευθύνη απέναντι στην κλιματική αλλαγή μέσω ανάληψης δράσεων που αποτρέπουν συναισθήματα απελπισίας και καλλιεργούν το συναισθημα της ελπίδας για το μέλλον της γης (Kerret et al., 2016). Η ελπίδα αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την κινητοποίηση του ανθρώπου, επομένως και στην περίπτωση των κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων για την κλιματική αλλαγή θα αποτελέσει τη δύναμη που θα ωθήσει τα παιδιά στο να ενεργοποιηθούν και να εφαρμόσουν δράσεις που προστατεύουν το περιβάλλον (Ojala, 2021). Η ανάπτυξη κατάλληλων δραστηριοτήτων που θα αντιστοιχούν στην ηλικία και το γνωστικό

υπόβαθρο των παιδιών θα αποτελέσουν μια δυναμική διαδικασία μάθησης που θα τους προσανατολίζει στην επίτευξη συγκεκριμένων περιβαλλοντικών στόχων (Ryan & Deci, 2000). Εξάλλου, οι αλλαγές που βιώνει η ανθρωπότητα λόγω των διακυμάνσεων που οδηγούν σε αλλαγή της μέσης κλιματικής τιμής και κατά συνέπεια στην κατάσταση του κλίματος, δηλαδή σε κλιματική αλλαγή (Κατσαφάδος & Μαυροματίδης, 2015) επιβάλλουν στους σημερινούς πολίτες την ανάγκη να δραστηριοποιηθούν και να γίνουν πιο ενεργοί στον μετριασμό της κλιματικής αλλαγής (Chopra et al., 2019). Ειδικά στην παιδαγωγική πρακτική η προσέγγιση του φαινομένου μέσω της Παιδαγωγικής του Θεάτρου σε συνδυασμό με εργαλεία της τεχνητής νοημοσύνης, η οποία έχει εισβάλει με ταχύτατους ρυθμούς σε όλους του τομείς της κοινωνικής ζωής, μπορεί να αναδείξει το σημαντικό ρόλο των ίδιων των παιδιών ως υπεύθυνων και ενεργών πολιτών στην αντιμετώπιση προβλημάτων βιωσιμότητας επαναπροσδιορίζοντας τους τρόπους ζωής (Anderson, 2012) και τις συνήθειές τους. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικών με την κλιματική αλλαγή που θα συνδυάζουν θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους και θεατρικές τεχνικές με εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης αναμένεται να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ώστε να ενδιαφερθούν για την προστασία του περιβάλλοντος (Berenguer, 2007). Επιπλέον η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες με την εμπλοκή της τεχνητής νοημοσύνης ζωντανεύει τη φαντασία και τον προβληματισμό για την υπάρχουσα περιβαλλοντική κατάσταση και δύναται να αλλάξει την κοσμοθεωρία των παιδιών (Wake & Birdsall, 2020).

Με βάση τα παραπάνω ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να διερευνηθεί η συμβολή θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων και θεατρικών τεχνικών σε συνδυασμό με εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης στην προσέγγιση του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής και κυρίως στην κατανόηση του συσχετισμού του με τις καθημερινές ανθρώπινες στάσεις, συμπεριφορές και δραστηριότητες των ίδιων των μαθητών και μαθητριών. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι βάσει του συγγραφικού έργου: «Κλιματική αλλαγή: μια προσέγγιση του φαινομένου μέσω μιας ιστορίας για παιδιά» (Μπιμπούδη, 2022), για τον Α' κύκλο της έρευνας δράσης (θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση) ήταν να αναδειχθούν μέσω θεατρικών μεθόδων και τεχνικών (αυτοσχεδιασμοί, εντοπισμός δραματικού πλαισίου, εργαστήρι γραφής, εμπύχωση διαλόγων, κ.ά.) οι ήρωες της ιστορίας και τα χαρακτηριστικά τους, οι συμπεριφορές και οι στάσεις τους, οι καταστάσεις της σύγχρονης καθημερινότητας που συνδέονται με την κλιματική αλλαγή και η διαχείριση των καταστάσεων αυτών από τους ήρωες της ιστορίας. Στον Β' κύκλο με τη χρήση εργαλείων νοημοσύνης οι στόχοι ήταν να αναδημιουργηθούν ήρωες, διάλογοι, σκηνικά με εικαστικό – ψηφιακό πλαίσιο αναπλαισιώνοντας τις αυτοτελείς ιστορίες. Ως προς τους παραπάνω στόχους διατυπώθηκε το βασικό ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί η δημιουργική σύζευξη θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων-θεατρικών τεχνικών και τεχνητής νοημοσύνης να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση, αλλά και στη διάθεση αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών όσον αφορά φλεγοντα περιβαλλοντικά ζητήματα (όπως της κλιματικής αλλαγής); Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Γνωρίζουν οι μαθητές το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής κι αν ναι μπορούν να το συσχετίσουν με την καθημερινότητά τους;
- Ποιες είναι οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετούν απέναντι σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής που συσχετίζονται με τη εμφάνιση της κλιματικής αλλαγής;
- Μπορούν οι θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις να ενισχύσουν την κατανόηση στάσεων, συμπεριφορών, παρεμβάσεων και αλλαγών στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;
- Η δημιουργία ψηφιακού προϊόντος με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης και η διάχυσή του στη σχολική κοινότητα κατά πόσο ενισχύει το περιβαλλοντικό αποτύπωμα της σχολικής μονάδας στην αειφόρα κοινωνία του παρρόντος και του μέλλοντος;
- Πώς οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και η τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικά διδακτικά εργαλεία στα εκπαιδευτικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Εφαρμόστηκε έρευνα δράσης σε μαθητές και μαθήτριες Στ τάξης δημοτικών σχολείων νομού Αττικής. Το δείγμα ήταν εκατόν σαράντα (140) μαθητές/τριες και οχτώ (8) εκπαιδευτικοί (Πίνακας 1). Κατά τον Elliott (1991) η έρευνα- δράση είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή». Έτσι, η αφετηρία της έρευνας δράσης αποτέλεσε η κλιματική αλλαγή, μία πρόκληση που προβληματίζει την παγκόσμια κοινότητα και απαιτεί βελτιωτικές παρεμβάσεις. Δημιουργήθηκε μια κοινότητα μάθησης, η οποία στο πλαίσιο της συμμετοχικής έρευνας δράσης διακρίθηκε για το συνεργατικό της χαρακτήρα. Συμμετείχαν εκτός από εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης, η ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών, ένας διευκολυντής (facilitator) που συντόνιζε την εκπαιδευτική παρέμβαση και ένας κριτικός φίλος – συνεργάτης (critical friend). Ο διευκολυντής ήταν εξωτερικός συνεργάτης και λειτουργούσε υποστηρικτικά, ώστε όλα τα μέλη να επικοινωνούν ισότιμα και να διαλέγονται με έναν κοινά αποδεκτό κώδικα διευκολύνοντας το πέρασμα από την επιστημονική κατανόηση (επιστήμη, “episteme”) στην πρακτική γνώση (φρόνηση, “phronesis”). Ο κριτικός φίλος είχε μια ουσιαστική αμφίδρομη επικοινωνία και ανατροφοδότηση με εκπαιδευτικούς και την ερευνητική ομάδα. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ημερολόγιο, το ερωτηματολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη με μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην αρχή και στο τέλος της παιδαγωγικής παρέμβασης και η ημιδομημένη διεξήχθη μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Η καταγραφή παρατηρήσεων της παρέμβασης έγινε καθόλη τη διάρκεια της με τη χρήση ημερολογίου. Την εγκυρότητα των δεδομένων τη διασφάλισε η μέθοδος της «τριγωνοποίησης», όπου διασταυρώθηκαν τριπλά τα στοιχεία από τη χρήση των τριών μεθόδων συλλογής δεδομένων (ημερολόγιο, ερωτηματολόγιο, συνέντευξη), γεγονός που επέτρεπε τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης (Altrichter & Posch & Somekh, 2001). Ακολουθήθηκε η σπειροειδής διαδικασία με τα στάδια της αναγνώρισης/παρατήρησης των ηρώων, το σχεδιασμό διαλόγων/μοίρασμα ρόλων, τη δραματοποίηση και τη χρήση των εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης και τον κριτικό στοχασμό/αξιολόγηση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση δεδομένων του ερωτηματολογίου και ποιοτική ανάλυση δεδομένων του ημερολογίου και της συνέντευξης που απομαγνητοφωνήθηκε. Πιο συγκεκριμένα με την ανάλυση περιεχομένου δόθηκε η δυνατότητα να κωδικοποιηθούν συγκεκριμένα στοιχεία από το ημερολόγιο και τις συνεντεύξεις και να μετατραπούν σε ποσοτικά δεδομένα. Σύμφωνα με τον Krippendorff (2018) η ανάλυση περιεχομένου ως επιστημονικό εργαλείο παρέχει αξιόπιστα αποτελέσματα μέσα από μηνύματα και πληροφορίες που εντοπίζουμε σε κείμενα και ενισχύει την ικανότητα του ατόμου που ερευνά στην κατανόηση συγκεκριμένων θεμάτων.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

| <i>Εκπαιδευτικοί</i> | <i>Μεταβλητές</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|----------------------|-------------------|----------|----------|
| <i>Φύλο</i>          | Άνδρες            | 2        | 25%      |
|                      | Γυναίκες          | 6        | 75%      |
| <i>Μαθητές/τριες</i> | <i>Μεταβλητές</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
| <i>Φύλο</i>          | Αγόρι             | 65       | 46%      |
|                      | Κορίτσι           | 75       | 54%      |

## 2.2. Περιγραφή παιδαγωγικής παρέμβασης

Η παιδαγωγική παρέμβαση περιλαμβάνει δύο κύκλους. Στον Α΄ κύκλο αξιοποιήθηκε η δραματοποίηση και η χρήση θεατρικών τεχνικών. Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας και παιδαγωγική διαδικασία στην εκπαίδευση, βασισμένη στο αξιακό της τρίπτυχο, που συνιστά την υπεροχή και την ιδιαιτερότητά της (αμεσότητα, παραστατικότητα, εποπτικότητα), επιλέχθηκε, γιατί πραγματώνει τη σύγχρονη μορφή της ομαδοσυνεργατικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, προωθεί τη βιωματική, δημιουργική, εμπειρική, ενεργητική, στοχαστική και ομαδοσυνεργατική μάθηση ενώ μπορεί να λειτουργήσει με αποτελεσματικότητα σε διαθεματικούς άξονες (Γραμματάς, 2017). Παράλληλα, καθώς η επιδίωξη δεν ήταν μόνο παιδαγωγική και διδακτική, αλλά αισθητικο-καλλιτεχνική, η δραματοποίηση λειτούργησε ως γνήσιο μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, αφού οδήγησε σε σκηνικό αποτέλεσμα με καλλιτεχνικές διαστάσεις και κυρίαρχη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλα τα επίπεδα. Κατά τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία, οι θεατρικές τεχνικές (Παπαδόπουλος, 2015), λειτούργησαν ως εργαλεία για να διερευνηθούν (σκέψη και λόγος σχετικά με τη δράση) και να παρουσιαστούν (σκηνική δράση) οι συμπεριφορές και οι πράξεις των θεατρικών ρόλων. Προτεραιότητα δόθηκε στη βιωματική κατανόηση κάθε αναπαριστώμενης ενέργειας και, μέσω αυτής, της ταυτότητας των ρόλων, των αιτιών και των κινήτρων τους, του χωροχρονικού πλαισίου δράσης. Με αφορμή το κείμενο και ξεκινώντας από το θεατρικό παιχνίδι, την ελεύθερη, ακαθοδήγητη ψυχαγωγική ενασχόληση μέσα από μια πληθώρα αυτοσχεδιασμών και διαδραστικών τεχνικών οι μαθητές/τριες προχώρησαν σε αυτόνομα θεατρικά στιγμιότυπα τα οποία σιγά σιγά συνδέθηκαν και δημιούργησαν μια ολοκληρωμένη σκηνική δράση. Στη συνέχεια η συγκεκριμένη σκηνική δράση επενδύθηκε εικαστικά και οπτικοακουστικά μέχρι να δημιουργηθεί με τρόπο συλλογικό και συνεργατικό ένα συνολικό αποτέλεσμα στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης (Παπακώστα, 2021).

Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν αυτοσχεδιασμούς αξιοποιώντας την στιγμιαία έμπνευση, βασισμένοι σε ελάχιστες απαραίτητες πληροφορίες. Μπήκαν σε ρόλους και με τη σωματική και μιμική έκφραση προσπάθησαν να αναπαραστήσουν καταστάσεις. Επισημαίνεται ότι οι αυτοσχεδιασμοί προέκυψαν από τα αρχικά παιχνίδια και αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη δρώμενων και κατ' επέκταση σκηνών. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες ως αναγνώστες, δρώντες και θεατές, μέσα από πειραματικά στάδια γραφής και εμψύχωσης και αναπτύσσοντας το δραματικό πλαίσιο που πήγαζε από το κείμενο-ερέθισμα, οδηγήθηκαν στην κατασκευή ενός νέου «μετακειμένου» προσαρμοσμένου στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους. Με τη δημιουργία του δεύτερου κειμένου, τυπικά ολοκληρώθηκε η οριζόντια διαδικασία, ουσιαστικά, όμως, παρέμεινε «ανοικτή», γιατί μια σειρά βελτιώσεων και αλλαγών προέκυψαν από την εικονοποίηση στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης, την άμεσα εξαρτώμενη από τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας και τη «σκηνική» υποδομή της αίθουσας. Με την σκηνική του απόδοση οι μαθητές/τριες προχώρησαν στην «κάθετη διαδικασία», το μεταγραμμένο κείμενο ενεργοποιήθηκε και με συγκεκριμένες επιλογές στο συνδυασμό και τη λειτουργία των θεατρικών κωδίκων μεταπήδησαν στις συνθέσεις σκηνικών μηνυμάτων, ενώ ταυτόχρονα τους δινόταν η ευκαιρία αναστοχασμού και επαναξιολόγησης (Παπακώστα, 2017). Οι ομάδες δοκίμασαν να εμπλουτίσουν το σκηνικό τους εγχείρημα με σκηνικά αντικείμενα, ήχους κ.ά., ενώ οι ίδιοι μεταμορφώνονταν με τον τρόπο που είχαν επιλέξει (συμβολικό, αφαιρετικό κ.λπ.), ώστε να υποστηρίξουν και με την «όψη» τους το σκηνικό μήνυμα (Papadopoulos & Papakosta, 2023). Ως συγγραφείς-σκηνοθέτες-ηθοποιοί-σκηνογράφοι-μουσικοί υλοποιούσαν τις ιδέες τους, τις παρουσίαζαν στους συμμαθητές τους και στις συμμαθήτρες τους ενώ, ταυτόχρονα, γίνονταν και οι ίδιοι παρατηρητές των άλλων με διάθεση παρεμβάσεων και αλλαγών.

Με αυτόν τον τρόπο, ενεργοποιήθηκαν μεταγνωστικές, αξιολογικές και ανατροφοδοτικές διαδικασίες (Παπαδόπουλος, 2010). Στο στάδιο της τελικής αποτίμησης, οι μαθητές/τριες, εκτός θεατρικού ρόλου, αξιολόγησαν τη δουλειά τους καθώς και όλη τη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες διατύπωσαν την κρίση τους για όσα βίωσαν στο θεατρικό εργαστήριο και για τις διαπροσωπικές



σχέσεις, ενώ σχολίασαν την ανταπόκρισή τους στα όσα συνέβησαν. Η αξιοποίηση του κύκλου της ομάδας λειτούργησε ανασκοπικά μέσω συγκινησιακής και στοχαστικής αποτίμησης. Διατύπωσαν προφορικά και γραπτά απόψεις και συναισθήματα σχετικά τη δημιουργία του δραματικού περιβάλλοντος και τις μεταξύ τους σχέσεις στο εργαστήριο. Οι συμμετέχοντες έδειξαν διάθεση να αναδημιουργήσουν προγενέστερες δράσεις, δίνοντάς τους νέες μορφές κυρίως σε διαθεματικά και ψηφιακά περιβάλλοντα. Οι μαθητές και μαθήτριες προετοιμάστηκαν για την ομαλή μετάβαση από τον θεατροπαιδαγωγικό χώρο του Α' κύκλου στον ψηφιακό-παιδαγωγικό χώρο (Γερμανός, 2005) του Β' κύκλου.

Ακολούθησε στον Β κύκλο η εμπλοκή της τεχνητής νοημοσύνης, όπου οι μαθητές/τριες κατά ομάδες προσπάθησαν να δημιουργήσουν εικόνες των ηρώων με θέμα: «Πώς φαντάζομαι τους ήρωες της ιστορίας;», καθώς και εικόνες σκηνικού των ιστοριών μέσα από μια περιγραφή σε φυσική γλώσσα αξιοποιώντας το εργαλείο DALL-E2 της Open AI και έπειτα τις παρουσίαζαν στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριές άφησαν τη φαντασία τους ελεύθερη και έδωσαν τη δική τους μορφή στους ήρωες και στα σκηνικά. Οι μαθητές/τριες αποθήκευσαν τις εικόνες, τις ταξινόμησαν σε σειρά που επιθυμούσαν και επιχείρησαν αξιοποιώντας εργαλείο επεξεργασίας βίντεο της τεχνητής νοημοσύνης να δημιουργήσουν τα δικά τους βίντεο με τις εικόνες που παρήγαγαν. Προχώρησαν και ένα βήμα πιο πέρα, δημιούργησαν κόμικ στα αγγλικά με περιγραφή δράσεων για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής αξιοποιώντας το δωρεάν εργαλείο της AI comicfactory. Οι μαθητές/τριες κατάφεραν να φτιάξουν τα δικά τους πλάνα μέσα από μια αλληλουχία εικόνων στο χώρο (σκηνικά) και στο χρόνο (σειρά γεγονότων) με βάση τους ήρωες της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό κατάφεραν να συνδυάσουν το νόημα των εικόνων με εκείνο του κειμένου για την κλιματική αλλαγή. Πρόκειται για ένα διαφορετικό είδος ψηφιακής ανάγνωσης του νοήματος του φαινομένου, από την οπτική των παιδιών. Μέσα από τις δικές τους σύντομες και σαφείς αναπαραστάσεις ιστοριών προέκυψαν σχέδια των κόμικ, όπου αποκαλύφθηκε η επιστημονική κατανόηση της κλιματικής αλλαγής.

### 2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Μέσα από τις απαντήσεις από το αρχικό ερωτηματολόγιο διερεύνησης ανιχνεύοντας τις αρχικές αντιλήψεις, διαπιστώθηκε πως, υπήρχε μια σύγχυση στη διάκριση των εννοιών «καιρός» και «κλίμα» κατά 68%, καθώς και στην κατανόηση και επίδραση του φαινομένου του θερμοκηπίου στην κλιματική αλλαγή. Το μεγαλύτερο ποσοστό (87%) είχε συνδυάσει αρνητικά το φαινόμενο του θερμοκηπίου ως φαινόμενο επιβλαβές για τη γη και μόνο ένα μικρό ποσοστό (13%) κατάφερε να διακρίνει τη φυσική διαδικασία του φαινομένου του θερμοκηπίου ως αναγκαία για τη διατήρηση και ανάπτυξη της ζωής στη γη και να την ξεχωρίσει από το ενισχυμένο φαινόμενο του θερμοκηπίου, όπου μεγάλο μέρος της ηλιακής ακτινοβολίας δεν αντανακλάται πίσω στο διάστημα εξαιτίας της αύξησης αερίων στην ατμόσφαιρα.

Επίσης διαπιστώθηκε ότι, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών (69%) αγνοούσε τη σημασία των ατομικών δράσεων στον περιορισμό της κλιματικής αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, το 84% δεν είχε αντιληφθεί την κατανάλωση της ενέργειας, όταν ο φορτιστής κινητού παραμένει στην πρίζα, το 67% τη σπατάλη νερού, όταν αφήνουμε το νερό της βρύσης να τρέχει κατά το πλύσιμο φρούτων, δοντιών κ.ά. και το 91% την αξία των πράσινων φυτών στον καθαρισμό του αέρα.

Μετά την ολοκλήρωση της παιδαγωγικής παρέμβασης διαπιστώθηκε πως ένα μεγάλο ποσοστό (89%) των μαθητών/τριών αναγνώρισε τα φυσικά, συναισθηματικά και κοινωνικο-περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά των ηρώων. Ξεκαθάρισε η διάκριση των εννοιών καιρός και κλίμα κατά 93% και έγινε αντιληπτό το φαινόμενο του θερμοκηπίου κατά το 91% του μαθητικού πληθυσμού. Ακόμη έγινε κατανοητή η σημασία της ατομικής δράσης στο μετριασμό της κλιματικής αλλαγής κατά 93%, χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια μιας μαθήτριας: *«Δεν ήξερα πως και η δική μου συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει... νομίζω πως τώρα θα αλλάξω στάση κι εγώ...»*. Στο ερώτημα αν και τα ίδια θα εφαρμόζαν στην πράξη αυτά που έμαθαν μέσα από την ιστορία για τον περιορισμό της κλιματικής αλλαγής το 94% απάντησαν θετικά.

Μετά την ολοκλήρωση του Α΄ κύκλου της παρέμβασης τα παιδιά εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για τη διαδικασία της δραματοποίησης, παρατηρήθηκε ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών και επιθυμία να εφαρμόζεται η δραματοποίηση πιο συχνά σε όλα τα μαθήματα. Επιπρόσθετα, μετά το πέρας και του Β΄ κύκλου, τα παιδιά αισθάνθηκαν χαρούμενα και ένιωσαν πιο ικανά, στο να υλοποιούν δράσεις για την κλιματική αλλαγή. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι, ο Α΄ κύκλος της παρέμβασης με τις θεατρικές δραστηριότητες, προετοίμασε τους/τις μαθητές/τριες όσον αφορά στη σωστή χρήση των εργαλείων της τεχνητής νοημοσύνης. Αυτό επιβεβαιώθηκε από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες, αφού είχαν κατανοήσει βιωματικά, πρόσωπα, καταστάσεις, έννοιες, στάσεις, συμπεριφορές, μπόρεσαν με πιο αποτελεσματικό τρόπο να χειρισθούν τις δυνατότητες των εργαλείων της τεχνητής νοημοσύνης και να προχωρήσουν σε στοχευμένες επιλογές προκειμένου να δημιουργήσουν την ψηφιακή εκδοχή της ιστορίας. Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση της κλιματικής αλλαγής με την αξιοποίηση εργαλείων της τεχνητής νοημοσύνης φάνηκε να προσέλκυσε τους μαθητές και τις μαθήτριες με συνέπεια την εκδήλωση της προθυμίας να αναλάβουν δράση για τον περιορισμό της. Η μεθοδολογία με την οποία έγινε η προσέγγιση του φαινομένου ενθουσίασε και εκπαιδευτικούς και εκφράστηκε η επιθυμία για ένταξή της στη διδασκαλία με την προοπτική να ανοίξει νέους ορίζοντες στη σκέψη των παιδιών. Πρόκειται για έναν ενθουσιασμό που μπορεί να λειτουργήσει μεταδοτικά (Dupigny-Giroux, 2010) ενδυναμώνοντας την αυτοαποτελεσματικότητά τους, και την αυτοπεποίθησή τους κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου τους. Με τον τρόπο αυτό προετοιμάζονται για την ενσωμάτωση δράσεων και γνώσεων περιεχομένου σχετικού με την εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή (Oversby, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν το σημαντικό ρόλο τους στην καλλιέργεια του κλιματικού εγγραμματισμού, ωστόσο εξέφρασαν τον ενδοιασμό τους σχετικά με το χαμηλό επίπεδο αποδοχής της ύπαρξης της κλιματικής αλλαγής, κάτι που έχει διαπιστωθεί και στη μελέτη των Lewis, Palm & Feng (2019). Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν μπορεί να αγνοήσει τη νέα γενιά των μαθητών/τριών με εξοικείωση σε εργαλεία ψηφιακής πραγματικότητας και μάλιστα της τεχνητής νοημοσύνης που εξελίσσεται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανάγκη να υποστηριχτούν με ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω επιμορφώσεων υψηλής ποιότητας, ώστε να μπορούν να εντάξουν με επιτυχία ζητήματα σχετικά με την κλιματική αλλαγή στη διδασκαλία τους. Το ίδιο έχει διαπιστωθεί και στη μελέτη των Ennes et al. (2021). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τους απασχολεί η κλιματική αλλαγή κατά μεγάλο ποσοστό (66%), θεωρούν πως πρέπει να διδάσκεται περισσότερο και να αφιερώνονται περισσότερες διδακτικές ώρες για τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Πρόκειται για άποψη που διαφάνηκε και στην έρευνα του Oxfam (2019) σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κλιματική αλλαγή και τα Προγράμματα Σπουδών.

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής μέσω της διδακτικής μεθοδολογίας του θεάτρου σε συνδυασμό με εργαλεία της τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων διαθεματικά. Διαπιστώθηκε αλλαγή στη στάση και στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών αναφορικά με το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής. Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος επέδρασε θετικά στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Ιδιαίτερα η μέθοδος της δραματοποίησης με την εμπλοκή της τεχνητής νοημοσύνης φάνηκε να συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίτευξη των προσδοκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με τη συμβατή - παραδοσιακή διδασκαλία. Επιβεβαιώθηκε ότι οι θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία ενεργοποιούν την εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο τρόπο, επηρεάζουν θετικά τις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών και μαθητριών στα περιβαλλοντικά ζητήματα και στην αειφόρο ανάπτυξη (Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023) και επιφέρουν θετικές αλλαγές στις δεξιότητες των παιδιών. Πρόκειται για τεχνικές που μπορεί να βοηθήσουν στην κατασκευή γνωστικών αναπαραστάσεων

(Γαλανάκη, 2003) και στη μεταφορά τους σε κοινωνικούς-περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς τομείς (Melville & Farran, 2021). Τα περιβαλλοντικά ζητήματα της ανθρωπότητας μπορούν να απαντηθούν μέσα από θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους και θεατρικές τεχνικές, καθώς αυτές διεγείρουν πνευματικά, ενισχύουν τον κοινωνικό προβληματικό, τονώνουν το ηθικό, την αυτορύθμιση των παιδιών και δημιουργούν νέες παιδαγωγικές σχέσεις που οδηγούν στην αναγνώριση της σημασίας για δράση (Γραμματάς, 2017).

Η αξιοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών σε συνδυασμό με την τεχνητή νοημοσύνη φάνηκε ότι ενισχύει την κριτική και συνδυαστική σκέψη των παιδιών αναπτύσσοντας τη δεξιότητα να μεριμνούν για το μέλλον επεξεργάζοντας τη σχέση της ανθρώπινης ύπαρξης με την ποιότητα του περιβάλλοντος (Wals & Benavot, 2017). Τέτοιου είδους παιδαγωγικές παρεμβάσεις προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά να μετακινηθούν από τη θέση των παθητικών θεατών της μάθησης σε μια θέση εμπλοκής και διαδικασίας βιώματος, αλλάζοντας στάσεις και κατά συνέπεια συμπεριφορές με τρόπο που περιλαμβάνει τόσο στοιχεία γνώσης όσο και απόλαυσης (Gesser- Edelsburg et al., 2006). Το νέο αυτό προκλητικό πεδίο της εκπόνησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κλιματική αλλαγή που περιλαμβάνει θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές σε συνδυασμό με εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης, αποκτά μια ιδιαίτερη δυναμική στη στόχευση του σύγχρονου σχολείου: να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις, ικανότητες, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές που θα αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία ενός αειφορικού μέλλοντος (Elegbede et al., 2023).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γαλανάκη, Ε. (2003). Η Αναπτυξιακή πορεία του εγωκεντρισμού. Στο *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (2017). Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία, Αθήνα: Διάδραση.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης». Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κατσαφάδος, Π., & Μαυροματίδης, Η. (2015). Εισαγωγή στη φυσική της ατμόσφαιρας και την κλιματική αλλαγή [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Κλαδάκη, Μ. (2023). Η παιδαγωγική του θεάτρου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπιμπουδή Μ. (2022). Κλιματική αλλαγή: Μια προσέγγιση του φαινομένου μέσω μιας ιστορίας για παιδιά, Ελίκρανον.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015). Ένταξη θεατρικών τεχνικών σε μαθησιακό πλαίσιο: αυθεντική αξιολόγηση μαθησιακών στόχων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 6-21.

### Ξενόγλωσση

- Altrichter, H.& Posch, P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, μετ. Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, A. (2012). Climate Change Education for Mitigation and Adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(2), 191–206.

- Berenguer, Jaime (2007) 'The Effect of Empathy in Proenvironmental Attitudes and Behaviors', *Environment and Behavior*, Vol.39: 269-283.
- Chopra, R., Joshi, A., Nagarajan, A., Fomproix, N., & Shashidhara, L. S. (2019). Climate Change Education Across the Curriculum. In: Leal Filho, W., Hemstock, S. (eds) *Climate Change and the Role of Education*. Climate Change Management. Springer, Cham.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φίλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dupigny-Giroux, L-A. L. (2010). Exploring the challenges of climate science literacy: Lessons from students, teachers, and lifelong learners. *Geography Compass*, 4(9), 1203-1217.
- Elegbede, I., Matti-Sanni, R., Moriam, O., Emily Osa, I. (2023). Sustainability Education and Environmental Awareness. In: Idowu, S., Schmidpeter, R., Capaldi, N., Zu, L., Del Baldo, M., Abreu, R. (eds) *Encyclopedia of Sustainable Management*. Springer, Cham.
- Elegbede, I., Zurba, M., Hameed, A., & Campbell, C. (2023c). Gaps and challenges in harnessing the benefits and opportunities of indigenous certification for a sustainable communal commercial lobster fishery. *Environmental Management*.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Buckingham.
- Ennes, M., Lawson, D. F., Stevenson, K. T., Peterson M. N., & Jones, M. G. (2021) It's about time: perceived barriers to in-service teacher climate change professional development, *Environmental Education Research*, 27(5), 762-778.
- Gesser-Edelsburg, A., Guttman, N., & Israelashvili, M. (2006). Educational drama and the dilemma of 'false catharsis': lessons for theory and practice from a study of anti-drug plays in Israel. *Research in Drama Education*, 11(3), 293-311.
- Kelsey, T., Megan K., Okochi C., Gold, A. & Leckey, E. (2021). Framing action in a youth climate change filmmaking program: hope, agency, and action across scales, *Environmental Education Research*, 27(5), 706-727.
- Kerret, D., Orkibi, H., & Ronen, T. (2016). Testing a model linking environmental hope and self-control with students' positive emotions and environmental behavior. *The Journal of Environmental Education*, 47(4), 307-317.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Lewis, G. B., Palm, R., & Feng, B. (2019). Cross-national variation in determinants of climate change concern. *Environmental politics*, 28(5), 793-821.
- Melville, A. & Farran, L. (2021). Language and Reading through Drama: Teachers' Self-Efficacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, 11(4): 703- 709.
- Melville, A. & Farran, L. (2021) Language and Reading through Drama: Teachers' Self-Efficacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, 11(4): 703-709.
- Ojala, M. (2021). Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior highschool teachers' meta-emotion philosophies and climate change education, *The Journal of Environmental Education*, 52(1), 40-52.
- Oversby, J. (2015). Teachers' learning about climate change education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 167, 23–27.
- Oxfam. (2019). *Climate Change Education Report 2019*.
- Papadopoulos, S., & Papakosta, A. (2023). Exploring the myth of "Orpheus and Eurydice" in the classroom with the use of Inquiry Drama Method. *Epistēmēs Metron Logos*, 10, 48–59. <https://doi.org/10.12681/eml.36262>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

- Wake, S. J., & Birdsall, S. (2020). Lookout for learning: Exploring the links between drama and environmental education pedagogies. *Australian Journal of Environmental Education*, 36(3), 234-245.
- Wals, A.E.J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 52, 404-413.

## ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

### ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

**Δούκη Σταματίνα**

Υποψήφια Διδάκτορας Ιατρικής Σχολής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

#### Περίληψη

Η κλιματική αλλαγή είναι μία από τις πιο σοβαρές απειλές για την ανθρωπότητα, παγκόσμια. Δεν περιλαμβάνει μόνο την αυξημένη συχνότητα εμφάνισης ακραίων καιρικών φαινομένων, αλλά και τη σταδιακή εγκατάσταση καταστροφικών αλλαγών. Τα παιδιά είναι μία ιδιαίτερα ευάλωτη πληθυσμιακή ομάδα έναντι της κλιματικής αλλαγής. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των ψυχολογικών επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής στα παιδιά. Διενεργήθηκε ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, βασιζόμενη σε ερευνητικές μελέτες και άρθρα στις βάσεις δεδομένων PubMed και Google Scholar. Τα παιδιά που εκτίθενται σε ακραία κλιματικά φαινόμενα κινδυνεύουν να εμφανίσουν μετατραυματικό stress (PTSD), άγχος, κατάθλιψη, φοβίες, πανικό, διαταραχές ύπνου, προσκόλληση, κατάχρηση ουσιών, μαθησιακά προβλήματα, γνωστικά ελλείμματα, διαταραχές συμπεριφοράς, προβλήματα προσαρμογής και μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η ανάδειξη των ψυχολογικών επιπτώσεων που επιφέρει η κλιματική αλλαγή στα παιδιά, μπορεί να συμβάλλει θετικά στη χάραξη πολιτικών και στο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων και δράσεων για την πιο αποτελεσματική ανταπόκριση σε ακραίες μελλοντικές καιρικές προκλήσεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Ψυχολογικές επιπτώσεις, παιδιά, κλιματική αλλαγή, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

#### 1. Εισαγωγή

Είναι πλέον αναμφισβήτητο ότι η αύξηση της θερμοκρασίας του πλανήτη έχει οδηγήσει σε ισχυρότερα και συχνότερα ακραία καιρικά φαινόμενα, αλλαγές στις βροχοπτώσεις, αλλαγές στην καλλιεργήσιμη γη και λιώσιμο των πάγων. Η κλιματική αλλαγή έχει επιφέρει σοβαρές συνέπειες στην υγεία και την ευημερία των ατόμων, καθώς εξαρτώνται άμεσα από το φυσικό περιβάλλον για καθαρό αέρα, ασφαλές πόσιμο νερό, θρεπτικά τρόφιμα και στέγη. Είναι πλέον γεγονός ότι η

κλιματική αλλαγή απειλεί σημαντικά τη δημόσια υγεία τα τελευταία 50 χρόνια (Smith et al., 2015, Watts et al., 2015).

Η κλιματική αλλαγή επηρεάζει την ανθρώπινη υγεία μέσω τριών οδών. Πρώτη οδός είναι οι άμεσες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στην υγεία που συνδέονται με τη μεταβαλλόμενη συχνότητα και τη σοβαρότητα των ακραίων καιρικών φαινομένων, όπως η ζέστη, η ξηρασία και οι έντονες βροχοπτώσεις. Δεύτερη οδός είναι οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής με τη διαμεσολάβηση φυσικών συστημάτων, όπως η αλλαγή του προτύπου κατανομής των ασθενειών που μεταδίδονται από διάφορους φορείς (νερό, τρόφιμα, κ.ά.). Τρίτη οδός είναι οι έμμεσες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στην υγεία μέσω των κοινωνικών θεσμών, με αποτέλεσμα τον υποσιτισμό (κλιματικοί παράγοντες που αλληλοεπιδρούν με τις παγκόσμιες αγορές τροφίμων), την ψυχική ασθένεια, τη βία και τις συγκρούσεις (Smith et al., 2015).

Μία πρόσφατη μετανάλυση 192 επιδημιολογικών μελετών παγκόσμια, ανέδειξε ότι τα παιδιά πριν από την ηλικία των 14, 18 και 25 ετών είχαν αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης οποιασδήποτε ψυχικής διαταραχής σε ποσοστά 34.6%, 48.4% και 62.5%, αντίστοιχα. Η μέση ηλικία εμφάνισης ψυχικής διαταραχής ήταν τα 14.5 έτη (Solmi et al., 2022). Ωστόσο, παρόλο που τα παιδιά αποτελούν ευάλωτη κοινωνική ομάδα δεν επηρεάζονται όλα στον ίδιο βαθμό από την κλιματική αλλαγή. Αυτά που διαμένουν σε γεωγραφικές περιοχές που έχουν υποστεί τις μεγαλύτερες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής και / ή έχουν ασθενέστερες υποδομές και ανεπαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης φαίνεται ότι είναι πιο εκτεθειμένα τόσο σε σωματικές ασθένειες όσο και σε ψυχικές διαταραχές. Πιο ειδικά, τα παιδιά που κατοικούν σε αναπτυσσόμενες χώρες (όπου ζει το 85% των παιδιών), τα παιδιά που βρίσκονται σε μειονεκτική κατάσταση και αυτά που ανήκουν σε μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες σε ανεπτυγμένες χώρες θα επηρεαστούν περισσότερο (Hart et al., 2014).

Οι σημαντικές και εκτεταμένες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στη σωματική και τη ψυχική υγεία των ενηλίκων είναι πλέον καλά τεκμηριωμένες (Kim, 2016, Fritze et al., 2008). Οι ερευνητικές μελέτες όμως που διερευνούν τις ψυχολογικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στα παιδιά είναι περιορισμένες. Στο πλαίσιο της ανωτέρω περιγραφόμενης, ιδιαίτερης κατάστασης, η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των ψυχολογικών επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής στα παιδιά, μέσα από την ανασκόπηση και τη σύνθεση της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας.

## **2. Κυρίως θέμα**

### **2.1. Μεθοδολογία**

Πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση μελετών και άρθρων στις βάσεις δεδομένων PubMed και Google Scholar με θέμα οι ψυχολογικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στα παιδιά, εστιάζοντας στις ερευνητικές μελέτες που διεξήχθησαν διεθνώς, καθώς και σύνθεση της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

### **2.2. Κλιματική αλλαγή και υγεία**

Με τον όρο κλιματική αλλαγή αναφερόμαστε στη μεταβολή του παγκοσμίου κλίματος και ειδικότερα σε μεταβολές των μετεωρολογικών συνθηκών που εκτείνονται σε μεγάλη χρονική κλίμακα. Η κλιματική αλλαγή είναι μία από τις πιο σοβαρές απειλές για την ανθρωπότητα παγκόσμια τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, καθώς εγκυμονεί αυξανόμενους κινδύνους για την ατομική, την κοινοτική και τη ψυχική υγεία, τη στέγαση, τις υποδομές και τα φυσικά οικοσυστήματα (Watts et al., 2015).

Οι σημαντικότερες επιπτώσεις για την υγεία που επιφέρει η κλιματική αλλαγή είναι:

- Αύξηση της θνησιμότητας (θάνατοι) και της νοσηρότητας (ασθένειες) που συνδέονται με τον καύσωνα το καλοκαίρι

- Μείωση της θνησιμότητας (θάνατοι) και νοσηρότητας (ασθένειες) που συνδέονται με το ψύχος τον χειμώνα
- Αύξηση του κινδύνου ατυχημάτων και των επιπτώσεων από ακραία καιρικά φαινόμενα (πλημμύρες, πυρκαγιές και καταιγίδες)
- Αλλαγές στον αντίκτυπο νοσημάτων που μεταδίδονται με διαβιβαστές ή από τρωκτικά ή αλλαγές στον αντίκτυπο υδατογενών ή τροφιμογενών νοσημάτων
- Αλλαγές στην εποχική κατανομή ορισμένων αλλεργιογόνων ειδών γύρης, στο εύρος των ιών, στην κατανομή επιβλαβών οργανισμών και ασθενειών
- Αναδυόμενες και επανεμφανιζόμενες ασθένειες των ζώων που αυξάνουν τις προκλήσεις για την υγεία των ζώων και του ανθρώπου στην Ευρώπη, λόγω των ιογενών ζωνοόσων και των νόσων που μεταδίδονται με διαβιβαστές
- Αναδυόμενοι και επανεμφανιζόμενοι επιβλαβείς για τα φυτά οργανισμοί (έντομα, παθογόνοι οργανισμοί και άλλοι επιβλαβείς οργανισμοί) και ασθένειες που επηρεάζουν τα δασικά συστήματα και τα συστήματα καλλιέργειών
- Κίνδυνοι σε σχέση με τη μεταβολή της ποιότητας του αέρα και του όζοντος

(European Commission, <https://climate.ec.europa.eu>, 2024).

### 2.3. Κλιματική αλλαγή και ψυχική υγεία

Οι συνέπειες των μεμονωμένων καταστροφών, απόρροια της κλιματικής αλλαγής, στη ψυχική υγεία των περισσότερων ανθρώπων περιλαμβάνουν ήπιο στρες, αϋπνία, συμπεριφορά αντιμετώπισης υψηλού κινδύνου, όπως: αυξημένη χρήση αλκοόλ και ψυχικές διαταραχές, όπως: κατάθλιψη, άγχος και μετατραυματικό στρες (PTSD) (Cianconi et al., 2020). Επιπλέον, τα άτομα που έχουν βιώσει το τραυματικό γεγονός ενός ακραίου κλιματικού φαινομένου μπορεί να εμφανίσουν συγκεχυμένη συμπεριφορά, να εκφράσουν φόβο και θλίψη και να εκδηλώσουν επιθετικότητα. Τα συμπτώματα μπορεί να εμφανιστούν από μήνες έως και χρόνια μετά το συμβάν (WHO, 2008).

Η αύξηση της παγκόσμιας θερμοκρασίας επηρεάζει σημαντικά τους πληθυσμούς μέσω περιορισμένων τοπικών καταστροφών, αλλά και μέσω μακροπρόθεσμων καταστροφών με μεγάλης κλίμακας επιπτώσεις στην ευημερία, στην οικονομική σταθερότητα και στις υποδομές στις πληγείσες περιοχές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση του άγχους της κοινότητας, την αύξηση της φτώχειας, την εκδήλωση ενδοοικογενειακής βίας, την κατάχρηση ουσιών και την αναγκαστική μετανάστευση. Οι πλημμύρες και η παρατεταμένη ξηρασία έχουν επίσης συσχετιστεί με προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως: αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψη, αυτοκτονία και διαταραχή PTSD. Η έκθεση των πληθυσμιακών ομάδων σε υπερβολική ζέστη μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των εισαγωγών στα νοσοκομεία και σε αύξηση των επισκέψεων στα τμήματα επειγόντων περιστατικών για προβλήματα ψυχικής υγείας ή στην εμφάνιση ψυχιατρικών παθήσεων, στην αύξηση των αυτοκτονιών και στην αυξημένη χρήση αλκοόλ για την αντιμετώπιση του στρες (Cianconi et al., 2020).

Ωστόσο, η κλιματική αλλαγή απειλεί τους κοινωνικούς, οικονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που είναι καθοριστικοί για την παιδική υγεία. Εξάλλου, η υγιής γνωστική, βιολογική και νευρολογική ανάπτυξη στα παιδιά εμφανίζεται μέσα σε πλαίσιο οικογενειακής και κοινοτικής σταθερότητας. Όταν η φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών διακόπτεται εξαιτίας ακραίων κλιματικών φαινομένων, όπως η άνοδος της στάθμης της θάλασσας και η μειωμένη βιωσιμότητα περιοχών που συνεπάγονται οικονομική δυσπραγία, εκτοπισμό ή συγκρούσεις, επηρεάζεται δυσμενώς η ψυχική τους υγεία και ευεξία (Deater-Deckard et al., 2009).

Συνεπώς, τα παιδιά επηρεάζονται περισσότερο από τις καταστροφές, σε σχέση με τους ενήλικες και είναι πιο πιθανό να έχουν συνεχώς συμπτώματα που σχετίζονται με το τραύμα μετά από μία καταστροφή (Cianconi et al., 2020). Σε σύγκριση με τους ενήλικες, τα παιδιά έχουν λιγότερες αποτελεσματικές ικανότητες προσαρμογής στη θερμότητα, εμφανίζουν υψηλότερη έκθεση σε

τοξίνες ανά μονάδα βάρους (όπως, στο νερό, τον αέρα και την τροφή), είναι πιο ευάλωτα σε ασθένειες που μεταδίδονται από έντομα και έχοντας μπροστά τους περισσότερα χρόνια ζωής κινδυνεύουν να εκτεθούν και σε νέες κλιματικές απειλές (Colón-González, et al., 2021). Επιπλέον, οι αλλαγές στην οικογενειακή ρουτίνα, το άγχος των γονέων τους ή ακόμη και ο αποχωρισμός αυτών, μετά από μία καταστροφή, ενισχύουν την αγωνία των παιδιών (Cianconi et al., 2020). Όμως τα παιδιά συχνά προσπαθούν να αποφύγουν να έρθουν σε επαφή με την περιοχή που βίωσαν τη τραυματική εμπειρία και έτσι αναγκάζονται να μεταναστεύσουν. Τα παιδιά που αναγκάζονται να μετακινηθούν μετά από μια φυσική καταστροφή έχουν χάσει πιθανότατα τους γονείς τους, με αποτέλεσμα να παρατηρείται αύξηση της σχολικής διαφυγής και της εμφάνισης παραβατικών συμπεριφορών (εγκληματικότητα) (WHO, 2008).

Τέλος, η ξηρασία και οι πλημμύρες οδηγούν σε μείωση της παγκόσμιας προσφοράς τροφίμων, με συνέπεια τα παιδιά που υποσιτίζονται να έχουν φτωχότερη γνωστική ανάπτυξη και περισσότερες διαγνώσεις ψυχικών διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα, η ανεπάρκεια ψευδαργύρου συνδέεται έντονα με την κατάθλιψη και την ψύχωση και η έλλειψη σιδήρου έχει συσχετιστεί σημαντικά με τη διπολική διαταραχή. Ωστόσο, οι αντιδράσεις των παιδιών έναντι των καταστροφών μπορεί να επιλυθούν με την πάροδο του χρόνου, αρκεί να παρακολουθούνται για την αντιμετώπιση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων του χρόνιου στρες (Cianconi et al., 2020).

## 2.4. Ψυχολογικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στα παιδιά

*Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των άμεσων επιδράσεων της κλιματικής αλλαγής:* Η προβλεπόμενη αύξηση των σοβαρών κλιματικών φαινομένων, εξαιτίας της κλιματικής αλλαγής, αναμένεται ότι θα επιδράσει καταλυτικά και θα επηρεάσει την ψυχική υγεία και την ευεξία των παιδιών (Gamble et al., 2016). Τα παιδιά που εκτίθενται σε ακραία κλιματικά φαινόμενα που έχουν ως επακόλουθο την επιβάρυνση των οικογενειών τους (Simpson et al., 2011), τη διακοπή των δικτύων κοινωνικής υποστήριξης (Banks, Weems, 2014) και τη μετατόπισή τους (Pfefferbaum et al., 2017) κινδυνεύουν να αναπτύξουν διαταραχή PTSD, άγχος, κατάθλιψη, φοβίες, πανικό, διαταραχές ύπνου, διαταραχές προσκόλλησης και κατάχρηση ουσιών (Garcia, Sheehan, 2016, Goldmann, Galea, 2014, Simpson et al., 2011). Οι εκτιμήσεις της συχνότητας εμφάνισης διαγνώσεων με PTSD μετά από καταστροφές ποικίλλουν μεταξύ των μελετών και συνήθως κυμαίνονται 15–30% (Alisic et al., 2014). Ωστόσο, μία ερευνητική μελέτη μεγάλης κλίμακας που πραγματοποιήθηκε στην Ταϊλάνδη σε δείγμα μαθητών δημοτικού σχολείου, μετά από ασιατικό τσουνάμι, ανέφερε ότι η συχνότητα εμφάνισης PTSD φτάνει το 57.3% (Piyasil et al., 2011). Οι διαφορές στα αποτελέσματα των μελετών αποδόθηκαν στον τύπο καταστροφής, στο βαθμό και στο χρόνο έκθεσης και στις μεθόδους μέτρησης.

Η ακραία ζέστη και οι μεγαλύτερες περιόδους αυξημένης θερμοκρασίας συνδέθηκαν με υψηλότερα ποσοστά επιθετικότητας και εγκληματικής συμπεριφοράς (Stevens, et al., 2019), καθώς και με αυξημένα ποσοστά άγχους, διαταραχών διάθεσης και αυτοκτονίας (Gao, et al., 2019). Η ατμοσφαιρική ρύπανση που συνήθως συνοδεύει την κλιματική αλλαγή, επίσης έχει συνδεθεί με δυσμενείς ψυχικές επιπτώσεις. Ορισμένες μελέτες συσχέτισαν τη μακροχρόνια έκθεση σε υψηλές συγκεντρώσεις σωματιδίων διοξειδίου του αζώτου, μονοξειδίου του άνθρακα, όζοντος και διοξειδίου του θείου με κακή ποιότητα ζωής και υψηλότερα ποσοστά στρες, κατάθλιψης και αυτοκτονικού ιδεασμού (Bernardini et al., 2020). Πιο ειδικά, αναφέρθηκε συσχέτιση μεταξύ της ρύπανσης και της σχιζοφρένειας (Attademo et al., 2017). Τα προβλήματα αυτά εντείνονται ιδιαίτερα σε παιδιά οικογενειών με χαμηλό εισόδημα, οικιστική ανασφάλεια και χαλαρούς οικογενειακούς δεσμούς (Deater-Deckard et al., 2009).

Εκτός όμως από τα προβλήματα ψυχικής υγείας που διαγνώστηκαν στα παιδιά, οι τραυματικές εμπειρίες που βίωσαν από τις κλιματικές καταστροφές είχαν ως επακόλουθο τον περιορισμό της ικανότητας ρύθμισης συναισθημάτων, αυξημένα γνωστικά ελλείμματα, μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα προσαρμογής, μειωμένη γλωσσική ανάπτυξη και μείωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης (Pfefferbaum et al., 2017, Garcia, Sheehan, 2016, Fairbank et al.,



2014). Παρατεταμένα και επαναλαμβανόμενα στρεσογόνα γεγονότα στην πρώιμη φάση ζωής τους, πιθανόν σε πλαίσιο κλιματικής αλλαγής, μπορεί επίσης να δημιουργήσουν μία προδιάθεση για εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας στη ζωή τους μεταγενέστερα (Faravelli et al., 2012). Επιπροσθέτως, τα παιδιά κινδυνεύουν και από μία σειρά άλλων αγχογόνων παραγόντων σχετιζόμενων με τη κλιματική αλλαγή, λόγω της βιολογικής ευαισθησίας, της ανώριμης φυσιολογίας, των μοναδικών τρόπων αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους, της περιορισμένης προσαρμοστικής ικανότητας και της διά βίου έκθεσής τους (Zivin, Shrader, 2016). Πολλοί δε από αυτούς τους στρεσογόνους παράγοντες προκαλούν αναπτυξιακές καθυστερήσεις και ψυχολογικές αντιδράσεις (Gamble et al., 2016). Ενδεικτικά, τα μικρά παιδιά εμφανίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο να νοσήσουν από άσθμα και διάρροια, είναι πιο επιρρεπή σε ασθένειες σχετιζόμενες με τη ζέστη, σε μολυσματικές και μεταδοτικές ασθένειες, οι οποίες ενδημούν σε περιόδους κλιματικών καταστροφών και συνεπάγονται την απουσία των παιδιών από το σχολείο για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Kousky, 2016).

Η προγεννητική έκθεση σε μια σειρά περιβαλλοντικών στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή, όπως: τα κύματα καύσωνα, οι ακραίες καιρικές καταστροφές και ο ιός Ζίκα έχουν επίσης δυσμενείς επιπτώσεις στη ψυχική υγεία των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι προγεννητικές απειλές μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ανάπτυξη του αναπτυσσόμενου εμβρύου, με επακόλουθες αναπτυξιακές συνέπειες, όπως: προβλήματα συμπεριφοράς και κινητικότητας, μειωμένο IQ (Kousky, 2016) και αλλαγές στη νευρολογική ανάπτυξη (Mlakar et al., 2016). Η προγεννητική έκθεση σε ακραίες καιρικές καταστροφές μπορεί επίσης να οδηγήσει σε υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης άσθματος, σχιζοφρένειας, αυτισμού και φτωχής γλωσσικής ανάπτυξης (Garcia et al., 2016).

Αρκετές ερευνητικές μελέτες που διερεύνησαν τις ψυχολογικές επιπτώσεις και το βαθμό του ψυχικού τραύματος στα παιδιά που επιφέρει η εκτόπιση από την πατρίδα, διαπίστωσαν σημαντικά προβλήματα προσαρμογής (Pfefferbaum et al., 2016). Οι ερευνητές επεσήμαναν την έκταση των ψυχολογικών προβλημάτων ιδιαίτερα στις κοινότητες των αυτοχθόνων που αναγκάζονταν να φύγουν από την πατρίδα τους. Σε αυτή την περίπτωση, ο Hersher ανέφερε ότι σε αυτόχθονες κοινότητες στην Αρκτική, παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά αυτοκτονικής σκέψης και κατάθλιψης στους νέους, καθώς αναφέρουν απώλεια της πολιτισμικής τους ταυτότητας, της γης και του συνήθη τρόπου ζωής τους (Hersher, 2016).

Τέλος, άλλοι ερευνητές πρόσθεσαν ότι οι ψυχολογικές επιπτώσεις ενός μεμονωμένου τραυματικού γεγονότος, απόρροια ενός ακραίου καιρικού φαινομένου ταχείας έναρξης και μικρής διάρκειας (όπως πλημμύρα) τείνουν να είναι βραχύβιες (συνήθως με βραχυπρόθεσμα συμπτώματα PTSD). Αντίθετα το συσσωρευτικό άγχος που προκαλείται από χρόνιες κλιματικές αλλαγές με βραδεία έναρξη, όπως σοβαρή ξηρασία ή άνοδος της στάθμης της θάλασσας, οδηγεί σε πιο σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης και της αυτοκτονίας. Επιπλέον, παρατήρησαν ότι οι πιο σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά προκύπτουν όταν τα ακραία καιρικά φαινόμενα προκαλούν απώλεια της οικογένειας και των φίλων, σε σχέση με τις υλικές απώλειες (Sanson et al., 2018, Garcia et al., 2016).

*Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των έμμεσων και σταδιακών επιδράσεων της κλιματικής αλλαγής:* Αρκετές ερευνητικές μελέτες ανέδειξαν ότι πολλά παιδιά εκφράζουν φόβο και άγχος για τον αρνητικό αντίκτυπο που θα έχει η κλιματική αλλαγή στη μελλοντική ζωή τους. Τα παιδιά επίσης των ανεπτυγμένων χωρών εκφράζουν την ανησυχία τους για τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στα παιδιά και τις οικογένειες των αναπτυσσόμενων χωρών (UNICEF, 2013). Ο Strife πραγματοποίησε συνεντεύξεις σε παιδιά 10-12 ετών στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Η.Π.Α.) και διαπίστωσε ότι 82% των παιδιών εξέφραζε έντονα συναισθήματα φόβου, λύπης και θυμού όταν συζητούσαν για περιβαλλοντικά προβλήματα (Strife, 2012). Πολλά δε εξ' αυτών θεωρώντας την κλιματική αλλαγή παγκόσμια απειλή ανέφεραν ότι ο κόσμος μπορεί να σταματήσει να υπάρχει κατά τη διάρκεια της ζωής τους, εξαιτίας των καταστροφικών καιρικών φαινομένων (Albert et al., 2010). Τέλος, τα ευρήματα αρκετών μελετών επισημαίνουν ότι τα παιδιά περιγράφουν την κλιματική αλλαγή ως

στρεσογόνο παράγοντα ακόμη και όταν οι επιπτώσεις της είναι έμμεσες (Ojala, 2012, Spence, Pidgeon, 2010).

### 3. Στρατηγικές προστασίας και υποστήριξης των παιδιών έναντι της κλιματικής αλλαγής

Οι δράσεις για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής επικεντρώνονται στην αλλαγή του υφιστάμενου μοντέλου, προς την κατεύθυνση μίας βιώσιμης, πράσινης οικονομίας χαμηλών ή και μηδενικών εκπομπών άνθρακα με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και στη δημιουργία πλαισίου για τη βελτίωση της προσαρμοστικής ικανότητας, της κλιματικής ανθεκτικότητας και της σταδιακής μετάβασης στην κλιματική ουδετερότητα έως το έτος 2050 (Υπουργείο περιβάλλοντος και ενέργειας, <https://ypen.gov.gr>, 2024).

Οι ενήλικες έχουν την ευθύνη να προστατεύουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά από τις ψυχολογικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, εξασφαλίζοντας τους τη ψυχική ευεξία. Η εφαρμογή ευέλικτων προσεγγίσεων προσαρμογής, με τη χρήση πλαισίων που στοχεύουν στη δημόσια υγεία, είναι το κλειδί για τη διασφάλιση της ισχυρής προσαρμογής στην κλιματική αλλαγή, στην πρακτική της δημόσιας ψυχικής υγείας (UNICEF, 2015). Οι οργανώσεις παροχής βοήθειας μετά από μία καταστροφή έχουν κεντρικό ρόλο, καθώς προσπαθούν να μετριάσουν τις επιπτώσεις στη ψυχική υγεία των πληγέντων ατόμων, δίνοντας έμφαση στις εύάλωτες κοινωνικά ομάδες (όπως τα παιδιά). Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις για την παροχή πληροφοριών σχετικά με την κλιματική αλλαγή που θα συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των πληθυσμιακών ομάδων (Ojala, 2015, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, οι ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής στα παιδιά επικεντρώνονται είτε στην κοινότητα, στις οικογένειες και στα σχολεία είτε ατομικά με συνεδρίες ψυχολογικής υποστήριξης. Ωστόσο, οι παρεμβάσεις αυτές είναι περιορισμένες σε σχέση με την τεράστια αυξανόμενη ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών που έχουν ήδη πληγεί από τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής. Η έκταση της ανάγκης σε μία κοινότητα που έχει πληγεί από μία καταστροφή σχεδόν πάντα υπερβαίνει τη δυνατότητα ανταπόκρισης των υφιστάμενων υπηρεσιών ψυχικής υγείας (UNICEF, 2015). Η Unicef και άλλοι οργανισμοί έχουν οργανώσει δράσεις όπου συμμετέχουν νέα άτομα σε τοπικό επίπεδο προκειμένου να μειωθούν οι κίνδυνοι που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή και να ενισχυθούν οι μηχανισμοί ετοιμότητας έναντι των καταστροφών. Άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής περιλαμβάνουν την ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών εντός των κοινοτήτων, την εκμάθηση ψυχολογικών δεξιοτήτων πρώτων βοηθειών, τη διδασκαλία τεχνικών και την επίλυση τυχόν προβλημάτων (Hart et al., 2014, Schoch, Treichel, 2015).

Συνοψίζοντας, οι στρατηγικές αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής στις πληγείσες περιοχές για την προστασία της ψυχικής υγείας των παιδιών διακρίνονται σε 3 κατηγορίες:

- Συμπεριφοριστικές
- Συναισθηματικές
- Γνωστικές

Ωστόσο, για να αναδειχτεί η αποτελεσματικότητα των προαναφερθέντων στρατηγικών αντιμετώπισης στα παιδιά, πραγματοποιήθηκε ερευνητική μελέτη σε παιδιά και εφήβους, μετά από μία κλιματική καταστροφή. Τα παιδιά που υποστηρίχτηκαν με το συμπεριφοριστικό μοντέλο (επικεντρωμένο στο πρόβλημα) εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής δέσμευσης, σε σχέση με τα παιδιά που υποστηρίχτηκαν με το συναισθηματικό μοντέλο. Τέλος, τα παιδιά που υποβλήθηκαν σε υποστήριξη με το γνωστικό μοντέλο (εστίαση στις αξίες και στις προσωπικές πεποιθήσεις) παρατηρήθηκε μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που επέφερε το τραυματικό γεγονός (Ojala, 2015, 2012).

#### 4. Συμπεράσματα

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί σημαντική πρόκληση για τον τομέα υγείας και ειδικότερα της ψυχικής υγείας. Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής. Οι μελλοντικές έρευνες είναι αναγκαίο να επικεντρωθούν σε τρόπους δόμησης της ανθεκτικότητας των παιδιών και των κοινοτήτων τους, προκειμένου να μειωθεί η ψυχολογική τους ευαλωτότητα έναντι της κλιματικής αλλαγής. Οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες διερευνούν τις ψυχολογικές επιπτώσεις που επιφέρει η κλιματική αλλαγή στα παιδιά των ανεπτυγμένων χωρών, που αποτελούν λιγότερο από το 1/5 των παιδιών σε όλο τον κόσμο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν μελέτες στα παιδιά που κατοικούν σε αναπτυσσόμενες χώρες, σε οικογένειες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος που υφίστανται τις καταστροφικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής. Επιπροσθέτως η ανάδειξη των ψυχολογικών επιπτώσεων που επιφέρει η κλιματική αλλαγή στα παιδιά, μπορεί να συμβάλλει θετικά στη χάραξη πολιτικών και στο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων και δράσεων για την πιο αποτελεσματική ανταπόκριση σε ακραίες μελλοντικές καιρικές προκλήσεις, σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης.

#### Βιβλιογραφία (βιβλιογραφικές αναφορές)

##### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Υπουργείο περιβάλλοντος και ενέργειας, (2024). *Εθνικός Κλιματικός Νόμος*. Ανακτήθηκε 02-06-2024 από: <https://ypen.gov.gr>

##### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. (2010). 16 Shell-Jugendstudie. *Frankfurt/M.(Fischer)*.
- Alisic, E., Zalta, AK., et al. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 204, 335-340.
- Attademo, L., Bernardini, F., Garinella, R., Compton, MT. (2017). Environmental pollution and risk of psychotic disorders: A review of the science to date. *Schizophrenia research*, 181, 55-59.
- Banks, DM., Weems, CF. (2014). Family and peer social support and their links to psychological distress among hurricane-exposed minority youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84, 341.
- Bernardini, F., Attademo, L., Trezzi, R., Gobbicchi, C., Balducci, PM., Del Bello, V., Tortorella, A. (2020). Air pollutants and daily number of admissions to psychiatric emergency services: evidence for detrimental mental health effects of ozone. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 29, 66.
- Cianconi, P., Betrò, S., & Janiri, L. (2020). The impact of climate change on mental health: a systematic descriptive review. *Frontiers in psychiatry*, 11, 74.
- Colón-González, FJ., Sewe, MO., Tompkins, AM., Sjödin, H., Casallas, A., Rocklöv, J., Lowe, R. (2021). Projecting the risk of mosquito-borne diseases in a warmer and more populated world: a multi-model, multi-scenario intercomparison modelling study. *The Lancet Planetary Health*, 5, 404-414.
- Deater-Deckard, K., Mullineaux, PY., et al. (2009). Conduct problems, IQ, and household chaos: A longitudinal multi-informant study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 1301-1308.
- European Commission, (2023). *Consequences of climate change*. Retrieved on 02-06-2024 from : <https://climate.ec.europa.eu>
- Faravelli, C., Sauro, CL., et al. (2012). Childhood stressful events, HPA axis and anxiety disorders. *World journal of psychiatry*, 2, 13.

- Fairbank, JA., Putnam, FW., Harris, WW. (2014). Child traumatic stress: Prevalence, trends, risk, and impact.
- Fritze, JG., Blashki, GA., et al. (2008). Hope, despair and transformation: Climate change and the promotion of mental health and wellbeing. *International journal of mental health systems*, 2, 1-10.
- Gamble, JL., Balbus, J., et al. (2016). Ch. 9: Populations of concern, 247-286. US Global Change Research Program, Washington, DC.
- Gao, J., Cheng, Q., Duan, J., Xu, Z., Bai, L., Zhang, Y., Su, H. (2019). Ambient temperature, sunlight duration, and suicide: A systematic review and meta-analysis. *Science of the total environment*, 646, 1021-1029.
- Garcia, DM., Sheehan, MC. (2016). Extreme weather-driven disasters and children's health. *International journal of health services*, 46, 79-105.
- Goldmann, E., Galea, S. (2014). Mental health consequences of disasters. *Annual review of public health*, 35, 169-183.
- Hart, R., Fisher, S., Kimiagar, B. (2014). The challenges of climate change: Children on the frontline. *UNICEF Office of Research*, 93-97.
- Hersher, R. (2016). The Arctic Suicides: It's Not the Dark that Kills You. NPR. 21 April.
- Kim, EJ. (2016). The impacts of climate change on human health in the United States: A scientific assessment, by us global change research program. *Journal of the American Planning Association*, 82, 418-419.
- Kousky, C. (2016). Impacts of natural disasters on children. *The Future of children*, 73-92.
- Mlakar, J., Korva, M., et al. (2016). Zika virus associated with microcephaly. *New England Journal of Medicine*, 374, 951-958.
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46, 133-148.
- Ojala, M. (2012). How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32, 225-233.
- Pfefferbaum, B., Jacobs, AK., et al. (2017). A skill set for supporting displaced children in psychological recovery after disasters. *Current Psychiatry Reports*, 19, 1-8.
- Pfefferbaum, B., Jacobs, AK., et al. (2016). Effects of displacement in children exposed to disasters. *Current psychiatry reports*, 18, 1-5.
- Piyasil V, Ketumarn P, et al. (2011). Post-traumatic stress disorder in children after the tsunami disaster in Thailand: a 5-year follow-up. *Medical journal of the Medical Association of Thailand*, 94, 138-44.
- Sanson, AV., Wachs, TD., et al. (2018). Young people and climate change: The role of developmental science. *Developmental science and sustainable development goals for children and youth*, 115-137.
- Schoch, C., Treichel, P. (2015). Child-centred climate resilience: case studies from the Philippines and Vietnam. *Plan International and Save the Children*.
- Simpson, D. M., Weissbecker, I., & Sephton, S. E. (2011). Extreme weather-related events: Implications for mental health and well-being. *Climate change and human well-being: Global challenges and opportunities*, 57-78.
- Smith, KR., Chafe, Z., et al. (2015). Human health: impacts, adaptation, and co-benefits. In *Climate Change 2014 Impacts, Adaptation and Vulnerability: Part A: Global and Sectoral Aspects*, 709-754.
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular psychiatry*, 27, 281-295.

- Spence, A., Pidgeon, N. (2010). Framing and communicating climate change: The effects of distance and outcome frame manipulations. *Global environmental change*, 20(4), 656-667.
- Stevens, HR., Beggs, PJ., Graham, PL., Chang, HC. (2019). Hot and bothered? Associations between temperature and crime in Australia. *International journal of biometeorology*, 63, 747-762.
- Strife, SJ. (2012). Children's environmental concerns: Expressing ecophobia. *The Journal of Environmental Education*, 43, 37-54.
- Watts, N., Adger, WN., et al. (2015). Health and climate change: policy responses to protect public health. *The lancet*, 386, 1861-1914.
- World Health Organization, (2008). How is climate change affecting our health? a manual for teachers.
- UNICEF (2015). Unless we act now: The impact of climate change on children.
- UNICEF, U. (2013). Climate change: Children's challenge. *Climate Change Report*.
- Zivin, JG., Shrader, J. (2016). Temperature extremes, health, and human capital. *The Future of Children*, 31-50.

## ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΥΚΛΙΚΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

### ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ, ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΥΚΛΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

**Φιλippάκη Καλλιόπη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ80, 4<sup>ο</sup> ΓΕΛ Ρόδου

#### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023-2024 σε δύο τμήματα της Α' τάξης του 4ου ΓΕΛ Ρόδου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας. Η συγκεκριμένη παρέμβαση διερευνά τη σημασία της διδασκαλίας με βιωματικό τρόπο για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής. Η ερευνητική αποτύπωσή της παρέμβασης αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης των μαθητών ως ενεργών πολιτών και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων της σύγχρονης κοινωνίας, ενώ προκύπτει ως συμπέρασμα πως η σύνδεση της εκπαίδευσης με τα βιώματα των μαθητών και τις συνθήκες του τόπου που ζούνε την καθιστά πιο αποτελεσματική.

Στο θεωρητικό μέρος της συγκεκριμένης εργασίας επιχειρείται ένας συνοπτικός εννοιολογικός προσδιορισμός, με αναφορές στην κλιματική αλλαγή, στην αειφορία και την κυκλική οικονομία, που αποτελεί το επιστημονικό πεδίο στο οποίο εντάσσεται η έρευνα. Στην έρευνα δράσης, που αποτελεί το κεντρικό μεθοδολογικό πλαίσιο εντός του οποίου υλοποιήθηκε η παρέμβαση, γίνεται αναλυτική περιγραφή της παρέμβασης. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται, εκτός από τη στοχοθεσία και τα μεθοδολογικά εργαλεία, τα αποτελέσματα, ενώ επιχειρείται η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας και η παρουσίαση των κεντρικών συμπερασμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** κλιματική αλλαγή, αειφορία, κυκλική οικονομία, έρευνα δράσης, περιβαλλοντική εκπαίδευση

## 1. Εισαγωγή

Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βιώνουν την κλιματική αλλαγή και είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι με τα θέματα του περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, φαίνεται να μην έχουν έγκυρες γνώσεις σχετικά με το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής και την έννοια της αειφορίας και δεν φαίνεται να έχουν οικειοποιηθεί συνήθειες που να μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού προβλήματος, ενώ ταυτόχρονα δεν φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει και την ευθύνη τους ως μέλη της κοινωνίας και της καθοριστικής δύναμης που έχουν στην αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης και στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (Kagawa & Selby, 2010).

Παρά το ότι έχουν πρόσβαση σε πλήθος πληροφοριών, συχνά δεν καταφέρνουν να διακρίνουν τις έγκυρες πηγές και να υιοθετήσουν συνήθειες που θα βοηθήσουν την αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης (Geissdoerfer et al., 2017). Το σχολείο πρέπει να αναλάβει έναν σημαντικό ρόλο για να μεταδώσει έγκυρες γνώσεις και να συμβάλει στη δημιουργία κατάλληλων στάσεων.

Παράλληλα, οι βασικές γνώσεις για τις επιχειρήσεις και την επιχειρηματική πρακτική είναι απαραίτητες σήμερα για τον σύγχρονο πολίτη, καθώς μεγάλο μέρος της ζωής μας επηρεάζεται από τις επιχειρηματικές πρακτικές και ο ρόλος του κάθε ανθρώπου ως καταναλωτή είναι πολύ ισχυρός, ικανός να διαμορφώνει τις επιλογές των επιχειρήσεων και να μπορεί να οδηγεί σε μια αειφορική οικονομία και κατ' επέκταση κοινωνία (Lacy & Rutqvist, 2015).

Η κυκλική οικονομία αποτελεί μια σύγχρονη τάση της οικονομίας που σκοπό έχει να συμβάλει στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, δεν είναι όμως ευρέως γνωστή. Σε αντιδιαστολή με τη γραμμική οικονομία, που το μοντέλο της ακολουθεί τη συλλογιστική «παράγουμε – καταναλώνουμε – πετάμε», η κυκλική οικονομία ως οικονομικό μοντέλο διατηρεί την αξία των προϊόντων, των υλικών και των πόρων όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα με την ενίσχυση της αποτελεσματικής χρήσης τους τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανάλωση, μειώνοντας τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο της παραγωγής και της χρήσης τους (Webster, 2015).

Τέλος, η σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αποτελεί μια άκρως αποτελεσματική πρακτική, καθώς οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, συνειδητοποιούν τις άτυπες γνώσεις που ήδη έχουν και αντιλαμβάνονται την πραγματική αναγκαιότητα για την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων (Kagawa & Selby, 2010).

## 2. Θεωρητικό μέρος

### 2.1. Κυκλική οικονομία και εκπαίδευση

Η κυκλική οικονομία αποτελεί έναν βιώσιμο εναλλακτικό τρόπο παραγωγής, που έχει ως πρωταρχικό στόχο τον περιορισμό της χρήσης των πόρων, την ανακύκλωση υλικών και τη μείωση αποβλήτων. Η διδασκαλία αυτού του μοντέλου σε μαθητές, ιδίως στα παιδιά του λυκείου, μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό βήμα για την ανάπτυξη βιώσιμων συμπεριφορών και ηθικών αξιών για τους μελλοντικούς πολίτες (Geissdoerfer et al., 2016).

Η εκπαίδευση στην κυκλική οικονομία μπορεί να παρέχει στους μαθητές του λυκείου τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να υιοθετήσουν και να προαγάγουν βιώσιμες πρακτικές στην καθημερινή τους ζωή (Lacy & Rutqvist, 2015). Η ενσωμάτωση της κυκλικής οικονομίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να ξεκινήσει από την ανάλυση βασικών εννοιών, όπως η ανακύκλωση και η επαναχρησιμοποίηση, και να επεκταθεί σε πιο περίπλοκες, όπως οι βιομηχανικές τεχνολογίες και οι κλειστοί βιολογικοί και τεχνικοί κύκλοι (Webster, 2015).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που εκτίθενται σε προγράμματα με έμφαση στη βιωσιμότητα αναπτύσσουν μεγαλύτερη περιβαλλοντική συνείδηση και είναι πιο πιθανό να

ακολουθήσουν βιώσιμες συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή τους καθώς και να ενεργοποιηθούν γενικότερα (Kagawa & Selby, 2010).

Η διδασκαλία της κυκλικής οικονομίας σε μαθητές δεν αποτελεί μόνο ένα βήμα προς την ανάπτυξη βιώσιμων συμπεριφορών αλλά και μία ευκαιρία για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αυξημένης ευαισθητοποίησης για τις παγκόσμιες περιβαλλοντικές προκλήσεις. Με την επαφή με τις αρχές της κυκλικής οικονομίας δίνουμε στους μαθητές τα εφόδια ώστε να ενεργούν και να βρίσκουν βιώσιμες λύσεις με σκοπό την προστασία του πλανήτη μας (Webster, 2015).

## 2.2. Η έρευνα δράσης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης συνδυάζει δύο αλληλοσυμπληρωματικά στοιχεία: την επιστημονική έρευνα και την πρακτική εφαρμογή. Ο κύριος φορέας αυτής της έρευνας είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος εμπλέκεται ενεργά σε κάθε στάδιο της διαδικασίας. Πέρα από την κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τον εντοπισμό και την ερμηνεία των προβλημάτων, στόχος είναι επίσης ο πειραματισμός με νέες μεθόδους και η μακροπρόθεσμη βελτίωση της εκπαιδευτικής δράσης (Grundy & Kemmis, 1988).

Βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης περιλαμβάνουν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (McNiff, 2013) και τη διαδικασία αναστοχασμού (List, 2006). Η προσέγγιση αυτή συνήθως εφαρμόζεται μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο (Pine, 2009) και διακρίνεται από την ανοιχτότητα και τη δυνατότητα για συνεχή επαναπροσδιορισμό (Rigney, 2017).

Η ευελιξία αυτής της μεθόδου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν την έρευνα στις μοναδικές ανάγκες και συνθήκες του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος. Η διαδικασία δεν είναι μόνο διαρκής αλλά και δυναμική, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογούν και να αναθεωρούν τις πρακτικές τους βάσει των αποτελεσμάτων και των ανατροφοδοτήσεων που λαμβάνουν από τους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Pine, 2009).

Η σημασία της συνεργασίας και της κοινότητας πρακτικής είναι κεντρική στην έρευνα δράσης. Η κοινότητα αυτή δεν υποστηρίζει μόνο τον ερευνητή, αλλά επίσης επιτρέπει την ανταλλαγή ιδεών και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων, οδηγώντας σε πιο εμπεριστατωμένα και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά παραδείγματα. Η διαδικασία αυτή αναδεικνύει την αξία της κοινής προσπάθειας και της συνεισφοράς όλων των μελών της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pine, 2009).

Αυτή η στρατηγική αποτελεί και έναν άριστο τρόπο για την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη συνεχή συμμετοχή σε έρευνες δράσης, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πολύτιμες εμπειρίες, βελτιώνουν τις διδακτικές τους μεθόδους και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, κάτι που συμβάλλει στην αυτοανάπτυξη (McNiff, 2013).

## 2.3. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενσωματώνει διδακτικές τακτικές που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων, ενισχύοντας την ποιότητα ζωής και τη βιωσιμότητα του πλανήτη. Συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ήθους και της παιδείας των πολιτών, τόσο μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Φλογαΐτη & Βασάλα, 2002).

Η δυναμική ενσωμάτωση των αρχών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης απαιτεί συνεχή προσαρμογή στις κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές μεταβολές που επιφέρει η σύγχρονη κοινωνία. Μέσω της συνεχούς προσαρμογής και ενημέρωσης, η Περιβαλλοντική

Εκπαίδευση μπορεί να προλαβαίνει νέες περιβαλλοντικές απειλές και να προτείνει λύσεις που συνεπάγονται τις τρέχουσες ανθρωπογενείς και φυσικές συνθήκες (Φλογαΐτη, 1998).

Παρά την αυξημένη ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, η περιβαλλοντική κρίση παραμένει ένας παγκόσμιος προβληματισμός με σημαντικές προκλήσεις. Η ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι κρίσιμη, καθώς διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στην προώθηση της βιωσιμότητας και στην καλλιέργεια μιας αειφόρου συνείδησης στο κοινό (Κούσουλας, 2000).

Οι βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως ορίστηκαν στην «Χάρτα του Βελιγραδίου» (UNESCO, 1975), συνοψίζονται στους εξής κεντρικούς στόχους:

- Συνειδητοποίηση ότι το περιβάλλον είναι ένα ενιαίο σύνολο και ότι ο άνθρωπος επιτελεί καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- 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.
- Διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων και απόκτηση κινήτρων προκειμένου τα άτομα να ενδιαφερθούν να δράσουν ενεργά για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων προσδιορισμού των σημαντικών περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- 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.
- Ανάπτυξη αίσθησης υπευθυνότητας από τα άτομα (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Οι αρχές αυτές συνάδουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες.

### 3. Περιγραφή της παρέμβασης

Η δράση υλοποιήθηκε σε δύο τμήματα της Α΄ τάξης του 4ου Γενικού Λυκείου Ρόδου στο πλαίσιο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας και συμμετείχαν συνολικά 50 μαθητές και μαθήτριες. Η δράση είχε ως στόχο να ανιχνεύσει αν αυτοί γνωρίζουν για την κλιματική αλλαγή και την κυκλική οικονομία και αν έχουν σωστές στάσεις και συνήθειες γύρω από το θέμα. Στη συνέχεια, να μάθουν από έγκυρες πηγές αλλά και με βιωματικό τρόπο τι είναι κλιματική αλλαγή και τι είναι κυκλική οικονομία. Αφού έγινε σύνδεση με τις τοπικές συνθήκες, έψαξαν ομαδικά για λύσεις προκειμένου να καταλάβουν πως με την αλλαγή των συνηθειών τους μπορούν να συμβάλουν στην αλλαγή της κοινωνίας και στην αντιμετώπιση της κλιματικής κρίσης.

Ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα παράλληλα και στις δύο τάξεις :

- Στο εργαστήριο πληροφορικής οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωσαν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου με σκοπό να ανιχνευτούν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι συνήθειες τους γύρω από την κλιματική αλλαγή και την κυκλική οικονομία .
- Ύστερα από συζήτηση στην τάξη οργανώθηκαν τηλεδιασκέψεις με ειδικούς για να πληροφορηθούν τι είναι κλιματική αλλαγή και ποιες οι επιπτώσεις της. Ακολούθησε ανταλλαγή απόψεων για την αξία του ειδικού και για τον τρόπο που αναζητούμε έγκυρες γνώσεις.
- Καταγράφηκαν τα συμπεράσματα για την κλιματική αλλαγή .
- Εγινε συζήτηση για τη μεγάλη φωτιά στη Ρόδο το καλοκαίρι του 2023 ως αποτέλεσμα της κλιματικής αλλαγής, καταγράφηκαν οι επιπτώσεις της, συζητήθηκε η μεγάλη εκκένωση των 20.000 ανθρώπων, οι εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών από αυτή την κατάσταση και μίλησαν για τον ρόλο του σχολείου και της κοινωνίας σε αυτό.



- Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολούθησαν βίντεο με βραβευμένες επιχειρήσεις κυκλικής οικονομίας . Συγκεκριμένα :
    1. Του εστιατορίου Loop, που είναι το πρώτο εστιατόριο με φαγητό από προϊόντα που είναι έτοιμα να λήξουν στη Φινλανδία. Αποτελεί μέρος του έργου κυκλικής οικονομίας «Από τα απόβλητα στη γεύση», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. ([www.youtube.com/watch?v=Gvrs3t14fIU](http://www.youtube.com/watch?v=Gvrs3t14fIU)).
    2. Της «Εναλεία» που είναι μια αστική μη κερδοσκοπική κοινωνική επιχείρηση που αντιμετωπίζει δύο άμεσα σχετιζόμενα προβλήματα για το θαλάσσιο περιβάλλον, την μείωση των αποθεμάτων ψαριών και της πλαστικής θαλάσσιας ρύπανσης. Οι συνεργάτες της «Εναλεία» διδάσκουν πρακτικές αλιείας που προστατεύουν τους τοπικούς πληθυσμούς ψαριών και ταυτόχρονα απομακρύνουν τα πλαστικά από τη θάλασσα, προσαρμόζοντας την αλιευτική βιομηχανία για ένα πράσινο μέλλον. Όπως αναφέρουν: “Η αποστολή μας είναι να κάνουμε το θαλάσσιο οικοσύστημα βιώσιμο με την αντιμετώπιση τόσο της υπεραλίευσης όσο και της πλαστικής ρύπανσης.” ([www.youtube.com/watch?v=rc8PA8uMPcg](http://www.youtube.com/watch?v=rc8PA8uMPcg)) .
    - 3.Της Carpooling, πλατφόρμας που διευκολύνει το διαμοιρασμό αυτοκινήτων σε επιβάτες με κοινό προορισμό ή διαδρομή, περιορίζοντας τους ρύπους, την κατανάλωση καυσίμων και αμβλύνοντας το κυκλοφοριακό πρόβλημα ([www.youtube.com/watch?v=-LQtdKgipPI](http://www.youtube.com/watch?v=-LQtdKgipPI))
  - Με τη χρήση της εφαρμογής Menti οι μαθητές και οι μαθήτριες έκαναν καταιγισμό ιδεών για τα κοινά χαρακτηριστικά των παραπάνω επιχειρήσεων.
  - Ακολούθησε παρουσίαση της κυκλικής οικονομίας.
  - Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε και τους δόθηκε από ένα στρώμα θαλάσσης από αυτά που είχαν χρησιμοποιηθεί στο σχολείο για να κοιμηθούν οι πληγέντες από την μεγάλη φωτιά στην Ρόδο. Τους δώθηκε η οδηγία να δημιουργήσουν μια επιχείρηση κυκλικής οικονομίας που θα είχε σαν πρώτη ύλη τα στρώματα θαλάσσης.
  - Αφού δούλεψαν ομαδικά παρουσίασαν τα αποτελέσματα στην υπόλοιπη τάξη.
  - Κατέγραψαν σε ένα συμβόλαιο τάξης τι μπορούν να αλλάξουν στις συνήθειες τους και τι πρέπει να προσέχουν σαν καταναλωτές, για να συμβάλουν στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής.
  - Στο εργαστήριο των υπολογιστών συμπληρώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο από τους μαθητές και τις μαθήτριες.
- Σε όλη την διάρκεια της δράσης τηρήθηκε ημερολόγιο καταγραφής της προόδου και της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών από την διδάσκουσα.

#### 4. Ερευνητικό μέρος

##### 4.1. Σκοπός και στόχοι – ερευνητικά ερωτήματα

Η δραστηριότητα είχε ως στόχο να μάθουν οι μαθητές πως αποτελούν ενεργό κομμάτι της κοινωνίας και να αναπτύξουν δεξιότητες για να μπορούν να τη διαμορφώνουν. 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 συμβάλλουν 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 διαφοροποιήθηκαν μετά από την παρέμβαση;

- Η παρέμβαση κατάφερε να εμπλουτίσει τις γνώσεις των μαθητών σε σχέση με την κλιματική αλλαγή και την κυκλική οικονομία;
- Τι αντίκτυπο είχε στους μαθητές η συγκεκριμένη δράση συνολικά;

#### 4.2. 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 την κλιματική αλλαγή και την κυκλική οικονομία. Επίσης, οι αλλαγές στη στάση των μαθητών και των μαθητριών 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 διδάσκουσας αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά.

#### 4.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η επεξεργασία των δεδομένων του αρχικού ερωτηματολογίου ανέδειξε τις αρχικές – πριν από την παρέμβαση – γνώσεις, στάσεις και συνήθειες των μαθητών σε σχέση με την κλιματική αλλαγή και την κυκλική οικονομία. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 50 μαθητές των δύο τμημάτων. Στην ερώτηση αν γνωρίζουν τι είναι κλιματική αλλαγή, ενώ 70% απάντησε ναι στο πρώτο ερωτηματολόγιο μόνο 24% των απαντήσεων τους ήταν σωστές. Μετά όμως την παρέμβαση, το 90% των απαντήσεων ήταν σωστές (πίνακας 1 και 2). Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται στην ερώτηση για τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής όπου οι σωστές απαντήσεις από 48% γίνονται 100% μετά την παρέμβαση (πίνακας 3 και 4).

Ακόμη χαμηλότερα ποσοστά παρουσιάζονται στις σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις για την κυκλική οικονομία στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν γνωρίζουν τι είναι η κυκλική οικονομία, μόνο το 20% απάντησε θετικά και μόνο το 10% των απαντήσεων στην ερώτηση που ζητούσε να την περιγράψουν ήταν σωστές. Μετά την παρέμβαση, οι σωστές απαντήσεις έφτασαν το 92%.

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι αλλαγές στις συνήθειες των μαθητών μετά την παρέμβαση και αποδεικνύεται πως οι μαθητές και οι μαθήτριες αρχισαν να κάνουν ανακύκλωση, επαναχρησιμοποίηση, να επιλέγουν προϊόντα κυκλικής οικονομίας και να ελέγχουν τα υλικά κατασκευής του προϊόντος που αγοράζουν.

Τέλος, αξιοσημείωτη ήταν η αλλαγή στην πεποίθηση τους πως ο κάθε άνθρωπος και κάθε επιχείρηση με την ανάλογη δράση τους μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής όπως φαίνεται στους πίνακες 8 ως 11.

**Πίνακας 1: Γνωρίζετε τι είναι η κλιματική αλλαγή**

| Γνωρίζετε τι είναι η κλιματική αλλαγή | Πριν τη δράση | Μετά τη δράση |
|---------------------------------------|---------------|---------------|
| Ναι                                   | 70%           | 98%           |
| Όχι                                   | 30%           | 2%            |

**Πίνακας 2: Περιγράψτε τι είναι κλιματική αλλαγή**

| Αν γνωρίζετε τι είναι η κλιματική αλλαγή περιγράψτε την | Πριν τη δράση | Μετά τη δράση |
|---------------------------------------------------------|---------------|---------------|
| Σωστές απαντήσεις                                       | 24%           | 90%           |
| Λάθος απαντήσεις                                        | 76%           | 10%           |

**Πίνακας 3: Γνωρίζετε τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής**

| Γνωρίζετε ποιες είναι οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής | Πριν την δράση | Μετά τη δράση |
|------------------------------------------------------------|----------------|---------------|
| Ναι                                                        | 68%            | 100%          |
| Όχι                                                        | 32%            | 0%            |

**Πίνακας 4: Καταγράψτε επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής**

| Καταγράψτε τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής | Πριν τη δράση | Μετά τη δράση |
|--------------------------------------------------|---------------|---------------|
| Σωστές απαντήσεις                                | 48%           | 100%          |
| Λάθος απαντήσεις                                 | 52%           | 0%            |

**Πίνακας 5: Γνωρίζετε τι είναι η κυκλική οικονομία**

| Γνωρίζετε τι είναι η κυκλική οικονομία | Πριν τη δράση | Μετά τη δράση |
|----------------------------------------|---------------|---------------|
| Ναι                                    | 20%           | 98%           |
| Όχι                                    | 80%           | 2%            |

**Πίνακας 6: Περιγράψτε τι είναι κυκλική οικονομία**

| Αν γνωρίζετε τι είναι η κυκλική οικονομία περιγράψτε την | Πριν τη δράση | Μετά τη δράση |
|----------------------------------------------------------|---------------|---------------|
| Σωστές απαντήσεις                                        | 10%           | 92%           |
| Λάθος απαντήσεις                                         | 90%           | 8%            |

**Πίνακας 7: Αλλαγή στις συνήθειες**

|                                       | Πριν τη δράση | Μετά τη δράση |
|---------------------------------------|---------------|---------------|
| Ανακύκλωση                            | 20%           | 70%           |
| Επαναχρησιμοποίηση                    | 8%            | 58%           |
| Επιλογή προϊόντων κυκλικής οικονομίας | 0%            | 16%           |
| Έλεγχος υλικών του προϊόντος          | 2%            | 60%           |

**Πίνακας 8: Μπορούν οι άνθρωποι να κάνουν κάτι για την κλιματική αλλαγή**

| Μπορούν οι άνθρωποι να κάνουν κάτι για την κλιματική αλλαγή | Πριν την δράση | Μετά την δράση |
|-------------------------------------------------------------|----------------|----------------|
| Ναι                                                         | 50%            | 100%           |
| Όχι                                                         | 50%            | 0%             |

**Πίνακας 9: Περιγράψτε τι μπορούν κάνουν οι άνθρωποι**

| Τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι | Πριν τη δράση | Μετά τη δράση |
|----------------------------------|---------------|---------------|
| Σωστές απαντήσεις                | 24%           | 90%           |
| Λάθος απαντήσεις                 | 76%           | 10%           |

**Πίνακας 10: Μπορούν οι επιχειρήσεις να κάνουν κάτι για την κλιματική αλλαγή**

| Μπορούν οι επιχειρήσεις να κάνουν κάτι για την κλιματική αλλαγή | Πριν τη δράση | Μετά τη δράση |
|-----------------------------------------------------------------|---------------|---------------|
| Ναι                                                             | 60%           | 98%           |
| Όχι                                                             | 40%           | 2%            |

**Πίνακας 11: Περιγράψτε τι μπορούν να κάνουν οι επιχειρήσεις για την κλιματική αλλαγή**

| Τι μπορούν να κάνουν οι επιχειρήσεις | Πριν τη δράση | Μετά τη δράση |
|--------------------------------------|---------------|---------------|
| Σωστές απαντήσεις                    | 10%           | 100%          |
| Λάθος απαντήσεις                     | 90%           | 0%            |

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 12.

**Πίνακας 12: Αποτίμηση επίδρασης με βάση την καταγραφή των μαθητών**

|                           |                    |
|---------------------------|--------------------|
| παρατηρούμενη αλλαγή      | Αριθμός εμφανίσεων |
| αλλαγή συνηθειών          | 18                 |
| απόκτηση γνώσεων          | 15                 |
| ευαισθητοποίηση           | 7                  |
| ανάδειξη σημασίας ειδικών | 5                  |
| καλύτερος άνθρωπος        | 3                  |
| αισιοδοξία                | 2                  |

Ως επικρατέστερη απάντηση οι μαθητές αναδεικνύουν την αλλαγή στις συνήθειες τους, ενώ σημαντική είναι και η αναφορά τους στην απόκτηση γνώσεων. 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 εμπειριστατωμένα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τρεις μαθητές αναφέρουν πως έχουν γίνει καλύτεροι άνθρωποι και δύο μαθητές δήλωσαν πως αισθάνονται αισιοδοξία και ελπίδα για το μέλλον της ανθρωπότητας.

## 5. 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.

Η δυναμική επίδραση των σχολικών παρεμβάσεων στην εμπλοκή και ενημέρωση των μαθητών σχετικά με θέματα κλιματικής αλλαγής και κυκλικής οικονομίας είναι σκοπιμη και επιτακτική. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως τηλεδιασκέψεις με ειδικούς και βιωματικές μεθόδους, οι μαθητές κατάφεραν να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση και συνείδηση για τα εν

λόγω θέματα. Η εμπειρία από τη μεγάλη φωτιά στη Ρόδο το 2023 ενίσχυσε ακόμα περισσότερο τη σπουδαιότητα της ενεργού συμμετοχής τους στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών κρίσεων.

Τα ευρήματα δείχνουν σημαντική βελτίωση στις πρακτικές και τις στάσεις των μαθητών, οι οποίοι δημιούργησαν και παρουσίασαν στην τάξη πολύ πρωτότυπα προϊόντα, όπως τσάντες, μαξιλάρια, ποδιές, κασετίνες, σωσίβια, κάτι που δείχνει πως ανέπτυξαν και την κριτική τους σκέψη και κυρίως τη δημιουργικότητα τους.

Η πρωτοβουλία στο 4ο Γενικό Λύκειο Ρόδου αποδείχθηκε ουσιαστική όχι μόνο για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και τη βελτίωση των καθημερινών συνηθειών των μαθητών, αλλά και γιατί ανεδείξε τον μεγάλο αντίκτυπο που μπορούν να έχουν ανάλογες εκπαιδευτικές εμπειρίες σε άλλα σχολικά πλαίσια. Η σχολική κοινότητα απέδειξε ότι μπορεί να λειτουργήσει ως δυναμικός πυρήνας που συμβάλλει στην ενεργό αντιμετώπιση τόσο περιβαλλοντικών όσο και κοινωνικών προκλήσεων, ενισχύοντας την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων.

Ταυτόχρονα, η εν λόγω παρέμβαση μεταμόρφωσε το σχολείο σε ερευνητικό κέντρο, έστω και περιορισμένης κλίμακας. Οι προκαταρκτικές παρατηρήσεις των μαθητών, οδήγησαν σε μια εκπαιδευτική δράση με εμφανή αποτελέσματα, τα οποία κρίνονται σημαντικά για τον μικρόκοσμο του σχολείου. Μελλοντικά, τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε ευρύτερη κλίμακα και να αντιμετωπίσουν ένα πλήθος θεμάτων που είναι κεντρικά για τις σύγχρονες κοινωνίες, ενεργοποιώντας τους μελλοντικούς πολίτες.

Συμπληρωματικά, παρόλο που η δράση και η συνοδευτική έρευνα αποτελούν μικρής κλίμακας παρέμβαση, τα αποτελέσματα τους έχουν γίνει ξεκάθαρα αισθητά τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην καθημερινή ζωή των μαθητών, καθώς αποφάσισαν να δημιουργήσουν μια βιβλιοθήκη, για να φέρουν πράγματα που δεν χρειάζονται αλλά και να παίρνουν πράγματα που τους είναι χρήσιμα.

Τα βήματα της παρέμβασης όπως παρουσιάστηκαν, και ο προσεκτικά οργανωμένος τρόπος εφαρμογής της συνιστούν μια πρότυπη δομή για παρόμοιες μελλοντικές πρωτοβουλίες, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία και να συνεισφέρουν ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας για τους σύγχρονους πολίτες. Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιες δράσεις τους επιτρέπει να αντιληφθούν τον κοινωνικό τους ρόλο και να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι κρίσιμες για τη διαμόρφωση της κοινωνίας τους, αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία της δράσης για την παροχή ουσιαστικής πολιτικής παιδείας.

Η δράση, επομένως, όχι μόνο επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς της στόχους, αλλά και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία των μαθητών, ωθώντας τους να πρωτοστατήσουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την οικολογική υπευθυνότητα. Εν κατακλείδι, αυτή η προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει ένα παράδειγμα για περαιτέρω ανάπτυξη σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν θα αποτελούν απλούς αποδέκτες γνώσεων αλλά θα βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## 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.
- Γωνιάδης Η., Χατζηκωνσταντίνου Γ. (2009). *Επιχειρηματικότητα και Καινοτομία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Καραγιάννης, Α., Κορρές, Γ., & Ζαρίφης, Α. (2001). *Επιχειρηματικότητα και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις ΟΕΔΒ
- 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
- Μπουρλετίδης, Κ. (2010). *Οικονομική Εκπαίδευση: Θεωρία και Τεχνικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρασία
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετράκης, Π. (2012). *Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρασία.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην Επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Φλογαίτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, 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.

### Ξενογλώσση

- Geissdoerfer M. et al. (2016 )
- Σχεδιασμός για την ενίσχυση της βιώσιμης διαδικασίας επιχειρηματικής μοντελοποίησης. J. Clean. Κέντρο.
- 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.
- Kagawa F. & Selby D. (2010) Education and Climate Change. Living and Learning in Interesting Times
- Lacy, P. and J. Rutqvist (2015). *Waste to Wealth. The Circular Economy Advantage*. 1st Edition. London: Palgrave Macmillan
- 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](https://www.researchgate.net/publication/223818638_Action_research_cycles_for_multiple_future_perspectives)
- McNiff, J. (2013). *Action Research*. London: Routledge.
- 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.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rigney, J. (2017). Introduction to critical reflection and action for teacher researchers. *Educational Action Research*. 26, 1-2.
- Webster K. *The Circular Economy: A Wealth of Flows*. Ellen MacArthur Foundation Publishing, 2015
- 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.

# ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

## ΟΙΚΟΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: ΑΕΙΦΟΡΙΑ, ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

**Αγγελάκη Ρόζη- Τριανταφυλλιά**  
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

### Περίληψη

Η οικοκριτική επιχειρεί να καταργήσει τη διχοτόμηση Φύσης - πολιτισμού, κυρίως μέσα από τα πολιτιστικά προϊόντα της γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Η οικοφεμινιστική προσέγγιση θεωρεί τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα αλληλένδετα και πως η μεταχείριση των γυναικών, των παιδιών, των ζώων και της φύσης δεν είναι διαχωρίσιμη. Τα οικοφεμινιστικά κείμενα επιδιώκουν την απελευθέρωση των παιδιών από την αυθεντία των ενηλίκων και τα παρωθούν να πάρουν θέση απέναντι στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα. Το λογοτεχνικό κίνημα Solarpunk είναι παρόμοια προσανατολισμένο: Συνδέει την εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα και την αειφορία με την οικοκριτική και είναι αφοσιωμένο στη δικαιοσύνη. Το άρθρο εξετάζει ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο που φέρει χαρακτηριστικά οικοφεμινιστικών κειμένων με Solarpunk ιστορία. Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του οικοφεμινισμού και το οικοπαιδαγωγικό μοντέλο που αναγνωρίζει και απορρίπτει τη λογική της επιβολής, εξετάζεται πώς μπορεί να εμπνεύσει τους ανήλικους αναγνώστες να αναπτύξουν βιώσιμες συμπεριφορές και να διατηρήσουν την αρμονία στη φύση για τις μελλοντικές γενιές, επιβεβαιώνοντας τον ισχυρισμό πως ο οικοφεμινισμός, η οικοπαιδαγωγική και το solarpunk είναι άρρηκτα συνδεδεμένες θεωρίες.

**Λέξεις κλειδιά:** Παιδική Λογοτεχνία, οικοκριτική, οικοφεμινισμός, κίνημα Solarpunk

### 1. Εισαγωγή

Η οικοκριτική ορίζεται ως η μελέτη της σχέσης μεταξύ της Λογοτεχνίας και του φυσικού περιβάλλοντος. Αρχικά στόχος της ήταν η ακαδημαϊκή νομιμοποίηση του έργου μιας νέας γενιάς ερευνητών που μελετούσαν και ερμήνευαν λογοτεχνικά κείμενα σχετικά με το περιβάλλον, αργότερα όμως στους στόχους της οικοκριτικής συμπεριλήφθηκε η ενδελεχής εξέταση των αναπαραστάσεων της φύσης και των περιβαλλοντικών αξιών σε λογοτεχνικά κείμενα, η διερεύνηση των διασυνδέσεων μεταξύ φύσης και πολιτισμού και η ενθάρρυνση του αναγνωστικού κοινού να ανταποκριθεί στα περιβαλλοντικά προβλήματα (Glotfelty, 1996: xviii). Αναγνωρίζοντας ότι «η οικοκριτική υπήρξε κατά κύριο λόγο ένα κίνημα λευκών», η Glotfelty πίστευε ότι «θα γίνει ένα πολυεθνικό κίνημα, όταν ισχυροποιηθούν οι συνδέσεις μεταξύ του περιβάλλοντος και των θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και όταν ενθαρρυνθεί μια ποικιλία φωνών να συμβάλουν στη συζήτηση (ό.π.: xxv). Με την πάροδο των ετών η οικοκριτική ενθάρρυνε την πολυφωνία και επεκτάθηκε υιοθετώντας και εκφράζοντας ριζοσπαστικές παιδαγωγικές μεθόδους, με βασικό παράδειγμα τη συνειδητοποίηση των ταξικών διαφορών και της κοινωνικής / έμφυλης ανισότητας.

Ανάμεσα στα περιβαλλοντικά δοκίμια που εμφανίστηκαν σε όλη τη δεκαετία του 1990, εκείνο που ξεχώρισε ήταν των Anderson, Slovic και O'Grady (1999), που συνέδεε ζητήματα κοινωνικής και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης και ενθάρρυνε το διάλογο μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής φυλής και φύλου, τάξης, κ.λ.π. Στη βάση της σύνδεσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και ζητημάτων που άπτονται κοινωνικής δικαιοσύνης, αναπτύχθηκε η οικοφεμινιστική λογοτεχνική κριτική:



- Το κίνημα που θεωρεί τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα ως θεμελιωδώς αλληλένδετα,
- αναγνωρίζει πως οι γυναίκες, τα παιδιά, τα ζώα και η φύση είναι «θύματα κακομεταχείρισης» και «καταπίεσης».
- μελετά τη δομή των καταπιεστικών συστημάτων, εντοπίζοντας τη «λογική της επιβολής» σε πολιτισμικά προϊόντα της δυτικής κουλτούρας, όπως η Λογοτεχνία.
- Η λογική αυτή αναγνωρίζεται στον ατομικισμό και την αποξένωση από το κοινωνικό σύνολο,
- στην ιεραρχία, υπό την έννοια της ανύψωσης του εαυτού και της περιφρόνησης του μη έχοντος/ της γυναίκας/ του ζώου/της φύσης,
- και περιλαμβάνει την κυριαρχία που ασκεί εκείνος που θεωρεί τον εαυτό του ανώτερο και υποτάσσει τους τους υπόλοιπους/ το περιβάλλον/ τα ζώα (Gaard, 2009: 323).

## 2. Παιδική Λογοτεχνία, Οικοκριτική και Οικοφενισμός

Τα σύγχρονα παιδικά περιβαλλοντικά κείμενα που πραγματεύονται σύγχρονα οικολογικά ζητήματα, πέρα από το ότι ενημερώνουν τους μικρούς αναγνώστες για την κλιματική αλλαγή, μπορούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά ως προς την υιοθέτηση των αρχών της Περιβαλλοντικής Ηθικής και μιας οικοκριτικής κοσμοθεωρίας, η οποία συνίσταται στον προσανατολισμό τους στην αειφόρο ανάπτυξη σε ατομικό, κοινωνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Αγγελάκη, 2023). Σύγχρονοι συγγραφείς που παράγουν οικοπαιδαγωγικά κείμενα για παιδιά επιδιώκουν να τους ενσταλάξουν μια μετα-ανθρωπιστική φιλοσοφία, αποστασιοποιημένη από τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που αντιλαμβάνονται τον άνθρωπο ως τον μοναδικό διαμορφωτή του κόσμου (Braidotti, 2016)· προσεγγίζοντας το περιβάλλον με βάση τις αρχές του οικοφεμινισμού, δίδουν έναν ακτιβιστικό προσανατολισμό στα κείμενά τους, αποκαθιστώντας γενικά τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και ειδικά του παιδιού, που μεγαλώνει αποκομμένο από το περιβάλλον (Loun, 2005). Επισημαίνουν, επίσης, τα αντι-οικολογικά χαρακτηριστικά της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και καταπολεμούν τη «λογική της επιβολής» και της κοινωνικής ανισότητας.

Τα σύγχρονα οικοφεμινιστικά παιδικά κείμενα επικοινωνούν πως πρόκειται για εσφαλμένη πεποίθηση ότι οι άνθρωποι είναι ανώτεροι από τη φύση και, άρα, μπορούν να κυριαρχήσουν σε αυτή· πεποίθηση που πηγάζει από την έλλειψη κατανόησης του ανθρώπου ότι επιβιώνει αρμονικά χάρη στη φύση και ό, τι εκείνη του παρέχει, όπως επίσης μόνο όταν διατηρεί αρμονικές σχέσεις με τους υπόλοιπους συνανθρώπους του (Bradford et al., 2008: 85). Δεδομένου πως το εν λόγω μύθευμα του ανώτερου εαυτού των ανθρώπων έναντι της φύσης, των ζώων, των οικοσυστημάτων και ορισμένων κοινωνικών ομάδων έχει ως αποτέλεσμα την υποταγή και κυριαρχία τους, στα οικοφεμινιστικά κείμενα για παιδιά θεωρείται απαραίτητο να τονίζεται η κοινωνική ανισότητα που μαστίζει τον σύγχρονο κόσμο και ότι κάθε κοινωνικό ζήτημα συνδέεται με οποιοδήποτε περιβαλλοντικό πρόβλημα (Gaard, ό.π.).

Το ρεύμα του οικοφενισμού άργησε να εισέλθει στους χώρους της Λογοτεχνίας για παιδιά. Οι αιτίες για αυτό εδράζονται στη φύση της Παιδική Λογοτεχνίας και την Κριτική της, και στο ότι η έννοια του παιδιού και της παιδικότητας είναι κατασκευή των ενηλίκων, οι οποίοι τείνουν να ελέγχουν ως αυθεντίες τι είναι καλό να μαθαίνουν ή να διαβάζουν τα παιδιά (Angelaki, 2024, Höing, 2022:440). Στον συντηρητισμό που διακατέχει την κοινωνία των ενηλίκων θα πρέπει να προστεθεί και απουσία της μετα-ανθρωπιστικής σκέψης και πρακτικής εκ μέρους τους, εφόσον λίγοι είναι όσοι έχουν εκπαιδευτεί με τη νοοτροπία πως το ανθρώπινο είδος συνυπάρχει με τα υπόλοιπα όντα μέσα στη φύση και δεν είναι κυρίαρχο είδος στον πλανήτη. Παρολαυτά, σύγχρονοι συγγραφείς και εικονογράφοι, μέσα από αξιολογες αφηγηματικές και εικονογραφικές τεχνικές, δείχνουν πως επιθυμούν την απελευθέρωση των παιδιών από την αυθεντία των ενηλίκων. Επιχειρούν, λοιπόν, να καταπολεμήσουν τη «δυναμική της ηγεμονίας» (Curry, 2013: 2) στα βιβλία τους και, υπό το σκεπτικό πως η επαφή του εκάστοτε μικρού αναγνώστη με τη φύση σε βιβλία τον ωριμάζει (Buell, 2014: 414), χρησιμοποιούν τα έργα τους ως «αντίδοτο» σε σπισιστικές νοοτροπίες που υποβιβάζουν τα ζώα, σε

γεω-οικονομικά συμφέροντα που βασίζονται στην διατήρηση της ισχύος λίγων πλουσίων έναντι πολλών φτωχών, σε προκαταλήψεις ενάντια σε γυναίκες, παιδιά ή άλλες «μειονότητες» και σε δυϊστικές διακρίσεις της κοινωνίας και της φύσης (Gaard,ό.π.: 327).

## 2.1. Το Solarpunk κίνημα σε παιδικά οικοφενινιστικά κείμενα

Τα περισσότερα παιδικά βιβλία που πραγματεύονται ζητήματα για το περιβάλλον και όπου συνδυάζονται οι (κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένοι) λεκτικοί, οπτικοί και σχεδιαστικοί κώδικες, καταλήγουν να εστιάζουν τελικά στον/ην εκάστοτε πρωταγωνιστή/τρια της ιστορίας και όχι σε ό, τι συμβαίνει στην ίδια τη φύση, η οποία πολλές φορές εμφανίζεται και ως μια οντότητα που ως δια μαγείας θεραπεύεται από ό, τι της προκαλούν οι άνθρωποι- όπως και τα ζώα (Bradford, 2003:116). Ως εκ τούτου, τέτοια έργα μπορεί να ανθρώνουν λόγο πάνω σε οικολογικά ζητήματα, δε θίγουν όμως επιτυχώς τη σύνδεση των κοινωνικών ζητημάτων με τα περιβαλλοντικά, ούτε και καντηριάζουν έμμεσα ή άμεσα τις κοινωνικές αδικίες του πλανήτη (Bergthaller et al., 2014: 262). Προκειμένου επομένως, τα βιβλία τους να αποτελούν ιδανικά οχήματα για την οικοπαιδαγωγική πρόοδο των παιδιών, σύγχρονοι συγγραφείς και εικονογράφοι δημιουργούν έργα που προωθούν τόσο την περιβαλλοντική ευημερία όσο και την κοινωνική δικαιοσύνη, και εκθέτουν τον περιβαλλοντικό ρατσισμό και την υποβάθμιση της γης (Platt, 2004: 84)· θίγουν το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής παράλληλα με εκείνα της φυλετικής και έμφυλης ισότητας και παρουσιάζουν, επιπλέον, λύσεις για τα ανωτέρω θέματα.

Το σκηνικό των βιβλίων αυτών λαμβάνει χώρα σε κόσμους με αρμονικό παρελθόν, αλλά ένα παρόν και μέλλον δυστοπικό - όπως ακριβώς σκιαγραφείται το δικό μας, λόγω του μαζικού καταναλωτισμού, της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, της υπερπαραγωγής, της υπερκατανάλωσης, της οικονομικής ανάπτυξης και της αποικιοκρατικής εκμετάλλευσης, που οι χαρακτήρες πρέπει να αντιμετωπίσουν (Ulibarri, 2018). Δίνεται έτσι η δυνατότητα στους αναγνώστες να προβληματιστούν κριτικά για το πώς πρέπει να είναι οι σύγχρονες κοινωνίες, παίρνοντας θέση σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα (Klein, 2014) .

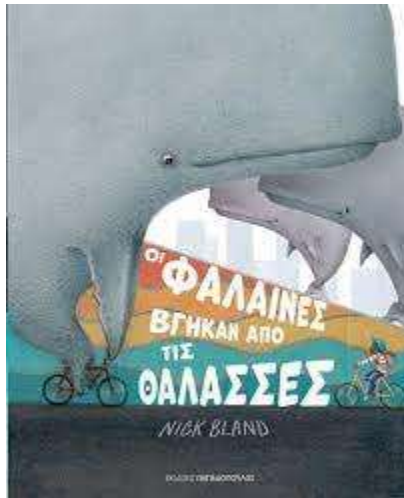
Ουσιαστικά, οι ιστορίες τους ακολουθούν τη νόρμα του κινήματος solarpunk, που:

- Συνδέεται με την εκπαίδευση για την αειφορία.
- Ενθαρρύνει την ανάπτυξη των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων για τη μετάβαση σε μια βιώσιμη και δίκαιη κοινωνία (Evans, 2019: 11).
- Υιοθετεί τις αρχές της οικοκριτικής και διαθέτει οικο-παιδαγωγικές προεκτάσεις (Buckles, 2018: 125).
- Συνδέεται με την ανάπτυξη του περιβαλλοντικού γραμματισμού στους αναγνώστες, και την ενθάρρυνσή τους να βρουν τρόπους με τους οποίους οι τοπικές, περιφερειακές και παγκόσμιες οικολογίες θα αλληλεπιδρούν με γνώμονα το καλό και δίκαιο, ασκώντας κριτική στους μη βιώσιμους πολιτισμούς και μελετώντας τους βιώσιμους.
- Διαθέτει ακτιβιστικές διαστάσεις: προβάλλει τις αντι-οικολογικές επιπτώσεις του βιομηχανικού καπιταλισμού, της αποικιοκρατίας, του ιμπεριαλισμού και της κουλτούρας της «άρχουσας τάξης», που σύμφωνα με την οικοφενιστική προσέγγιση περιλαμβάνει την επιβολή του ανθρώπου σε παιδιά, γυναίκες, ζώα, κ.λπ.).

Ουσιαστικά, οι solarpunk ιστορίες, ως απόρροια ενός αισθητικού, φιλοσοφικού και ακτιβιστικού κινήματος, οραματίζονται κοινωνίες που εργάζονται για την πραγμάτωση ενός βιώσιμου μέλλοντος απέναντι στη δυστοπική απαισιοδοξία όσων εμμένουν σε κοινωνικά χάσματα και περιβαλλοντικές ανισότητες (Reina-Rozo, 2021: 55).

### 3. Μεθοδολογία και δείγμα

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει πως οι αρχές του solarpunk κινήματος συγκλίνουν με εκείνες της οικοφενιστικής θεωρίας και της οικοπαιδαγωγικής. Προκειμένου να αποδειχθεί αν ευσταθεί ο εν λόγω ισχυρισμός, επιλέχθηκε ένα εικονοβιβλίο του οποίου ο στόχος είναι να προβληματίσει κριτικά τους αναγνώστες για το πώς λειτουργούν οι σύγχρονες κοινωνίες και να τους παρωθήσει να αναπτύξουν κοινωνικοπολιτική δράση σχετικά με την κλιματική αλλαγή και την κοινωνική ανισότητα (Johnson, 2020). Η έρευνα στηρίζεται στη βιβλιογραφία αναφορικά με την solarpunk λογοτεχνία και στο κριτικό οικοπαιδαγωγικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η αποξένωση, η κυριαρχία των ανθρώπων σε ανθρώπους, όπως επίσης η υποταγή της Φύσης από τους ανθρώπους πρέπει να επισημαίνονται και να αποδομούνται στην παιδική περιβαλλοντική λογοτεχνία (Gaard, ό.π.: 327). Ως δείγμα επιλέχθηκε το εικονογραφημένο βιβλίο του Nick Bland (2022), *Οι φάλαινες βγήκαν από τις θάλασσες* (Εικ. 1).



Εικόνα 1: *Οι φάλαινες βγήκαν από τις θάλασσες*.

Θα εξεταστούν οι στρατηγικές με τις οποίες ο συγγραφέας υποδεικνύει πώς ο άνθρωπος οδηγείται στην αποξένωση και πώς στη σύνδεση με τους άλλους ανθρώπους, τα ζώα και το περιβάλλον, αν και πώς παρακινείται ο αναγνώστης να συνδέσει τα περιβαλλοντικά προβλήματα με τις κοινωνικές ανισότητες και να σκεφτεί κριτικά επ' αυτών, όπως επίσης με ποιους τρόπους παρουσιάζεται η (αντι) δράση της φύσης στην ανθρωποκεντρική και εγωκεντρική συμπεριφορά.

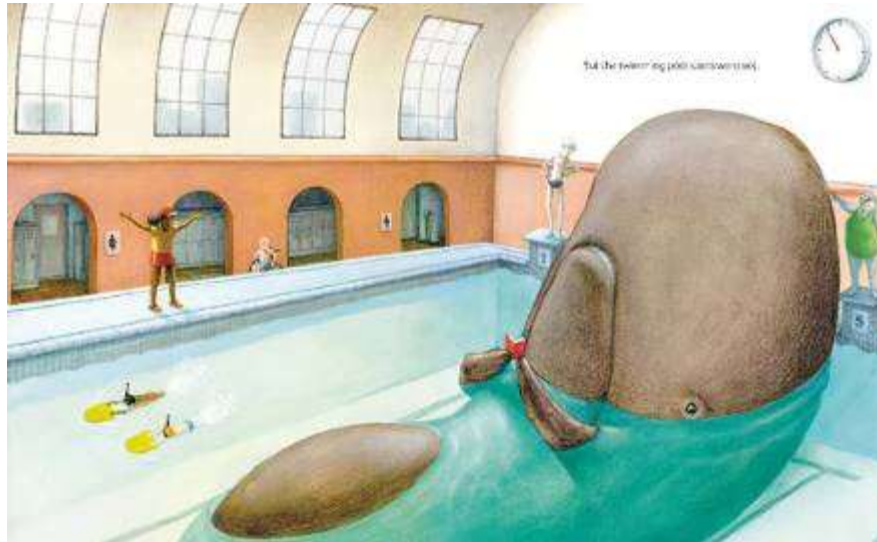
Προκειμένου να κατανοήσουμε αν το έργο ακολουθεί τις αρχές της οικοπαιδαγωγικής, της αντιγεμονικής οικοφενιστικής θεωρίας και της λογοτεχνικής κριτικής για την περιβαλλοντική δικαιοσύνη τηρώντας ταυτόχρονα τις γραμμές του solarpunk κινήματος, θα μελετηθεί η διττή τροπικότητα: Θα εξεταστεί, δηλαδή, η σημειωτική της εικόνας και η σύγκλιση ή απόκλιση της εικονιστικής αφήγησης από τη λεκτική, όπως επίσης τα ιδεολογικά μηνύματα που φέρουν (Αγγελάκη, 2023γ:34-5). Θα ερευνηθεί αν αμφότερες οι τροπικότητες ενσταλάζουν στο αναγνωστικό κοινό την άποψη πως η κλιματική αλλαγή και η περιβαλλοντική υποβάθμιση είναι αλληλένδετες με τα κοινωνικά προβλήματα, παρέχοντας από κοινού ένα «αντίδοτο» στην αποξένωση του ανθρώπου από τον συνάνθρωπο και τη φύση· αν και πώς καθιστούν τα παιδιά περιβαλλοντικά και πολιτισμικά εγγράμματα, κινητοποιώντας τα να αναλάβουν τις κατάλληλες δράσεις προς την αποκατάσταση της «οικολογικής δημοκρατίας» (Bradford, ό.π.: 119) και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Θα διερευνηθεί, επίσης, πώς εικόνα και κείμενο κατασκευάζουν την ανθρώπινη ταυτότητα σε σχέση ή σε αντίθεση με τη φύση, τα ζώα και τις διάφορες άλλες ανθρώπινες κουλτούρες/ταυτότητες, αλλά και ποιος και πώς επιλύει το πρόβλημα της οικολογικής δικαιοσύνης. Αυτό έχει σημασία καθώς, συνήθως, τα παιδιά σε τέτοια βιβλία είθισται να επιλύουν τα προβλήματα της οικολογικής και κοινωνικής δικαιοσύνης που δημιουργήσαν οι ενήλικες. Τέλος, θα εξεταστεί αν η φύση προβάλλεται ως παθητική οντότητα που πρέπει να σωθεί από το παδί- ήρωα ή έχει τη δική της υποκειμενικότητα και δράση (Gaard, ό.π.:327, 330).

#### 4. Ανάλυση του δείγματος

Το έργο απευθύνεται σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Οι σελίδες του, που δεν αριθμούνται, διαθέτουν σύντομα λεκτικά κείμενα τα οποία τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν παράλληλα με τις εικόνες που τα συνοδεύουν. Τα χρώματα των εικόνων είναι και οι αναγνώστες-θεατές παροτρύνονται να κατασκευάσουν το νόημα της λεκτικής και της οπτικής τροπικότητας με βάσει προηγούμενες αναγνωστικές τους εμπειρίες. Η ιστορία εστιάζεται στις ανθρωπογενείς μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στα οικοσυστήματα και στην αντίδραση της φύσης και των ζώων σε αυτές, ενώ καταδεικνύεται πόσο πολύ επηρεάζεται ο άνθρωπος από τις περιβαλλοντικές αλλαγές, ως συν-κάτοικος στον πλανήτη, και όχι κυρίαρχος όπως θεωρεί πως είναι. Στόχος του δημιουργού είναι οι αναγνώστες να αναθεωρήσουν τη σχέση τους με τη φύση, να μάθουν τους τρόπους λειτουργίας των ζώων και των βιολογικών και γεωφυσικών λειτουργιών της Γης και να κατανοήσουν πόσο αυτές επηρεάζουν τις δικές μας λειτουργίες, αφού όλα είναι αλληλένδετα στον πλανήτη. Αυτό, όπως θα φανεί, επιχειρεί να το κάνει ασκώντας εμμέσως κριτική απέναντι στην αορατότητα των ζώων (Humes, 2008) και άλλων ομάδων που θεωρούνται συχνά αόρατες, λ.χ. τα παιδιά.

Η αφήγηση μεταφέρει τον αναγνώστη σε μια μικρή παραθαλάσσια πόλη. Ξαφνικά μια μέρα οι φάλαινες «βγήκαν από τη θάλασσα στις πόλεις να πάνε και στα χωριά». Τότε «τα παιδιά τις υποδέχθηκαν με χαμόγελο», φράση που έμμεσα παρωθεί τον αναγνώστη να πιστέψει πως τα παιδιά (πρέπει να) έχουν καλές σχέσεις με τα ζώα, ενώ οι ενήλικες «κατέβασαν μούτρα σκυθρωπά». Στα δισέλιδα που ακολουθούν, ο συγγραφέας και εικονογράφος παρουσιάζει τα θετικά και τα αρνητικά της μετοίκησης των φαλαινών στη στεριά: Αναφέρεται, αρχικά, πως στα λεωφορεία όπου εκείνες έμπαιναν για να μετακινηθούν, ήταν μεν στριμωγμένα, ωστόσο χάρη στο τραγούδι με το οποίο επικοινωνούσαν «είχαν γεμίσει την ατμόσφαιρα με ρυθμικούς σκοπούς». Οι αναγνώστες, ταυτόχρονα, μαθαίνουν για τη θεραπευτική επίδραση των πρωτογενών ήχων της φύσης στον άνθρωπο, οι οποίοι «συνοδεύουν, εμπλουτίζουν και σηματοδοτούν τις εμπειρίες μας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας» (Ετμεκτσόγλου, 2003:5), βλέποντας τις νότες που γεμίζουν το φόντο της εν εικόνας.

Υπονοώντας ο δημιουργός την τάση των ανθρώπων να εκμεταλλεύονται τα κητώδη ζώα, εκπαιδεύοντάς τα να κάνουν χορευτικές φιγούρες προκειμένου εκείνοι να διασκεδάζουν και να κερδίζουν χρήματα, στη διπλανή σελίδα απεικονίζει μια χορεύτρια που πρωταγωνιστεί στην παράσταση *Η λίμνη των φαλαινών*, το οποίο αποτελεί διακειμενική αναφορά του έργου μπαλέτου *Λίμνη των κύκνων*. Το κείμενο πληροφορεί τον αναγνώστη πως η μπαλαρίνα αποδέχθηκε την παρουσία των φαλαινών στη δουλειά της εστιάζοντας στο θετικό της υπόθεσης: Τόσο εκείνη, όσο και οι υπόλοιποι χορευτές, σηκώνοντάς τες κατά τη διάρκεια της παράστασης «έκαναν δυνατούς μύες». Την ίδια αποδοχή επέδειξε και ο ψαράς· μάλιστα, ήταν «ενθουσιασμένος» για την μετοίκηση των φαλαινών, καθώς ξεπούλαγε καθημερινά τις ψαριές του για να τις ταΐσει. Ο ψαράς δεν αναρωτήθηκε ποτέ γιατί άλλαξαν τόπο κατοικίας οι φάλαινες, παρά μόνο εστίασε στο κέρδος που του απέφερε η εν λόγω μεταβολή, αδιαφορώντας, π.χ. για την κυρία που νοίκιαζε ποδήλατα στην μικρή αυτή πόλη: Εκείνη ήταν δυσαρεστημένη από την έλευση των φαλαινών, αφού αναγκαζόταν να φουσκώνει διαρκώς τα λάστιχα όσων ποδηλάτων χρησιμοποιούσαν για να κάνουν τη βόλτα τους. Ωστόσο, ούτε εκείνη αναρωτήθηκε τι προξένησε την εν λόγω αλλαγή. Εξίσου δυσαρεστημένοι ήταν και όσοι πολίτες χρησιμοποιούσαν την πισίνα του κολυμβητηρίου της πόλης για να αθληθούν, αφού οι φάλαινες τους είχαν εκτοπίσει από εκεί στην προσπάθειά τους να εγκλιματιστούν στον νέο τους τόπο (Εικ. 2).



Εικόνα 2: Η φάλαινα στην πισίνα δυσχεραίνει τους λουόμενους.

Η κίνηση των φαλαινών να βγουν στη στεριά επέφερε, τελικά, περισσότερα αρνητικά απ' ό, τι θετικά στους ανθρώπους, μιας και διατάρασσε την οικολογική -και όχι μόνο- ισορροπία: «Οι μαγαζάτορες δεν είχαν πια δουλειά και οι φουρνάρηδες δεν έβγαζαν ψωμί, γιατί οι αγρότες πλημμύρισαν τη στεριά για να καλλιεργήσουν για τις φάλαινες τροφή». Σε άλλο, πάλι, δισέλιδο, απεικονίζονται οι φάλαινες να παίζουν ανέμελα σχοινάκι, όμως «τα πεζοδρόμια να έχουν ραγίσει για τα καλά» από το βάρος τους, και τα άπειρα σκουπίδια τους που κατέκλυζαν το χώρο «να έχουν κουράσει τους ανθρώπους» (Εικ.3). Έτσι, οι άνθρωποι «βγήκαν στους δρόμους με συνθήματα φρικτά, αντιφαλαινικά». Μέχρι που ένα μικρό κορίτσι αντιλήφθηκε πως οι φάλαινες θα είχαν σοβαρό λόγο για να κυριεύσουν τις πόλεις και τα χωριά. Απευθύνει, λοιπόν το λόγο σε μια από αυτές- υπονοώντας την επικοινωνία και σύνδεση των παιδιών με τη φύση και ό, τι την απαρτίζει.



Εικόνα 3: «Τα πεζοδρόμια έχουν ραγίσει για τα καλά» από το βάρος των φαλαινών, και τα «σκουπίδια τους είχαν κουράσει τους ανθρώπους».

Από τη μεταξύ τους συνομιλία προκύπτει πως οι φάλαινες δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένες που άλλαξαν οικοσύστημα: Δακρυσμένη μια ομολογεί πως αναγκάστηκαν να μετοικήσουν επειδή «η θάλασσα είχε γίνει ένας πελώριος σκουπιδοτενεκές» λόγω της ανθρώπινης απερισκεψίας. «Μόλις κάποιος την καθάριζε, θα γυρνούσαν αμέσως εκεί». Μόνο μετά την παρέμβαση ενός παιδιού, λοιπόν, αρκετά ευαίσθητου ώστε να προσέξει τις φάλαινες και να ζητήσει την άποψή τους, ήταν που οι ενήλικες ανέλαβαν την πρωτοβουλία να επιλύσουν τη σοβαρή οικολογική ανισορροπία με τις

κοινωνικές προεκτάσεις που είχε σημειωθεί. Απορρίπτοντας, λοιπόν, την ιεραρχία υπέρ της συμμετοχικής δημοκρατίας, «μπήκαν στις θάλασσες και έβγαλαν όλα τους τα σκουπίδια στη στεριά». Ως εκ τούτου, «οι φάλαινες επέστρεψαν για πάντα» σπίτι τους, «αφού αποχαιρέτησαν τα παιδιά».

Δεδομένου πως «είναι ευκολότερο να φανταστεί κανείς το τέλος του κόσμου, παρά το τέλος του καπιταλισμού» (Fisher, 2009: 2), οι άνθρωποι αρχικά φαίνεται πως δεν είχαν διάθεση να αλλάξουν την κατάσταση που τους έπληττε από τη στιγμή που κέρδιζαν χρήματα μετά την έλευση των φαλαινών. Φαίνεται, επίσης, πως δεν αντιλαμβάνονταν τους εαυτούς τους ως υπάρξεις άμεσα εξαρτημένες από το περιβάλλον και αδιαφορούσαν για τους συνανθρώπους τους και τα ζώα. Η ανατροπή της αποκρυσταλλωμένης τους πεποίθησης πως μπορούν να ζουν αποξενωμένοι και να κυριαρχούν στη φύση, και η προτροπή τους να συνδεθούν με το Όλον της ύπαρξης οφείλεται στο μικρό κορίτσι. Αυτό εισακούγεται μεν από το κοινωνικό σύνολο έπειτα από την επικοινωνία της με τη φάλαινα και, άρα, η αυθεντία των ενηλίκων καταρρίπτεται· ωστόσο, επιβεβαιώνεται η εγγενής ειρωνεία που εντοπίζουν όλοι όσοι αναλύουν περιβαλλοντικά παιδικά κείμενα μέσα από έναν οικοφεμινιστικό φακό: Ενώ οι συγγραφείς σκοπεύουν να κατακερματίσουν τον καρτεσιανό διαχωρισμό ανθρώπων και ζώων και να προωθήσουν την αντίληψη της διασύνδεσης του ανθρώπινου είδους με τον μη ανθρώπινο κόσμο (Αγγελάκη, 2024), τελικά καταλήγουν να στήνουν την πλοκή των ιστοριών τους σε μια δυϊστική δομή: Λ.χ., ενήλικας εναντίον Φύσης, ή παιδί εναντίον ενήλικα.

Παρολαυτά, το βιβλίο δηλώνει πως η φύση έχει τη δική της υποκειμενικότητα και δράση, λογική και ευφυΐα, όπως άλλωστε τα ζώα. Ο δημιουργός υιοθετεί μια οικοφεμινιστική προοπτική, καθώς φωτίζει τους τρόπους οποίους με τους οποίους άνθρωποι και περιβάλλον συνδέονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν, ενώ με βάση το οικοπαιδαγωγικό μοντέλο παροτρύνει τους αναγνώστες να συναισθάνονται τη φύση όπως έκανε το κορίτσι στο βιβλίο και να «ακούνε» τα ζώα, και να συνυπάρχουν όλοι στο πλαίσιο μιας οικολογικής δημοκρατίας. Επιβεβαιώνεται η συνάφεια του οικοφεμινισμού και της οικοπαιδαγωγικής με το *solarpunk* κίνημα που, καθώς είναι οικολογικά προσανατολισμένο και διαθέτει κοινωνικο-πολιτικό όραμα (Sylva, 2015), εκπαιδεύει ηθικά και περιβαλλοντικά τους αναγνώστες.

## 5. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της κινητοποίησης για την κλιματική αλλαγή και τη συμπερίληψη των παιδιών στις περιβαλλοντικές συζητήσεις, σύγχρονοι δημιουργοί παράγουν βιβλία όπου ενθαρρύνουν τους αναγνώστες να δράσουν υπέρ της αειφορίας και συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την περιβαλλοντική υγεία, καταρρίπτοντας καρτεσιανές διχοτομήσεις, μη βιώσιμες οικονομικές πρακτικές, ή τη λογική της επιβολής. Στο παρόν άρθρο διερευνήθηκε αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του οικοπαιδαγωγικού μοντέλου, της οικοφεμινιστικής θεωρίας και του λογοτεχνικού κινήματος *solarpunk*, καθώς πρόκειται για λογοτεχνικά και αισθητικά ρεύματα που δίνουν έμφαση στην ανάγκη αλλαγής της συμπεριφοράς μας, προκειμένου να επιλυθούν οικολογικές και κοινωνικές αδικίες και να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα της Γης και όλων όσων όντων επιβιώνουν σε αυτή (Sparks, 2017). Για να διαπιστωθεί αυτό, επιλέχθηκε ένα παιδικό εικονοβιβλίο. Από την ανάλυση προέκυψε πως η ιστορία του καταπολεμά τη λογική της κυριαρχίας, του ατομικισμού και της υποταγής των άλλων και της φύσης. Το «αίσιο τέλος» έρχεται μετά από παρέμβαση ενός ανήλικου κοριτσιού, που βοηθά τους ενήλικες να αντιληφθούν πως η αρμονία στη ζωή είναι δικαίωμα όλων, όλα είναι αλληλένδετα στη φύση και ότι η περιβαλλοντική ανάκαμψη αποτελεί υπόθεση συλλογικής δράσης. Αφήνεται το μήνυμα πως η φύση δεν πρέπει να εργαλειοποιείται, ούτε πως είναι φυσικό να κατέχει ο άνθρωπος εξουσιαστική θέση έναντι του περιβάλλοντος, ανθρώπων ή ζώων. Προωθείται η σύγκλιση της κοινωνικής και της οικολογικής δικαιοσύνης και ενθαρρύνονται τα παιδιά να οραματιστούν κοινωνίες όπου όλοι έχουν εξασφαλισμένο ένα βιώσιμο μέλλον, ως κοινωνοί μιας οικολογικής πολιτικής (Kahn, 2008: 11).

Με τις αρχές αυτές το *solarpunk* κίνημα είναι εναρμονισμένο, αφού προάγει την φυλετική, έμφυλη και κλιματική δικαιοσύνη και τον προσανατολισμό των αναγνωστών σε μια οικουμενική,



οικοκεντρική άποψη του κόσμου (Buckles, 2018: 125). Κατ' επέκταση, φαίνεται πως ευσταθεί ο ισχυρισμός πως η γλώσσα των solarpunk ιστοριών μπορεί να αποτελέσει μεθοδολογικό εργαλείο που αξίζει να χρησιμοποιείται παράλληλα με την οικοφεμινιστική θεωρία και το οικοπαιδαγωγικό μοντέλο, ώστε να εξετάζονται παιδικά οικολογικά κείμενα που διερευνούν τις αλληλεπιδράσεις φύλου, φυλής, τάξης και άλλων αλλοτριωμένων ομάδων και τις συνδέουν με τα περιβαλλοντικά προβλήματα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκη Ρ.-Τ. (2023). Παιδική λογοτεχνία και οντολογικός επαναπροσδιορισμός του υλικού κόσμου. Ο φιλοσοφικός λόγος και η εικονοποιητική μεταφορά ως μέσα για τη διάσπαση της διχοτόμησης φύσης-πολιτισμού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 161–180. <https://doi.org/10.12681/dial.35588>
- Αγγελάκη, Ρ. Τ.(2023). *Το βιβλίο γνώσεων για παιδιά: Ιστορικές αναζητήσεις, σύγχρονες προκλήσεις*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αγγελάκη Ρ.-Τ. (2024). Ανθρωπόκαινο, δυστοπία και πλανητικός γραμματισμός στη Λογοτεχνία για παιδιά. *Κείμενα Παιδείας*, (7), 17–33. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-raideias/article/view/35877>
- Bland, N. (2022). Οι φάλαινες βγήκαν από τις θάλασσες (Μετ. Π. Γαβριηλίδου). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2003). Η επίδραση των ήχων της φύσης στον άνθρωπο: Μια θεωρητική προσέγγιση με εκπαιδευτικές προεκτάσεις. 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Σεμινάριο «Ήχος και Φύση», Σέρρες: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ποροΐων Σερρών. Ανακτήθηκε στις 31-12-2023 από το δικτυακό τόπο [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4368/1263\\_01\\_ΙΕτμεκτσόγλου\\_Η\\_επίδρ\\_ήχων\\_φύσης\\_στον\\_άνθρωπο\\_\(2004\).pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4368/1263_01_ΙΕτμεκτσόγλου_Η_επίδρ_ήχων_φύσης_στον_άνθρωπο_(2004).pdf)

### Ξενόγλωσση

- Anderson, L., Slovic, S., & O'Grady, J. P. (Eds.). (1999). *Literature and the environment: A reader on nature and culture*. New York: Longman .
- Angelaki, R.-T. (2024). De-Constructing the Imaginary Child in Greek Cypriot Contemporary Young Adult Fiction Novels. *Leaf Journal*, 1 (2). <https://doi.org/10.58091/c8hg-fc77>
- Bradford, C. (2003). The Sky is Falling: Children as Environmental Subjects in Contemporary Picture Books. In R. McGillis (Ed.), *Children's Literature and the Fin de Siecle* (pp. 111–120). Westport: Praeger.
- Bradford C., Mallan, K., Stephens J., & McCallum, R. (2008). *New World Orders in Contemporary Children's Literature: Utopian Transformations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Braidotti, R. (2016). *The posthuman*. Polity Press.
- Buckles, J. (2018). *Education, sustainability, and the ecological social imaginary: Connective education and global change*. Switzerland: Springer Nature.
- Buell, L. (2014). Environmental Writing for Children: A Selected Reconnaissance of Heritages, Emphases, Horizons. In G. (Ed.) *Garrard The Oxford Handbook of Ecocriticism* (pp.408–422). Oxford: Oxford University Press.
- Curry, A. (2013). *Environmental Crisis in Young Adult Fiction: A Poetics of Earth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Evans, N. (2019). Teacher education and education for sustainability. In J. Ferreira, N. Evans, J. M. Davis, & R. Stevenson. *Learning to embed sustainability in teacher education* (pp. 7-21). Singapore: Springer Nature Singapore.

- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism: Is there really no alternative?* Hants, UK: Zero Books.
- Gaard, G. (2009). Children's Environmental Literature: From Ecocriticism to Ecopedagogy. *Neohelicon*, 36, 321–334.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. In C. B. Glotfelty & H. Fromm (Eds.), *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Höing, A. (2022). Children's Fiction and Ecofeminism. In D. A. Vakoch (Ed.), *The Routledge Handbook of Ecofeminism and Literature* (pp. 438-437). London and New York: Routledge.
- Johnson, I. (May 2020). "Solarpunk" & the Pedagogical Value of Utopia. *Journal of Sustainability Education* 23, Ανακτήθηκε στις 31-12-2023 από το δικτυακό τόπο [https://www.susted.com/wordpress/content/solarpunk-the-pedagogical-value-of-utopia\\_2020\\_05/](https://www.susted.com/wordpress/content/solarpunk-the-pedagogical-value-of-utopia_2020_05/)
- Kahn, R. (2008). From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life? *Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1-14.
- Klein, N. (2014). *This changes everything: Capitalism vs. the planet*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Platt, K. (2004). Environmental justice children's literature: Depicting, defending, and celebrating trees and birds, colors and people. In S. I. Dobrin & K. Kidd (Eds.), *Wild things: Children's culture and ecocriticism* (pp. 183–184). Detroit: Wayne State University Press.
- Reina-Rozo, J. (2021). Art,energy, and technology: the Solarpunk movement. *International Journal of Engineering, Social Justice and Peace*, 8 (1), 47-60.
- Rueckert, W. (1978). Literature and ecology: An experiment in ecocriticism. In C. Glotfelty & H. Fromm (Eds.), *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology* (pp. 105-123). Athens, GA: University of Georgia Press.
- Silva, A. (2018). Xibalba dreams of the west. In G. Lodi-Ribeiro (Ed.), F. Fernandes (Trans.), *Solar punk: Ecological and fantastical stories in a sustainable world* (pp. 155-186). Albuquerque, NM: World Weaver Press.
- Sparks, C. (2017). Science fiction and climate fiction: Contemporary literatures of purpose. In L. Grzyb & C. Sparks. *Ecopunk! Speculative tales of radical futures* (pp. 17-20). Greenwood, Western Australia: Ticonderoga Publications.
- Ulibarri, S. (2018). Introduction. In S. Ulibarri (Ed.), *Glass and gardens: Solarpunk summers* (pp. 1-2). Albuquerque, NM: World Weaver Press.



## Δ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ

### ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ: ΣΚΟΠΕΛΟΣ Ή ΔΥΝΑΜΗ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ; Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ CREATIVE COMMONS ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Μαυρογιαννάκη Παρασκευή**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 12ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου

**Παναγοπούλου Άννα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δημοτικό Σχολείο Σκεπαστού

**Παχαδίρογλου Ολυμπία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Διευθύντρια Γυμνασίου Δημητρίτσειου Σερρών

#### Περίληψη

Το διαδίκτυο και οι Τ.Π.Ε. αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού, καθώς αποτελούν εργαλείο και αρωγό στα χέρια του, αλλά ταυτόχρονα και ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα για τους μαθητές. Ωστόσο, η έλλειψη της πληροφόρησης για ζητήματα πνευματικής ιδιοκτησίας, οδηγεί είτε στο άγχος των εκπαιδευτικών για τη σωστή χρήση τους- κάτι που παρατηρήθηκε την περίοδο της πανδημίας- είτε στην ακούσια παραβίασή τους. Προκειμένου να υπερκεραστεί η εν λόγω δυσκολία, είναι απαραίτητο να καθοριστεί η έννοια της πνευματικής ιδιοκτησίας, οι νόμοι που τη διέπουν και οι δυσχέρειες που προκύπτουν από τη χρήση παιδαγωγικού υλικού. Με άλλα λόγια, να προταθεί μία παιδαγωγική της πνευματικής ιδιοκτησίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς, ώστε να αποφευχθεί κάθε είδους παρανόηση και να εφαρμοστεί η θεμιτή χρήση των πνευματικών δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, παρατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις που στοχεύουν στην πληροφόρηση για την πνευματική ιδιοκτησία και στην υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, πνευματική ιδιοκτησία, ανοιχτή πρόσβαση

#### 1. Εισαγωγή

Η πνευματική ιδιοκτησία εμφανίστηκε με την ανακάλυψη της τυπογραφίας αλλά κρίθηκε αναγκαία με την ανάπτυξη της τεχνολογίας (Nelson, 2009, p.83) καθώς τα έργα δεν καλύπτονταν νομικά μέχρι και τον 15ο αιώνα (Sun & Baez, 2009, p.13). Η πρώτη γνωστή μορφή ‘πνευματικών δικαιωμάτων’ εμφανίστηκε στην αναγεννησιακή Ιταλία, όπου χορηγούνταν αποκλειστικές άδειες για την πώληση ή εκτύπωση βιβλίων. Μάλιστα, τα δικαιώματα των συγγραφέων δεν λαμβάνονταν υπόψη, καθώς οι συγγραφείς βιβλίων που είχαν ιδιαίτερη ζήτηση, όπως η Αγία Γραφή, είχαν αποβιώσει.

Πριν την εποχή του διαδικτύου, η πνευματική ιδιοκτησία αφορούσε τη διακίνηση υλικών έργων, τα δικαιώματα των δημιουργών επί των έργων τους και τα δικαιώματα πρόσβασης του κοινού σε αυτά (Salomon & Goldstein, 2004, p.p. 65-66). Αντίθετα, στη σημερινή ψηφιακή εποχή, η πνευματική ιδιοκτησία αφορά σε άυλα αγαθά, καθώς το διαδίκτυο αίρει εμπόδια που σχετίζονται με τον τόπο, τον χρόνο ή τον όγκο, παρέχοντας τη δυνατότητα άμεσης διακίνησης ιδεών, πληροφοριών και δεδομένων. Έτσι, τα πνευματικά δικαιώματα ορίζονται ως «ένας νομικός όρος που

χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα δικαιώματα που έχουν οι δημιουργοί πάνω στα έργα τους (Παγκόσμιος Οργανισμός Διανοητικής Ιδιοκτησίας, <http://www.wipo.org>).

## 2. Η νομοθεσία που διέπει την πνευματική ιδιοκτησία

Ο νόμος για την πνευματική ιδιοκτησία στο Αμερικάνικο Σύνταγμα ψηφίστηκε το 1790. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αρχή της ‘θεμιτής χρήσης’, που συναντάται μόνο στο νομικό πλαίσιο των Η.Π.Α. επιτρέποντας την περιορισμένη χρήση του έργου, χωρίς την άδεια των κατόχων των πνευματικών δικαιωμάτων (David, 2007, p.p. 15-16) ως άμυνα στη δράση για την παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων. Για να προσδιοριστεί αν η χρήση ενός οποιουδήποτε έργου εμπίπτει στην ‘ορθή χρήση’ εξετάζονται ορισμένοι παράγοντες, όπως ο σκοπός και ο χαρακτήρας της χρήσης (κατά πόσον η χρήση είναι εμπορική ή τελείται για μη κερδοσκοπικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς), η φύση του προστατευόμενου έργου (αν πρόκειται για δημιουργική εργασία), η ποσότητα του έργου που χρησιμοποιήθηκε (όσο μεγαλύτερη είναι η ποσότητα που χρησιμοποιείται, τόσο πιο πιθανό ότι η χρήση δεν είναι δίκαιη) και η επίδραση που αυτό είχε στην εμπορική αξία του προϊόντος (όσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση στην αγορά ή το κέρδος, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να θεωρηθεί η χρήση δίκαιη) (David, 2007, p.p. 15-16; Nelson, 2009, p.p. 84-85; Sun & Baez, 2009, p.p. 31-32).

Η ελληνική νομοθεσία ακολουθώντας τις διεθνείς συμβάσεις που αφορούν στα πνευματικά δικαιώματα, πρωτοπορεί το 1993 στην κατοχύρωση «πνευματικών δικαιωμάτων», επιτρέποντας την ατομική χρήση σε μικρό μόνο μέρος ενός έργου. Έτσι, διατάξεις που σε διεθνές επίπεδο υιοθετήθηκαν μετά τη συνθήκη του Παγκόσμιου Οργανισμού Πνευματικής Ιδιοκτησίας (ΠΟΠΙ) το 1996, (ιδιαίτερα για το λογισμικό) ενσωματώθηκαν στην ελληνική νομοθεσία με τον νόμο 2121/1993, «αποδεικνύοντας ότι ο μηχανισμός εναρμόνισης των νομοθεσιών των κρατών – μελών του ΠΟΠΙ λειτουργεί» (Καλλινίκου, 2005, σ. 24).

Όσον αφορά στην αναπαραγωγή για διδασκαλία (άρθρο 21), επιτρέπεται, «εφόσον γίνεται αποκλειστικά για διδασκαλία ή για εξετάσεις σε εκπαιδευτικό ίδρυμα». Δυστυχώς, ο νόμος δεν αναφέρεται στις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας που περιλαμβάνουν συνεχώς τη χρήση νέων τεχνολογιών διδασκαλίας, αλλά ούτε και στην εξ’ αποστάσεως εκπαίδευση (Φράγκου, 2006, σ. 3), όπου προκύπτουν πολλοί σκόπελοι. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η σύσταση του Οργανισμού Πνευματικής Ιδιοκτησίας (ΟΠΙ), ο οποίος, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, ασχολείται με προβλήματα στον χώρο της πνευματικής ιδιοκτησίας, εκπροσωπώντας την Ελλάδα στους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς και στα Όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<http://www.opi.gr>).

## 3. Πνευματικά δικαιώματα και εκπαίδευση

### 3.1. Οι δυσκολίες που εντοπίζονται στον χώρο της εκπαίδευσης

Η σωστή χρήση της πνευματικής ιδιοκτησίας ή τα πνευματικά δικαιώματα, αποτελούν έννοιες συγκεχυμένες στον χώρο της εκπαίδευσης. (Falcon, 2010, σ. 3; Tobin, 2014). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να κάνουν χρήση υλικού με νομικούς περιορισμούς. Δηλαδή, επιτρέπεται η αναπαραγωγή ενός μόνο κεφαλαίου από βιβλίο και η διανομή του στους φοιτητές (Falcon, 2010, p.p. 3, 6).

Βέβαια, και ο ελληνικός νόμος και η νομοθεσία των Η.Π.Α προβλέπει ‘εξαιρέσεις’ υπέρ της εκπαίδευσης. Το ‘Copyright Act’ του 1976, επιτρέπει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς μη κερδοσκοπικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, την αναπαραγωγή ή τη διανομή υλικού. Μολονότι ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε προκειμένου να περιλαμβάνει διαδραστικά ψηφιακά μαθήματα, παρουσιάζει περιορισμούς, που αφορούν στη δημιουργία αντιγράφων και στην πρόσβαση του υλικού (Salomon & Goldstein, 2004, p.p. 69-70).

Έτσι, αν ένας εκπαιδευτικός επιθυμεί ένα αντίγραφο, ενός αντικειμένου από ένα περιοδικό, αυτό αποτελεί ‘δίκαιη χρήση’ γιατί το άρθρο δεν προορίζεται για προσωπική χρήση του. Αν, όμως, ένας δάσκαλος επιθυμεί να χρησιμοποιήσει ένα βιβλίο στην τάξη του και, λόγω του υψηλού κόστους,

ο δάσκαλος φωτοτυπεί ολόκληρο το βιβλίο, αυτό δεν χαρακτηρίζεται ως 'δίκαιη χρήση', γιατί χρησιμοποιείται όλο το έργο επηρεάζοντας τα κέρδη του (Thompson, 2005, p.p. 11-12).

Είναι εμφανής, λοιπόν, και αποδεκτή από πολλούς ερευνητές, διεθνώς, η ασάφεια και η περιπλοκότητα των πνευματικών δικαιωμάτων (Thibeault, 2012, p.103). Το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο παρουσιάζεται πιο περιοριστικό για τους ερευνητές στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς τα ερωτήματα που γεννώνται σχετικά με το τι πρέπει να κατοχυρώνεται και τι όχι, μπορεί να επηρεάσει την πορεία της έρευνας (Falcon, 2010, p.p. 6-7; Sun & Baez, 2009, p. 9). Επιπρόσθετα, η ελλιπής πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, οδηγεί συχνά σε συμμόρφωση ως προς τα πνευματικά δικαιώματα, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η δημιουργικότητά τους, κάτι που συναντάται έντονα στους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Thibeault, 2012, p.p. 103-104).

Ενδεικτικά, μια έρευνα που διεξήχθη σε καθηγητές τεχνολογίας και μαθητές έδειξε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συνέχουν βασικές έννοιες για τα πνευματικά δικαιώματα, γεγονός που αντανακλάταν και στους μαθητές τους. Αντίθετα, οι καθηγητές που είχαν γνώση περί πνευματικών δικαιωμάτων, χρησιμοποιούσαν τις έννοιες αυτές στο παιδαγωγικό τους έργο, με αποτέλεσμα να υπάρχει αντίκτυπος στις γνώσεις των μαθητών (Starkey, et al., 2010, p.p. 343-344). Επιπλέον, σε περιπτώσεις που οι μαθητές είναι δημιουργοί υλικού, τίθενται σοβαροί προβληματισμοί για τους κατόχους των δικαιωμάτων περί πνευματικής ιδιοκτησίας, ιδιαίτερα στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή (Gagne & McGill, 2010, p. 4; Thibeault, 2012, p.p. 103-104). Το ζήτημα, επομένως, της προστασίας των δικαιωμάτων αφορά και τη σχολική τάξη (Thibeault, 2012, p.p. 103-104).

Πολλές, λοιπόν, είναι οι ανησυχίες για λογοκλοπή από μαθητές, καθώς είναι ιδιαίτερα εύκολη η πρόσβαση σε μια τεράστια ποσότητα υλικού. Η λογοκλοπή αποτελεί την «κατάχρηση υλικών που παρήχθησαν, προήλθαν ή ανακαλύφθηκαν από κάποιον άλλο» (Jameson, 1993, p. 19). Η αντιγραφή αποσπασμάτων και η σύνθεσή τους σε ένα ενιαίο έργο αποτελεί μια ιδιαίτερα απλή διαδικασία και εύκολα οι μαθητές υποπέπτουν σε ατόπημα παρουσιάζοντας κάποιο υλικό ως πρωτότυπο και παραβιάζοντας τα πνευματικά δικαιώματα των συγγραφέων (Heberling στο Gagne & McGill, 2010, p. 9). Ο ερευνητής Jensen και οι συνεργάτες του (2002), σε δείγμα 229 μαθητών λυκείου στην Αμερική, υπολογίζουν ότι το 90% των μαθητών έχει εμπλακεί σε διαφορετικά είδη λογοκλοπής, καθώς η επαφή τους με το διαδίκτυο και η έλλειψη ενημέρωσης περί των πνευματικών δικαιωμάτων, ενισχύει την ανάπτυξη ανέντιμων ακαδημαϊκών πρακτικών.

### 3.2. Δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία Covid-19

Στα τέλη του 2019, εμφανίστηκε μια ασθένεια προερχόμενη από την πόλη Γουχάν της Κίνας, οφειλόμενη στον κορωνοϊό SARS-CoV-2. Η γρήγορη εξάπλωσή της παγκοσμίως, είχε ως αποτέλεσμα την κήρυξη της κατάστασης σε πανδημία (WHO, 2020). Η Ελλάδα δεν έμεινε ανεπηρέαστη, με αποτέλεσμα τον Μάρτιο του 2020 να ληφθούν μέτρα από την Πολιτεία για τη διασφάλιση της δημόσιας υγείας. Ένα από αυτά ήταν η προσωρινή διακοπή των δια ζώσης μαθημάτων στα σχολεία και στα πανεπιστήμια και η παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Τσινάκος, 2020).

Σύμφωνα με την Unesco το 87% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού επηρεάστηκε από την πανδημία και τα μέτρα που πάρθηκαν για τον περιορισμό της. Το σύνολο της μαθητικής κοινότητας κλήθηκε ξαφνικά να αντιμετωπίσει την εκπαιδευτική διαδικασία υπό ένα νέο πρίσμα. Τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού, όσο και στο πρακτικό μέρος οι προκλήσεις που έπρεπε να αντιμετωπιστούν ήταν πολλές, καθώς το εγχείρημα αποδείχτηκε εξαιρετικά δύσκολο. Η υλικοτεχνική υποδομή, οι ψηφιακές δεξιότητες, η αναδιάρθρωση του προγράμματος σπουδών, τα πιεσμένα χρονικά περιθώρια ήταν κάποιες μόνο από τις παραμέτρους που δυσχέραιναν τη διαδικασία (Tadesse & Muluye, 2020; Willies, 2023).

Επιπλέον, αυτή η ταχύτατη μετατόπιση από την παραδοσιακή διδασκαλία στην εξ' αποστάσεως, προκάλεσε σε πολλούς εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα. Πολλοί δεν κατόρθωσαν να εκμεταλλευτούν όλες τις δυνατότητες που παρείχε το νέο μοντέλο διδασκαλίας

(Hodges et al., 2020), λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης και έλλειψης υλικοτεχνικού εξοπλισμού (Hamilton et al., 2020).

Προς επίρρωση των παραπάνω, οι Γιασιράνης και Σοφός (2021) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν αξιοποιήσει την εξ' αποστάσεως διδασκαλία στην περίοδο της πανδημίας και διερεύνησαν τις απόψεις και τις στάσεις τους αναφορικά με την αξιοποίηση της μετά την επαναλειτουργία των σχολείων. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες υπογράμμισαν τα ζητήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν για την προστασία των δικών τους προσωπικών δεδομένων, αλλά και των μαθητών τους, ως μια πολύ σημαντική τροχοπέδη για την αξιοποίηση της διδασκαλίας τους.

#### **4. Προτάσεις για την άρση των δυσκολιών**

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα πνευματικά δικαιώματα σχετίζονται με την ελευθερία της έκφρασης και ιδιωτικότητας και προτείνεται η υιοθέτηση λύσεων δίκαιης χρήσης του υλικού από τους εκπαιδευτικούς, τους ερευνητές και τους εκδότες (Loock & Grobler, 2006). Για την αποφυγή παραβίασης των πνευματικών δικαιωμάτων και την επακόλουθη δημιουργία συγκρούσεων, απαραίτητη κρίνεται η πληροφόρηση και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη νομοθεσία. Η σωστή ενημέρωση και γνώση θα συμβάλλει στην απαλλαγή από δισταγμούς για τη χρήση του υλικού και στην προαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης (Falcon, 2010, p.p. 5,7) αφού η συζήτηση περί πνευματικής ιδιοκτησίας θα βοηθήσει την εκπαιδευτική κοινότητα να ανταπεξέλθει στα ζητήματα της ιδιοκτησίας και της έκφρασης ιδεών (Jameson, 2011, p. 212).

Στο πλαίσιο αυτό, το 2005, η Αγγλία, η Γαλλία, η Αυστραλία και ο Καναδάς ανέπτυξαν επιμορφωτικά προγράμματα για την εκπαιδευτική κοινότητα περί των πνευματικών δικαιωμάτων. Η Νέα Ζηλανδία, μια χώρα στην οποία η πληροφόρηση για τα πνευματικά δικαιώματα στα σχολεία ήταν περιορισμένη, δημιούργησε ιστοσελίδες που παρείχαν τις σχετικές πληροφορίες (Starkey, et al., 2010, p. 334- 335).

Με βάση τις οικονομικοκοινωνικές συνθήκες οι κυβερνήσεις επιβάλλεται να διαμορφώσουν διεθνή νομοθεσία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση σε μια ποικιλία πηγών πληροφόρησης και να εκπαιδευτούν ώστε να κατανοήσουν τον αντίκτυπο που έχουν τα πνευματικά δικαιώματα και τα ηλεκτρονικά συστήματα ελέγχου στην εκπαίδευση. Μάλιστα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πείσουν τους οργανισμούς που είναι υπεύθυνοι για την πνευματική ιδιοκτησία, ώστε να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα αυτού του αντίκτυπου. Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, την ανάγκη μιας δημόσιας αναγνώρισης του ρόλου της εκπαίδευσης και της ανάγκης για δημοκρατία, που εξασφαλίζεται με ελεύθερη πρόσβαση στα στοιχεία πολιτισμού (Marshall, 2008).

#### **5. Η εξέλιξη του θεσμού των πνευματικών δικαιωμάτων**

##### **5.1. Οι άδειες Creative Commons**

Για τα προϊόντα της πνευματικής ιδιοκτησίας που χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, υπάρχει μία ανοχή. Αυτό, όμως, δημιουργεί μία σύγχυση και ένα είδος «ηθικού πανικού» μαζί με φαινόμενα παραπληροφόρησης. Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη δημιουργίας των Creative Commons, αδειών που προσφέρουν μία εναλλακτική λύση στο νομικό πρόβλημα της πνευματικής ιδιοκτησίας, προωθώντας την κουλτούρα της ανοιχτής πρόσβασης (Kapizke, Dezuanni & Iyer, 2011, p.p. 274-275).

Με πρωτοβουλία του Larry Lessig, δημιουργήθηκε το ίδρυμα των Creative Commons το 2001, αποσκοπώντας στην προώθηση της ανοιχτής πρόσβασης. Οι σχετικές άδειες, που κυκλοφόρησαν για πρώτη φορά το 2002, περιλάμβαναν τρεις ρήτρες με εκλεκτικό χαρακτήρα. Η πρώτη αφορούσε την υποχρέωση αναφοράς του δημιουργού, η δεύτερη απαγόρευε την εμπορική χρήση του υλικού και η τρίτη απαγόρευε τη δημιουργία παράγωγων έργων ή την επέτρπε, με τον όρο να συνοδεύονται από την άδεια του πρωτότυπου (Wiley & Gurell, 2009, p.p. 13-14).

Σύμφωνα με στοιχεία των Creative Commons σήμερα κυκλοφορούν στο διαδίκτυο πάνω από ενενήντα εκατομμύρια έργα με τις εν λόγω άδειες (Wiley & Gurell, 2009, p.p. 13-14). Οι Creative Commons δημιούργησαν το 2007, ξεχωριστό τμήμα για την εκπαίδευση, το CClearn. Η φιλοσοφία του στηρίζεται στο ότι το διαδίκτυο μπορεί να υποστηρίξει την ανοιχτή μάθηση και να μειώσει τα εμπόδια που αφορούν τον διαμοιρασμό, την τροποποίηση και την επαναχρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών πηγών (Yuan, MacNeill & Kraan, 2008, p. 3).

Οι άδειες αυτές δεν στοχεύουν να καταργήσουν την πνευματική ιδιοκτησία. Προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν τους κανόνες ώστε να καταστήσουν το περιεχόμενο προσιτό, αφορούν κυρίως στον ψηφιακό τομέα, χρησιμοποιούνται σε 45 χώρες και 140 εκατομμύρια έργα έχουν την υπογραφή τους (Καλλινίκου, 2008, σ.σ. 15-16). Πρόκειται για συμβάσεις, που διαθέτουν, δωρεάν, προστατευμένα έργα στο διαδίκτυο. Η εγκυρότητα των Creative Commons επιβεβαιώθηκε από τα δικαστήρια της Ολλανδίας και της Ισπανίας, ενώ η Ελλάδα δεν τις νομιμοποίησε ακόμη (Βαγενά, 2008, σ.σ. 11-12).

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι οι άδειες Creative Commons εφαρμόζονται και στην εκπαίδευση με τη δημιουργία των καινοτόμων προγραμμάτων 'Open Courseware'. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν μία δωρεάν, ανοιχτή ψηφιακή έκδοση, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού υλικού. Είναι οργανωμένα σε μορφή μαθημάτων και αποτελούν έναν οδηγό σχεδιασμού μαθήματος και αξιολόγησης. Χάριν αυτών, οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πηγές «δυσπρόσιτες» και να συγκρίνουν το εκπαιδευτικό υλικό πανεπιστημίων επιλέγοντας το καλύτερο. Αυτό προσδίδει έναν ανταγωνιστικό χαρακτήρα στην προσφερόμενη γνώση ενώ η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τους χρήστες βελτιώνει την εξ αποστάσεως μάθηση (Brown & Adler, 2008, p.p. 18-19; CAEL, 2012, p.p. 1-2). Όπως, εύστοχα, αναφέρει ο Reif, «τα 'Open CourseWare' αποτελούν έναν τρόπο σύνδεσης με την παγκόσμια σφαίρα» (Walsh, 2011, p. 82).

Υπάρχουν πολλοί τύποι προγραμμάτων 'Open CourseWare' που αποτελούν πηγές ακατέργαστου εκπαιδευτικού υλικού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα αποθετήρια ανοιχτών μαθημάτων, που παρέχονται κυρίως από πανεπιστήμια, όπως το 'MIT Open CourseWare' και το 'Rice's Connexions'. Αυτά τα αποθετήρια έχουν συνήθως ανάλογες άδειες και παρέχουν αξιολόγο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ διαθέτουν και έναν ποιοτικό μηχανισμό ελέγχου (Yue et al., 2004, p.p. 181-182).

## 5.2. Ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές

Το 2000 σε συνέδριο της Unesco παρουσιάστηκε για πρώτη φορά ο όρος 'Open Educational Resources' (OER, ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές), για να περιγράψει την τάση του να παρέχεται δωρεάν πρόσβαση στις εκπαιδευτικές πηγές, μέσω του διαδικτύου, σε παγκόσμια κλίμακα (Caswell et al., 2008, p. 2). Οι ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές είναι «δωρεάν, ψηφιοποιημένα υλικά, ανοιχτά σε εκπαιδευτές, μαθητές και αυτοδίδακτους για διδασκαλία, μάθηση και έρευνα» (OECD, 2007, p.1). Σύμφωνα με την UNESCO, «η ιδέα των ανοιχτών εκπαιδευτικών πηγών περιγράφει κάθε εκπαιδευτική πηγή που είναι προσβάσιμη για χρήση από δασκάλους και μαθητές, χωρίς τη συνακόλουθη ανάγκη να πληρώσουν δικαιώματα ή πρόστιμα σε άδειες» (CAEL, 2012, p.1).

Οι ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές χρειάζεται να κατανοηθούν σε ένα πλαίσιο συμμετοχικής κουλτούρας όπου οι χρήστες αντιλαμβάνονται πόσο σημαντική είναι η συνεισφορά. Επίσης, οι συμμετέχοντες συνδέονται κοινωνικά (Jenkins, 2006, p.p. 5-10), δεν είναι απλά χρήστες, αλλά συμβάλλουν στην παραγωγή του περιεχομένου. Δημιουργείται έτσι ένα πνεύμα συνεργασίας (Bruns, 2008, p.p. 24-25) όπου η ιεραρχία καταργείται, όλοι λειτουργούν ως ισότιμα μέλη ενώ η γνώση δεν παράγεται με τυποποιημένο τρόπο. Πέραν, όμως, της εκπαιδευτικής χρησιμότητας των 'OER', οι Yuan, MacNeill και Kraan (2008) επισημαίνουν την πολιτιστική διάσταση που εμφανίζουν καθώς τα 'OER' προσφέρουν μια διαφορετική οπτική στον τρόπο που πραγματοποιούνται τα μαθήματα σε άλλες χώρες (διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, μέθοδοι διδασκαλίας, υλικοτεχνικός εξοπλισμός).

## 6. Συζήτηση

Μολονότι η διεθνής και ελληνική νομοθεσία θέσπισε νόμους και όρισε οδηγίες για την προστασία των πνευματικών, φαίνεται πως η επιβολή αυτών των διατάξεων έγινε στο πλαίσιο μιας «βιομηχανικής και τεχνολογικής πολιτικής» (Κανελλοπούλου-Μπότη, 2006, σ. 100). Έτσι, βασικό πρόβλημα στην εκάστοτε νομοθεσία για την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας αποτελούσε η εξισορρόπηση του ιδιωτικού και του δημόσιου συμφέροντος. Αφενός οι δημιουργοί και οι εκδότες υπερασπίζονται το δικαίωμα τους να βιοπορίζονται από τη δουλειά τους και αφετέρου το κοινό θέλει να επωφεληθεί από όλες τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία ώστε να μπορεί να οικειοποιηθεί την πνευματική δημιουργία σε όλο το εύρος της (Aigrain, 2008, p. 171). Κατά τον Σμυρναίο *«είναι παράλογη η τακτική της βιομηχανίας να αποκλείσει το κοινό από τις δυνατότητες για κοινωνική πρόσληψη του πολιτισμού της ψηφιακής τεχνολογίας (ανταλλαγή, διαμοιρασμός, σχολιασμός, επανεκτέλεση, κριτική).»* (Σμυρναίος, 2010, σ. 4).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η νομοθεσία για την πνευματική ιδιοκτησία λειτουργεί ανασταλτικά στον χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, είναι αρκετές οι περιπτώσεις που τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έρχονται σε σύγκρουση με τους δημιουργούς υλικού με πνευματικά δικαιώματα αφού παρεμποδίζεται η διδασκαλία και η μάθηση (Falcon, 2010, σ. 4, 6 - 7). Πολλές είναι και οι ανησυχίες για παραβίαση των πνευματικών δικαιωμάτων από μαθητές και φοιτητές εξαιτίας άγνοιας της νομοθεσίας ή επιδίωξης ακαδημαϊκών στόχων (Jensen, et al., 2002; Gagne & McGill, 2010, p. 9; Underwood & Szabo, 2003).

Επιπρόσθετα, ζητήματα παραβίασης πνευματικών δικαιωμάτων αντιμετωπίζουν και τα ιδρύματα που προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Smith, et al., 2000, p.p. 5-6). Οι ανησυχίες τροφοδοτούνται από την ελλιπή νομοθεσία σχετικά με την πνευματική ιδιοκτησία και τα ψηφιακά μαθήματα (Βαλής, κ.α., 2003, σ.σ. 3-5). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε από τους εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να διδάξουν εξ' αποστάσεως την περίοδο της πανδημίας. Απαραίτητη, λοιπόν, θεωρείται η διασφάλιση της πνευματικής ιδιοκτησίας ώστε να διατηρηθεί η ισορροπία δημιουργών - ιδρυμάτων (Nelson, 2009, p. 99) και για αυτό, σήμερα επιχειρείται ένας νέος τρόπος αντιμετώπισης της νομικής πλευράς του ζητήματος, με τη φιλοσοφία της «ανοιχτής πρόσβασης» που επιτάσσει την πρόσβαση όλων σε όλα τα προϊόντα του πολιτισμού (Yuan, MacNeill & Kraan, 2008, p.p. 1-2; UNESCO, 2011, p.p. 2-3).

Στο πνεύμα αυτό αναπτύχθηκαν οι ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές, θέλοντας να δια-μορφώσουν ένα πλαίσιο, όπου ο καθένας θα μπορούσε να έχει πρόσβαση στη γνώση και να συμβάλλει στην παραγωγή της (Caswell et al, 2008, p. 2). Οι άδειες Creative Commons, επιδιώκουν τη συμπίεση των πνευματικών δικαιωμάτων με την ιδέα της «ανοιχτής πρόσβασης» (Kapizke, Dezuanni & Iyer, 2011, p.p. 274-275). Πρακτική εφαρμογή τους αποτελούν τα Open CourseWare, που δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία Πανεπιστημίων ώστε να διαθέσουν σε ψηφιακή μορφή το εκπαιδευτικό τους υλικό (Brown & Adler, 2008, p.p. 18-19; CAEL, 2012, p.p. 1-2).

## 7. Σύνοψη - Συμπεράσματα

Είναι δεδομένο πως στη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση χωρίς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών καθίσταται ανεπαρκής, αναχρονιστική και οπισθοδρομύσα. Εντούτοις, πα-ρατηρείται μια σύγχυση στον χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με την ελεύθερη χρήση του υλικού που προσφέρεται στο διαδίκτυο από εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς φαίνεται ελλιπής η πληροφόρηση για τα πνευματικά δικαιώματα. Κατά συνέπεια, συχνά, παρεμποδίζεται η μάθηση και η εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, τα προβλήματα αυτά παρουσιάζονται ιδιαίτερα μεγεθυμένα κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι εν λόγω δυσκολίες επιδιώκεται να υπερκεραστούν από τις προσφερόμενες ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές, τις άδειες Creative Commons και τα Open CourseWare.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Βαγενά, Ε. (2008). Η ψηφιακή προστασία και διαχείριση των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας επί του διαθέσιμου υλικού στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. *17ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 24-26 Σεπτεμβρίου 2008*, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 15-11-2023 από: <http://eprints.rclis.org/13274/>
- Βαλής, Χ., Ορφανού-Ραυτοπούλου, Ε., Παπούλιας, Β., Τσάκωνας, Γ. & Χαμπίλα, Β. (2003). Πνευματικά δικαιώματα στην διαδικτυακή εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. *12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 12-14 Νοεμβρίου 2003*. Ανακτήθηκε στις 15-11-2023 από: <http://eprints.rclis.org/7176/>
- Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές, *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα* (σσ. 136-144). Ανακτήθηκε στις 17-10-2023 από: <https://doi.org/10.12681/online-edu.3221>
- Καλλινίκου, Δ. (2008). Επανεξετάζοντας τα όρια της νομοθεσίας για την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας ενόψει της Ανοικτής Πρόσβασης (Ι). *Διεθνές Συνέδριο "Υποδομές Ανοικτής Πρόσβασης: το Μέλλον της Επιστημονικής Επικοινωνίας"*, 15- 16 Δεκεμβρίου 2008. Ανακτήθηκε στις 17-10-2023 από: <http://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/11718>
- Κανελλοπούλου - Μπότη Μ. (2006). Το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας και η εξαίρεση υπέρ της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 145.
- Νόμος 2121/1993 (ΦΕΚ Α 25 1993)
- Σμυρναίος, Ν. (2010). *Πνευματικά δικαιώματα, πολιτιστική βιομηχανία και διαδίκτυο*. Ανακτήθηκε στις 10-10-2023 από: [http://nikos.smyrnaioi.free.fr/com\\_2010\\_Panteion\\_University\\_Smyrnaioi.pdf](http://nikos.smyrnaioi.free.fr/com_2010_Panteion_University_Smyrnaioi.pdf)
- Τσινάκος, Α. (2020). *Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία: Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή*. Ανακτήθηκε στις 22-10-2023 από: <http://www.fresheducation.gr/>
- Φράγκου, Α. (2006). Νέες τεχνολογίες, νέες βιβλιοθήκες και νέα... προβλήματα: τα πνευματικά δικαιώματα στη ψηφιακή εποχή. *Συνέδριο για τα Αρχεία, Βιβλιοθήκες και Δίκαιο στην κοινωνία της πληροφορίας, 2-3 Φεβρουαρίου 2006*. Ανακτήθηκε στις 22-10-2023 από: <http://www.eae.org.gr/congress/Papers/papers.html>

### Ξενόγλωσση

- Aigrain, P. (2008). Internet & création: comment reconnaître les échanges hors-marché sur internet en finançant et rémunérant la création ?. *Libro Veritas*. Ανακτήθηκε στις 22-10-2023 από: [http://paigrain.debatpublic.net/?page\\_id=171](http://paigrain.debatpublic.net/?page_id=171)>.14
- Brown, J., & Adler, R. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail and learning 2.0. *Education Review*, 17-32.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: from production to produsage*. New York: Peter Lang.
- CAEL. (2012). Open Educational Recourses: Tools to Help 21st Students Achieve Their Postsecondary Education Goals and Keep America Competitive. *Center for American Progress*. 1-5.
- Caswell, T., Shelley H., Marion J. & Wiley, D. (2008). Open Educational Resources: Enabling Universal Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1), 1-6.

- David, L. (2007). Empowering Information Professionals: A Training Programme on Information and Communication Technology. *Module 9: Intellectual Property Rights in the Digital Age, Teacher's Guide* (pp. 1-22). Banko: UNESCO.
- Falcon, R. (2010). *Intellectual Property Rights and The Classroom: What Teachers Can Do*. El Paso: University of Texas.
- Gagne, J., & McGill, B. (2010). Ethical and legal issues in online education. *Journal of Educational Technology*, 7(1), 2–13.
- Hamilton, L., Kaufman, J. & Diliberti, M. (2020). *Teaching and Leading Through a Pandemic: Key Findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 Surveys*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Ανακτήθηκε στις 23-11-2023 από: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA168-2.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-2.html)
- Hodges, C. Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Ανακτήθηκε στις 22-10-2023 από: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>
- Jameson, D. A. (2011). Who Owns My Words? Intellectual Property Rights as a Business Issue. *Business Communication Quarterly*, 74(2), 210–215. doi:10.1177/1080569911404696
- Jameson, D. A. (1993). The ethics of plagiarism: How genre affects writers' use of source materials. *Bulletin of the Association for Business Communication*, 56, 18-28.
- Jenkins, H. (2006) . *Confronting the Challenges of Participatory Culture: media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's Wrong, But Everybody Does It: Academic Dishonesty among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209–228. doi:10.1006/ceps.2001.1088
- Loock, C., & Grobler, B. (2006). The dilemma of intellectual property rights in educational cyberspace. *Education as Change*, 10(2), 171–179. doi:10.1080/16823200609487146
- Marshall, S. (2008). Worlds in Collision: Copyright, Technology, and Education. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(4).
- Nelson, E. (2009). Copyright and Distance Education: The Impact of the Technology, Education, and Copyright Harmonization Act. *AACE Journal*, 17(2), 83–101.
- OECD. (2007). *Giving Knowledge for Free: the Emergence of Open Educational Resources*. Ανακτήθηκε στις 22-10-2023 από: <http://www.oecd.org/edu/imhe/38947231.pdf>
- Salomon, K. D., & Goldstein, M. B. (2004). Copyright issues and technology-mediated instruction. *New Directions for Community Colleges*, 2004(125), 65–74. doi:10.1002/cc.145
- Smith, K., Eddy, J. P., Richards, T., & Dixon, P. (2000). Distance education copyright, intellectual property, and antitrust concerns. *American Journal of Distance Education*, 14(2), 5–13. doi:10.1080/08923640009527051
- Starkey, L., Corbett, S., Bondy, A., & Davidson, S. (2010). Intellectual property: what do teachers and students know?. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(3), 333–344. doi:10.1007/s10798-009-9088-6
- Sun, J. C., & Baez, B. (2009). *Intellectual property in the information age: knowledge as commodity and its legal implications for higher education*. San Francisco: Wiley at Jossey-Bass.
- Tadesse, S. and Muluye, W. (2020) The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170. doi: 10.4236/jss.2020.810011.
- Thompson, K. (2005). Copyright 101. *Learning & Leading with Technology*, 32(7), 10-12.
- Thibeault, M. (2012). From compliance to creative rights in music education: rethinking intellectual property in the age of new media. *Music Education Research*, 14(1), 103–117. doi:10.1080/14613808.2012.657165



- Tobin, T. (2014). Training Your Faculty about Copyright When the Lawyer Isn't Looking. *Online Journal of Distance Learning Administration*, XVII(II). Ανακτήθηκε στις 22-10-2023 από: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer172/tobin172.html>
- UNESCO. (2011). *Open Educational Recourses and Intellectual Property Rights*. IITE Policy Brief, 1-12.
- Walsh, T. (2011). *Unlocking the Gates: How and Why Leading Universities Are Opening Up Access to Their Courses*. UK: Princeton University Press
- WHO. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19). Situation Report 51*, World Health Organization. Ανακτήθηκε στις 22-10-2023 από: [https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57\\_10](https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10)
- Wiley, D., & Gurrell, S. (2009). A decade of development.... *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 24(1), 11-21.
- Willies, David. (2023). The Impact of COVID-19 Pandemic on the Education System in Developing Countries. *African Journal of Education and Practice*. 9. 15-26. 10.47604/ajep.1882.
- World Intellectual Property Organization (WIPO). (n.d.). Ανακτήθηκε στις 20-10-2023 από: [www.wipo.org](http://www.wipo.org)
- Yuan, L., Maceill, S. & Kraan, W. (2008). *Open Educational Resources – Opportunities and challenges for higher education* (pp. 1-34). Joint Information Systems Committee (JISC) CETIS.
- Yue, K., Yang, T., Ding, W., & Chen, P. (2004). *Open courseware and computers science education*. CCSC: Rocky Mountain Conference, 178-186.

## ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

**Σκαράκη Ευαγγελία**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ60  
**Κολοκοτρώνης Φώτιος**  
Πληροφορικός ΠΕ86

### Περίληψη

Εν μέσω της ραγδαίας ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας προσαρμόζονται και ενσωματώνουν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους είναι ζωτικής σημασίας. Η παρούσα εργασία διερευνά την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση, εστιάζοντας στις προοπτικές και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αποτελεί μία ανασκόπηση της ενσωμάτωσης ψηφιακών τεχνολογιών και Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, με έμφαση στις προοπτικές και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Ένα κύριο θέμα που προκύπτει είναι το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης και άλλων ψηφιακών εργαλείων στην προσχολική εκπαίδευση. Οι μελέτες τονίζουν μια σειρά από χρήσεις, από ψηφιακά παιχνίδια για την ανάπτυξη γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων, έως πλατφόρμες μάθησης με TN για προσωποποιημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Ωστόσο, αποκαλύπτονται σημαντικά εμπόδια για την αποτελεσματική ενσωμάτωση, όπως η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ανεπαρκής υποδομή και ανησυχίες για την κατάλληλη χρήση της TN και των ψηφιακών τεχνολογιών για τους μικρούς μαθητές. Η μεταβλητότητα στην υιοθέτηση και εφαρμογή αυτών των τεχνολογιών δείχνει την ανάγκη για πιο δομημένες πολιτικές και

προγράμματα εκπαίδευσης. Η μελέτη αυτή συμβάλλει στον αυξανόμενο όγκο ερευνών σχετικά με την τεχνολογία στην προσχολική εκπαίδευση, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους ερευνητές.

Συμπερασματικά, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία μιας ισορροπημένης προσέγγισης στην ενσωμάτωση της ΤΝ και ψηφιακών τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση. Προτείνει πολιτικές και εκπαιδευτικά προγράμματα που ευθυγραμμίζονται με τις αναπτυξιακές ανάγκες και τους παιδαγωγικούς στόχους, διασφαλίζοντας ότι η τεχνολογία λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης παρά ως αντικαταστάτης των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων. Στόχος θα πρέπει να είναι μια ισορροπημένη προσέγγιση για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, όπου τα ψηφιακά εργαλεία συμπληρώνουν τις παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές, ενώ παράλληλα προάγουν ένα ελκυστικό και αναπτυξιακό κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για τα μικρά παιδιά.

**Λέξεις κλειδιά:** τεχνητή νοημοσύνη, προσχολική εκπαίδευση, καλές πρακτικές

## 1. Εισαγωγή

Στην καρδιά της ψηφιακής εποχής, η τεχνολογία έχει εδραιωθεί ως ένας θεμελιώδης πυλώνας στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλάζοντας δραστικά τον τρόπο που μαθαίνουμε, διδάσκουμε και αλληλεπιδρούμε με τη γνώση. Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ειδικά στην προσχολική ηλικία, εγείρει σημαντικά ερωτήματα και προκλήσεις, καθώς και ευκαιρίες για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και της μάθησης (Silva et al., 2024).

Η ανάγκη για έρευνα και βαθύτερη κατανόηση των δυναμικών που διαμορφώνουν την ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων στην προσχολική εκπαίδευση είναι επιτακτική. Οι προκλήσεις που προκύπτουν από την ψηφιακή μετάβαση περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ενός κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, καθώς και τη διασφάλιση της προσβασιμότητας και της δικαιοσύνης στην τεχνολογική εκπαίδευση (Tkachenko, 2023).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τις προοπτικές και τις πρακτικές που διαμορφώνονται από την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών και της τεχνητής νοημοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις στρατηγικές που μπορούν να υιοθετηθούν για τη βελτίωση της διδακτικής και της μαθησιακής εμπειρίας. Ειδικότερα, η εργασία αυτή επιχειρεί να απαντήσει στην ερευνητική ερώτηση: «Ποιες είναι οι κρίσιμες διαστάσεις και οι προκλήσεις που εμπλέκονται στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην προσχολική εκπαίδευση και πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις;»

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή συζήτηση και την πρακτική εφαρμογή, προσφέροντας νέες προοπτικές και ενδείξεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση και χρήση της τεχνολογίας στην προσχολική εκπαίδευση.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας Επισκόπηση της σημασίας των ψηφιακών τεχνολογιών και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Η επισκόπηση της σημασίας των ψηφιακών τεχνολογιών και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση αποκαλύπτει τη δυναμική τους να ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδεύοντας ερευνητές και ειδικούς για την εργασία με ΑΙ, τονίζοντας παράλληλα τη σημασία της νομικής ρύθμισης για την αντιμετώπιση των συναφών κινδύνων και προκλήσεων (Barakina et al., 2021). Αυτές οι τεχνολογίες επαναστατίζουν την εκπαίδευση μέσω της ενίσχυσης της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών μέσω εργαλείων e-learning και της επιτροπής

προσωποποιημένων μαθησιακών τροχιών για τους μαθητές, βάσει των χαρακτηριστικών και των ενδιαφερόντων τους, στο πλαίσιο της ανοικτής εκπαίδευσης (Shuliar et al., 2023).

Οι καινοτόμες τεχνολογίες έχουν ζωτική σημασία για την προαγωγή μιας κουλτούρας μάθησης, προσφέροντας ευελιξία στις μεθόδους απόκτησης γνώσης, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναδιαμορφώνοντας τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών σε ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα. Η στάση απέναντι στην τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση βελτιώνεται, με επίκεντρο τη χρήση της ΑΙ για την ενίσχυση της διδασκαλίας και όχι την αντικατάσταση των δασκάλων, όπως αποδεικνύεται από την αυξημένη επένδυση και ενδιαφέρον σε έξυπνα διδακτικά συστήματα (Bekes & Galzina, 2022).

Ενώ η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση προσφέρει νέες ευκαιρίες και βελτιώσεις, παρουσιάζει επίσης νέους κινδύνους και απειλές, οδηγώντας στην εμφάνιση νέων πρακτικών διακυβέρνησης που συζητούνται στο πλαίσιο της Συναίνεσης του Πεκίνου, με επίκεντρο τις επιπτώσεις στην κοινωνική δικαιοσύνη (Filgueiras, 2023). Αυτή η επισκόπηση αναδεικνύει τη σημαντική επίδραση που έχουν οι ψηφιακές τεχνολογίες και η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση, προσφέροντας εργαλεία για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και την προαγωγή μιας πιο προσωποποιημένης και δημιουργικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

## **2.2. Ανάλυση των παιδαγωγικών θεωριών που υποστηρίζουν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην προσχολική εκπαίδευση**

Η παιδαγωγική έρευνα υπογραμμίζει την αξία της τεχνολογίας ως μέσου για την ενίσχυση των μαθησιακών διαδικασιών στην προσχολική ηλικία, βασιζόμενη σε θεωρίες όπως ο κονστρουκτιβισμός και η σοσιο-πολιτισμική θεωρία. Ο κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, όπου οι μαθητές κατασκευάζουν νέες γνώσεις βασιζόμενοι στις προηγούμενες εμπειρίες τους, ενώ η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία για την εξερεύνηση και την ανακάλυψη (Tkachenko, 2023). Παράλληλα, η σοσιο-πολιτισμική θεωρία τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του πολιτισμικού πλαισίου στη μάθηση, όπου η τεχνολογία ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση και την ανταλλαγή ιδεών (Junior et al., 2024).

Η συνδυαστική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και των προηγμένων δυνατοτήτων της ΤΝ στην προσχολική εκπαίδευση απαιτεί μια ισορροπημένη προσέγγιση, η οποία συνδυάζει την παιδαγωγική θεωρία και την τεχνολογική καινοτομία. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας πρέπει να γίνεται με τρόπο που υποστηρίζει την ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και την προσωποποιημένη εκπαίδευση, προάγοντας ένα πλαίσιο στο οποίο οι προσχολικής ηλικίας μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να προσαρμοστούν και να ευδοκιμήσουν στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο μας.

## **3 Προοπτικές και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών**

### **3.1 Παρουσίαση των ευκαιριών που προσφέρει η τεχνητή νοημοσύνη για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης**

Η τεχνολογία της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) προσφέρει εξαιρετικές ευκαιρίες για την προσχολική εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων τονίζοντας τις διάφορες απόψεις εκπαιδευτικών στη Γκάνα σχετικά με την εφαρμογή της ΤΝ στην προσχολική αγωγή (Mohammed, 2023). Μελέτες σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες έδειξαν ότι η ΤΝ προσφέρει ευκαιρίες για ενίσχυση της συμπερίληψης όλων των παιδιών σε δραστηριότητες τάξης βασισμένες σε τεχνολογία (Daems et al., 2023).

Σημαντικές θετικές εντυπώσεις εκφράζονται από εκπαιδευτικούς σχετικά με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και την υποστήριξη για την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης νηπίων (Alghamdi, Mohamed & Shaaban, 2023). Εντούτοις, οι

προκλήσεις, όπως η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΤΝ και η σχεδίαση του προγράμματος σπουδών, επισημαίνονται επίσης ως σημεία που απαιτούν προσοχή (Su, Ng & Chu, 2021).

Η εφαρμογή ΤΝ σε παιχνίδια ρομποτικής στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης υπογραμμίζει τη δυνατότητα των παιδιών να αναπτύξουν ερευνητικές δεξιότητες μέσω συνεργατικών εμπειριών παιχνιδιού (Kewalramani, Kidman & Palaiologou, 2021).

Παρόλα αυτά, η υιοθέτηση της ΤΝ στην προσχολική εκπαίδευση απαιτεί μια κρίσιμη προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ευκαιρίες όσο και τις προκλήσεις που προκύπτουν (Graham, Kurz, & Batamula, 2023).

Εν κατακλείδι, η ΤΝ προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για τη βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης μέσω της ενίσχυσης της διδακτικής πρακτικής και της ανάπτυξης νέων μεθόδων και προσεγγίσεων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αξιοποιήσουν πλήρως αυτές τις ευκαιρίες, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ολοένα και πιο τεχνολογικά εξελιγμένη εκπαιδευτική περιβάλλον.

### **3.2 Ανάλυση των προκλήσεων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί**

Παρόλο που η τεχνολογία προσφέρει πολλά οφέλη, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις και εμπόδια στην ενσωμάτωσή της στην προσχολική εκπαίδευση. Ένα κεντρικό ζήτημα είναι η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, που δυσκολεύει την αποτελεσματική και δημιουργική χρήση των τεχνολογικών εργαλείων στην τάξη (Tkachenko, 2023). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση της ολοκλήρωσης των τεχνολογιών σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που προάγει την ενεργητική μάθηση και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στην τεχνολογική χρήση (Junior et al., 2024).

Επίσης, η πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους αποτελεί μια σημαντική πρόκληση, καθώς όχι όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή οικογένειες διαθέτουν τα απαραίτητα μέσα για την αγορά, τη συντήρηση και την αναβάθμιση τεχνολογικού εξοπλισμού. Αυτό θέτει θέματα ισότητας και δικαιοσύνης στην προσβασιμότητα των τεχνολογικών μαθησιακών ευκαιριών.

## **4 Μελέτες Περίπτωσης και Εφαρμογές**

### **4.1 Παρουσίαση πρακτικών παραδειγμάτων και μελετών περίπτωσης από την Ελλάδα και διεθνώς**

Ένα εντυπωσιακό παράδειγμα της εφαρμογής των ψηφιακών τεχνολογιών και της τεχνητής νοημοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση προέρχεται από ένα πρόγραμμα στην Ελλάδα, όπου χρησιμοποιήθηκαν ταμπλέτες και εκπαιδευτικό λογισμικό για την ενίσχυση της ανάγνωσης και της αριθμητικής σε προσχολική ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στις δεξιότητες των παιδιών, καθώς και θετική στάση προς τη μάθηση (Paulo Alves da Silva et al., 2024). Διεθνώς, μια μελέτη περίπτωσης από τη Σουηδία υπογραμμίζει τη χρήση ρομποτικής ως μέσου για την εισαγωγή των παιδιών στις STEM (Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά) εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα.

Η ανάλυση της αποτελεσματικότητας των τεχνολογικών εργαλείων και προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση αποκαλύπτει ότι η προσαρμοστικότητα και η διαδραστικότητα είναι κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχία. Εργαλεία που προσφέρουν προσωποποιημένες μαθησιακές διαδρομές και επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών τείνουν να έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα (Tkachenko, 2023). Προγράμματα που ενσωματώνουν την τεχνητή νοημοσύνη για τη διαχείριση της προόδου των μαθητών και την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυτονομία των μαθητών στη μάθηση (Junior et al., 2024).

Τα πρακτικά παραδείγματα και οι μελέτες περίπτωσης αποδεικνύουν ότι η ένταξη των τεχνολογικών εργαλείων και προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό καταλύτη για την ενίσχυση της μάθησης, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων και προετοιμάζοντας τα παιδιά για έναν διαρκώς εξελισσόμενο κόσμο.

## **5 Συζήτηση για την ανάγκη δομημένων πολιτικών και προγραμμάτων εκπαίδευσης**

Η ανάγκη για δομημένες πολιτικές και προγράμματα εκπαίδευσης που θα υποστηρίξουν την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών και της τεχνητής νοημοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Οι πολιτικές αυτές πρέπει να αντιμετωπίζουν τόσο τις υπάρχουσες υποδομές και τεχνολογικές ανάγκες, όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Είναι κρίσιμο να δημιουργηθούν πλαίσια που θα ενθαρρύνουν την καινοτομία, θα διασφαλίζουν τη δικαιοσύνη στην πρόσβαση και θα υποστηρίξουν τη διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Paulo Alves da Silva et al., 2024; Tkachenko, 2023).

## **6 Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών**

Η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (AI) στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί έναν πολλά υποσχόμενο τομέα με δυναμική για σημαντικές βελτιώσεις τόσο στη διδασκαλία όσο και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η ενσωμάτωση τεχνολογιών AI στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να προσφέρει προσαρμοσμένη καθοδήγηση στους μαθητές και να υποστηρίξει τη λήψη αποφάσεων από τους δασκάλους και τους πολιτικούς φορείς, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της μάθησης. Ωστόσο, είναι ουσιώδες να αναγνωριστεί ότι η AI θα πρέπει να συμπληρώνει και όχι να αντικαθιστά τον ρόλο των δασκάλων ως διευκολυντές και υποστηρικτές της μάθησης (Imam Karyu Bakti et al. 2023).

Μελέτες έχουν επικεντρωθεί στις προοπτικές και στις προκλήσεις της εφαρμογής της AI στην εκπαίδευση, εξερευνώντας την αξιοποίηση τεχνολογιών όπως τα προηγμένα συστήματα διδασκαλίας και την ατομικοποιημένη εκπαίδευση, προκειμένου να ενισχυθεί η δυνατότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή (Mittal et al. 2023). Σημαντικό είναι επίσης το ζήτημα της ηθικής χρήσης της AI στην εκπαίδευση, με την ανάγκη ίδρυσης ενός ηθικού παρατηρητηρίου για την υποστήριξη της ηθικής εφαρμογής τεχνολογιών AI στον εκπαιδευτικό τομέα, σύμφωνα με τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης της UNESCO για την ποιοτική εκπαίδευση (SDG4) (Flores-Vivar & García-Peñalvo 2023).

Η έρευνα προτείνει την ανάπτυξη αυτοματοποιημένων συστημάτων παράδοσης εκπαιδευτικού περιεχομένου με χρήση AI για τη βελτίωση της εκπαίδευσης υγείας και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, με στόχο την περιβάλλουσα άνοια (Malek et al. 2023)). Επιπλέον, τονίζεται η σημασία της χρήσης προηγμένων τεχνολογιών για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συνδυάζουν την αφήγηση ιστοριών με την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, βοηθώντας τους μαθητές να βελτιώσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες (Kim, Jeon & Kim 2023).

Συνοψίζοντας, η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με την προοπτική της παροχής ενός πιο προσαρμοσμένου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά. Είναι όμως απαραίτητη η προσοχή στις ηθικές πτυχές της χρήσης της AI και η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών με τρόπο που σέβεται τον κεντρικό ρόλο των δασκάλων και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

## 7 Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών και της τεχνητής νοημοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μια σημαντική ευκαιρία για τη βελτίωση της ποιότητας και της προσβασιμότητας της μάθησης. Όπως κατέδειξε η παρούσα εργασία, μέσω της ανάλυσης θεωρητικών πλαισίων, πρακτικών παραδειγμάτων και πολιτικών προτάσεων, η τεχνολογία προσφέρει τη δυνατότητα για προσωποποιημένη και διαδραστική μάθηση που μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων από πολύ μικρή ηλικία.

Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για μια ισορροπημένη προσέγγιση που να συνδυάζει τις τεχνολογικές καινοτομίες με τις παιδαγωγικές αρχές και τις ανάγκες των παιδιών. Είναι ουσιώδες να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και τους πόρους για να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία, ενώ παράλληλα προστατεύουν τα παιδιά από τυχόν κινδύνους.

Για το μέλλον, προτείνεται η διεξαγωγή περισσότερων εμπειρικών ερευνών για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων τεχνολογικών εφαρμογών και προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη και η εφαρμογή στοχευμένων πολιτικών και προγραμμάτων που θα υποστηρίζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα παιδιά, είναι κρίσιμη για την ενθάρρυνση της αποτελεσματικής και κατάλληλης χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, η εργασία αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης ενός περιβάλλοντος μάθησης που ενσωματώνει τεχνολογία με τρόπο που σέβεται και ενισχύει τις εκπαιδευτικές αξίες και προάγει την ευημερία και την ανάπτυξη των παιδιών. Η προσέγγιση αυτή απαιτεί συνεργασία, καινοτομία και διαρκή αξιολόγηση, καθώς και ένα δυναμικό σύστημα πολιτικών και προγραμμάτων που προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και της τεχνολογίας.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Barakina, Elena, Anna Popova, Svetlana Gorokhova, and Angela Voskovskaya. 2021. "Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education." *European Journal of Contemporary Education* 10(2). doi: [10.13187/ejced.2021.2.285](https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.285).
- Silva, Paulo Alves Da, Fernando Luiz Cas De Oliveira Filho, Ronaldo Theodorovski, Ana Lúcia Gomes Maravallhas, Tiago Fernando Hansel, Rhadson Rezende Monteiro, Darlon Alves De Almeida, Jailson Domingos De Oliveira, Maria Aparecida De Moura Amorim Sousa, and Mateus Martins Viudes. 2024. "Integration of Artificial Intelligence and GPT API Applied to Education: Challenges and Potentialities of Digital Teaching." *Caderno Pedagógico* 21(2):e2708. doi: [10.54033/cadpedv21n2-036](https://doi.org/10.54033/cadpedv21n2-036).
- Tkachenko, E. N. 2023. "Artificial Intelligence, Opportunities and Limitations of Its Use in Education." *Entrepreneur's Guide* 16(3):57–62. doi: [10.24182/2073-9885-2023-16-3-57-62](https://doi.org/10.24182/2073-9885-2023-16-3-57-62).
- Junior, J. D. M. F., de Assis, A. H. S., de Queiróz, C. L. C., de Souza Pereira, D. A., da Silva Nunes, E., Rodrigues, F. F., ... & dos Santos Baldassini, R. (2024). *Pioneers of digital education: navigating the technological currents of education*. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(2), e4972-e4972.
- Mohammed, Awudu Salaam. 2023. "Examining the Implementation of Artificial Intelligence in Early Childhood Education Settings in Ghana: Educators' Attitudes and Perceptions towards Its Long-Term Viability." *American Journal of Education and Technology* 2(4):36–49. doi: [10.54536/ajet.v2i4.2201](https://doi.org/10.54536/ajet.v2i4.2201).
- Shuliari, Vasyi, Valentyna Shkurko, Tetiana Polukhtovych, Yuliia Semeniako, Liudmyla Shanaieva-Tsymbal, and Lesia Koltok. 2023. "Using Artificial Intelligence in Education." *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience* 14(3):516–29. doi: [10.18662/brain/14.3/488](https://doi.org/10.18662/brain/14.3/488).

- Bekeš, E. R., & Galzina, V. (2022). Utilizing smart digital technology and artificial intelligence in education for transforming the way content is delivered. In 2022 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO) (pp. 573-578). IEEE.
- Filgueiras, Fernando. 2023. "Artificial Intelligence and Education Governance." *Education, Citizenship and Social Justice* 174619792311606. doi: [10.1177/17461979231160674](https://doi.org/10.1177/17461979231160674).
- Mohammed, Awudu Salaam. 2023. "Examining the Implementation of Artificial Intelligence in Early Childhood Education Settings in Ghana: Educators' Attitudes and Perceptions towards Its Long-Term Viability." *American Journal of Education and Technology* 2(4):36–49. doi: [10.54536/ajet.v2i4.2201](https://doi.org/10.54536/ajet.v2i4.2201).
- Imam Karya Bakti, Zulkarnain, Ayuningtias Yaron, Rusdi, Mokhamad Syaifudin, and Hammis Syafaq. 2023. "The Role of Artificial Intelligence in Education: A Systematic Literature Review." *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan* 8(2):182–97. doi: [10.25217/ji.v8i2.3194](https://doi.org/10.25217/ji.v8i2.3194).
- Mittal, Arun, K. K. Ramachandran, K. K. Lakshmi, Nornajihah Nadia Hasbullah, M. Ravichand, and Melanie Lourens. 2023. "Human-Centered Artificial Intelligence in Education, Present and Future Opportunities." Pp. 1003–8 in *2023 3rd International Conference on Advance Computing and Innovative Technologies in Engineering (ICACITE)*. Greater Noida, India: IEEE.
- Flores-Vivar, Jesús-Miguel, and Francisco-José García-Peñalvo. 2023. "Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4)." *Comunicar* 31(74):37–47. doi: [10.3916/C74-2023-03](https://doi.org/10.3916/C74-2023-03).
- Malek, Manuela, Julia Nitsche, Claudia Dinand, Jan Ehlers, Vanessa Lissek, Patricia Böhm, Eva-Maria Derksen, and Margareta Halek. 2023. "Interprofessional Needs Analysis and User-Centred Prototype Evaluation as a Foundation for Building Individualized Digital Education in Dementia Healthcare Supported by Artificial Intelligence: A Study Protocol." *Healthcare* 11(10):1508. doi: [10.3390/healthcare11101508](https://doi.org/10.3390/healthcare11101508).
- Kim, Ji-Yun, In-Seong Jeon, and Kwihoon Kim. 2023. "The Educational Effect of Storytelling-Based Real-Life Problem-Solving Artificial Intelligence Convergence Education Program for Pre-Service Informatics Teacher." *Korean Association For Learner-Centered Curriculum And Instruction* 23(2):397–410. doi: [10.22251/jlcci.2023.23.2.397](https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.2.397).
- Graham, P., Kurz, C., & Batamula, C. (2023). Finding Vygotsky in early childhood deaf education: Sociocultural bodies and conversations. *American Annals of the Deaf*, 168(1), 80-101.
- Sarika Kewalramani, Gillian Kidman & Ioanna Palaiologou (2021) Using Artificial Intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood settings: a case for children's inquiry literacy, *European Early Childhood Education Research Journal*, 29:5, 652-668, DOI: [10.1080/1350293X.2021.1968458](https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968458)
- Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124.
- Alghamdi, R. S., Mohamed, A. M., & Shaaban, T. S. (2023). Artificial Intelligence and teachers' sustainability: Preschool teachers' perceptions of conditions and level of support for Professional Development in Early Childhood Special Education. *ALUSTATH JOURNAL FOR HUMAN AND SOCIAL SCIENCES*, 62(4), 332-357.
- Daems, J., Delien, T., Bonroy, B., Pitteljon, H., Aristidou, X., Efstathiadou, M., ... & Todorovska, D. (2023). The Design and Implementation of Technology-Based Inclusive Classroom Activities in Inclusive Early Childhood Education and Care: A Pilot Study in Four European Countries. In *Assistive Technology: Shaping a Sustainable and Inclusive World* (pp. 535-542). IOS Press.

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΟΤΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΜΟΝΟΙ ΤΟΥΣ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

**Τζιώγκα Αναστασία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ86

### Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει εισβάλλει στην ζωή μας και το επόμενο βήμα είναι η εισαγωγή του αντικειμένου αυτού στην μαθησιακή διαδικασία με βάση τα νέα προγράμματα σπουδών. Η μηχανική μάθηση αποτελεί την κεντρική ιδέα στον χώρο της Τεχνητής Νοημοσύνης, μέσω αυτής οι υπολογιστές μαθαίνουν και γίνονται εξυπνότεροι. Για να κατανοήσουν οι μαθητές την Τεχνητή Νοημοσύνη, τις εφαρμογές, τις χρήσεις της αλλά και τις ηθικές διαστάσεις της, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση της μηχανικής μάθησης. Το τελικό παραγόμενο υλικό είναι μια ψηφιακή εφαρμογή στην οποία οι μαθητές δείχνουν στην κάμερα του υπολογιστή μια φιγούρα ενός γνωστού ήρωα παραμυθιού και αυτόματα ξεκινάει να ακούγεται το αντίστοιχο παραμύθι ενώ ταυτόχρονα ο ήρωας μεταφέρεται ψηφιακά στην οθόνη του υπολογιστή. Η μηχανική μάθηση συναντάται στο γεγονός ότι η εφαρμογή έχει φτιαχτεί για 3 διαφορετικές φιγούρες, ο υπολογιστής με χρήση κάμερας αναγνωρίζει τον ήρωα και ξεκινάει το αντίστοιχο παραμύθι, χωρίς να γίνεται χρήση καλωδίων, αισθητήρων, μικροκυκλωμάτων αξιοποιώντας την εκπαίδευση του υπολογιστή που έχει προηγηθεί. Δεδομένου ότι οι μαθητές του τώρα, είναι οι ενεργοί πολίτες του αύριο και αυτοί που θα συμμετέχουν στις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να τους παρέχουμε τα κατάλληλα εφόδια τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, η διδασκαλία της Τεχνητής Νοημοσύνης είναι ο επόμενος στόχος.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνητή Νοημοσύνη, μηχανική μάθηση, διδακτική, νέα προγράμματα σπουδών

### Εισαγωγή

Η Τεχνητή Νοημοσύνη είναι ένα θέμα που συζητιέται πολύ, αλλά λίγοι γνωρίζουν πραγματικά την πλήρη ισχύ και τις δυνατότητές της. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει προσδιορίσει την τεχνητή νοημοσύνη (TN) ως «την πιο σημαντική και στρατηγική τεχνολογία για τον 21ο αιώνα» (Alonso, 2020). Αν και στην πραγματικότητα γεννήθηκε από τους Martin Minsky και ο John McCarty μαζί με τους Claude Shannon και Nathan Rochester όταν οργάνωσαν ένα συνέδριο στο Dartmouth το 1956 (Alzubi et al., 2018) με τη δημιουργία της γλώσσας προγραμματισμού Lisp, η Τεχνητή Νοημοσύνη σήμερα βρίσκεται σε πραγματική συνεχή εξέλιξη. Αποσπάται από τον συμβατικό προγραμματισμό και προσπαθεί να δώσει σε μηχανές ανθρώπινες ικανότητες, συναισθήματα και ικανότητα για σκέψη. Οι εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης είναι πλέον διαδεδομένες σε πολλούς τομείς, όπως η ιατρική, η γεωργία, η μετεωρολογία και φυσικά η εκπαίδευση, δείχνοντας τη διεπιστημονικότητα της σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής.

Ειδικά η νεότερη γενιά έρχεται σε επαφή με εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης καθημερινά, από το Google Assistant, chatgpt, DALL-E, μέχρι τα φίλτρα στο Snapchat, αναγνωρίζοντας την χρησιμότητά τους, αλλά συχνά χωρίς να κατανοήσουν τις βασικές αρχές που κρύβονται πίσω από αυτές. Καθώς συναντάμε εφαρμογές όπως η προσωποποιημένη διαφήμιση, τα chatbot, η αυτόνομη οδήγηση έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προσαρμοστεί και να προετοιμαστεί για ένα κόσμο όπου η Τεχνητή Νοημοσύνη κυριαρχεί, εφοδιάζοντάς τους μαθητές με τις κατάλληλες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν, να αξιολογήσουν και να ελέγξουν τις κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές επιπτώσεις της (Wong, Ma, Dillenbourg & Huan, 2020).



Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί ώστε να εξοπλίσει τους μαθητές με τις κατάλληλες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν, να αξιολογήσουν και να διαχειριστούν τις κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές επιπτώσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Έτσι, αντί να περιοριζόμαστε στη χρήση των εφαρμογών της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση, μπορούμε να εμπνευστούμε από την ίδια την τεχνολογία και να δημιουργήσουμε μαζί με τους μαθητές εφαρμογές με δική μας Τεχνητή Νοημοσύνη. Για τον σκοπό αυτό συμμετείχαμε σε ένα πρόγραμμα Erasmus +, DIG4FUTURE: “Digital Competencies, Inclusion and Growth for Future Generations” 621507-EPP-1-2020-1-IT-EPPKA3-IPI-SOC-IN που υλοποιήθηκε στα πλαίσια σχολικού ομίλου, με 17 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Η διάρκεια του έργου αυτού κάλυψε μια περίοδο τεσσάρων μηνών, από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Μάιο του 2022. Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας των Σχολικών Ομίλων, οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν μια φορά την εβδομάδα μετά το κανονικό ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου. Κάθε συνάντηση διήρκεσε 90 λεπτά, με συνολικά 13 συναντήσεις να πραγματοποιούνται.

Πριν από την έναρξη της δημιουργίας της δικής τους εφαρμογής, οι μαθητές αφιέρωσαν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στην κατανόηση της έννοιας της Τεχνητής Νοημοσύνης και των βασικών αρχών της. Αυτή η διαδικασία χωρίστηκε σε τέσσερις διακριτές φάσεις.

- Πρώτη φάση: Καθορισμός εννοιών. Με ανοικτό διάλογο, καταιγισμό ιδεών, παρακολούθηση video αλλά και βιωματικών παιχνιδιών οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τον όρο "Τεχνητή Νοημοσύνη" και διατύπωσαν κατάλληλους ορισμούς. Η επιστήμη της Τεχνητής Νοημοσύνης προσεγγίστηκε με τους μαθητές να συνειδητοποιούν τη διαπλοκή της με άλλους επιστημονικούς τομείς.
- Δεύτερη Φάση: Εξέταση Εφαρμογών ΤΝ και Κοινωνικών Επιπτώσεων. Αναζητήθηκαν και μελετήθηκαν πραγματικές εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης στην κοινωνία και την καθημερινότητα μας και διερευνήθηκαν ηθικές και κοινωνικές της επιπτώσεις.
- Τρίτη φάση : Κατανόηση Αλγορίθμων: Εστίαση σε τεχνικά θέματα, εξετάζοντας κατηγορίες αλγορίθμων Τεχνητής Νοημοσύνης και τα στάδια της Μηχανικής Μάθησης. Οι μαθητές διαπίστωσαν πως η Τεχνητή Νοημοσύνη στηρίζει την ευφυία της σε αλγόριθμους που προγραμματίζονται από ανθρώπους και στα δεδομένα που της παρέχει ο άνθρωπος, ενώ επικεντρώθηκαν στη μελέτη τεχνικών αναγνώρισης αντικειμένων, ήχου, προσώπου από υπολογιστή.
- Τέταρτη φάση: Υλοποίηση εφαρμογής. Περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας εφαρμογής Τεχνητής Νοημοσύνης από τους ίδιους τους μαθητές. Η διαδικασία υλοποίησης και τα αποτελέσματά της αναλύονται στην παρούσα εργασία.

Το υλικό που αποτέλεσε βάση για τον σχεδιασμό και υλοποίηση όλων των συναντήσεων του ομίλου υπάρχει στο ακόλουθο blog: [https://texnitinoimosini.blogspot.com/2023/05/blog-post\\_30.html](https://texnitinoimosini.blogspot.com/2023/05/blog-post_30.html)

## Μηχανική μάθηση

Μετά την ολοκλήρωση των τριών εισαγωγικών ενοτήτων οι μαθητές κατανόησαν πλέον την φιλοσοφία της Τεχνητής Νοημοσύνης και αντιλήφθηκαν τη διαφορά του συμβατικού προγραμματισμού από τη μηχανική μάθηση.

Σύμφωνα με τον Arthur Samuel, η μηχανική μάθηση ορίζεται ως το πεδίο σπουδών που δίνει στους υπολογιστές τη δυνατότητα να μαθαίνουν χωρίς να προγραμματίζονται ρητά. Η μηχανική μάθηση (MM) χρησιμοποιείται για να διδάξει στις μηχανές πως να χειρίζονται τα δεδομένα πιο αποτελεσματικά. Ο σκοπός της μηχανικής μάθησης είναι να μάθει από τα δεδομένα. Μερικές φορές

μετά την προβολή των δεδομένων, δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις πληροφορίες εξαγωγής από τα δεδομένα. Σε αυτή την περίπτωση, εφαρμόζουμε μηχανική μάθηση.(Mahesh, 2018)

Με τη μηχανική μάθηση δίνουμε στους υπολογιστές πρόσβαση σε δεδομένα (εικόνες, ήχο, κείμενο) και στη συνέχεια τους αφήνουμε να χρησιμοποιούν αυτά τα δεδομένα για να μάθουν μόνοι τους. Με τη γνώση που αποκτά ο υπολογιστής χρησιμοποιώντας αυτά τα δεδομένα δημιουργεί ένα μοντέλο. (Alzubi et al., 2018).

Το πρώτο στάδιο της μηχανικής μάθησης αφορά στην *εκπαίδευση* ενός αλγορίθμου (δημιουργία μοντέλου), και σε αυτή τη φάση οι άνθρωποι παρέχουν πολλά παραδείγματα/δεδομένα, τα οποία οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να μάθουν. Τα παρόμοια δεδομένα ομαδοποιούνται και ταξινομούνται δημιουργώντας μια κλάση (class).

Το δεύτερο στάδιο στοχεύει στον *έλεγχο* της ποιότητας του αλγορίθμου και αυτό συμβαίνει όταν ο υπολογιστής βλέπει ένα νέο παράδειγμα και κάνει την καλύτερη εικασία για το τι θα μπορούσε να είναι το αποτέλεσμα. Σε αντίθεση με τις συμβατικές εφαρμογές, όπου το λογισμικό κωδικοποιείται με συγκεκριμένες οδηγίες (if-else-for-while), η μηχανική μάθηση εκπαιδεύει (train) έναν αλγόριθμο ώστε να μπορεί να "μάθει" πώς να παίρνει αποφάσεις για τον εαυτό του (ή τουλάχιστον να μαντέψει ποια θα μπορούσε να είναι μια σωστή απάντηση). Παράδειγμα, ο υπολογιστής μπορεί να καταλάβει αν μια εικόνα απεικονίζει αυτοκίνητο ή ποδήλατο, απλά επειδή τον έχουμε εκπαιδεύσει με εικόνες από 100 διαφορετικά αυτοκίνητα και 100 διαφορετικά ποδήλατα και όχι δημιουργώντας κώδικα που να περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός αυτοκινήτου ή ενός ποδηλάτου. Γενικεύοντας μπορούμε να ισχυριστούμε πως η μηχανική μάθηση στηρίζεται στην ταξινόμηση πολλών δεδομένων ενώ ο προγραμματισμός σε εντολές.

## Σκοπός

Ο σκοπός της διδακτικής προσέγγισης ήταν μέσα σε 4 μήνες, οι μαθητές να κατανοήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στον χώρο της Τεχνητής Νοημοσύνης. Από τη θεωρητική προσέγγιση της Μηχανικής Μάθησης μέχρι την πρακτική εφαρμογή δικών τους μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης

Για να πετύχουν τον στόχο απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν αφομοιώσει την λειτουργία των αλγορίθμων μηχανικής μάθησης και να έχουν κατανοήσει τις διαδικασίες ταξινόμησης δεδομένων και εκπαίδευσης μοντέλου. Απόδειξη για την κατάκτηση της νέας γνώσης είναι η δημιουργία μιας εφαρμογής Τεχνητής Νοημοσύνης που στηρίζεται στην μηχανική μάθηση. Μετά την ολοκλήρωση των τριών φάσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω καλούνται οι ίδιοι οι μαθητές να δημιουργήσουν μια εφαρμογή που να περιέχει τεχνητή νοημοσύνη κάνοντας χρήση ενός μοντέλου που θα φτιάξουν μόνοι τους με κύριο χαρακτηριστικό την ευκολία στη χρήσης του.

## Μέθοδος

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση του project ήταν το Teachable Machine της Google (<https://teachablemachine.withgoogle.com/> ) και το MitMediaLab του MIT (<https://mitmedialab.github.io/prg-extension-boilerplate/create>). Κριτήρια επιλογής των προγραμμάτων ήταν να είναι δωρεάν η χρήση τους και να είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές με το περιβάλλον τους. Μέσω του Teachable Machine οι μαθητές κατασκεύασαν το δικό τους μοντέλο χρησιμοποιώντας μηχανική μάθηση. Με το MitMediaLab, που προσφέρει ένα παρόμοιο προγραμματιστικό περιβάλλον με το οικείο Scratch (Alonso, 2020), οι μαθητές έγραψαν κώδικα, ενσωμάτωσαν σε αυτό το μοντέλο Μηχανικής Μάθησης που έφτιαζαν και μόνο με την χρήση της κάμερας δημιουργήθηκε η τελική εφαρμογή Τεχνητής Νοημοσύνης.

Το Teachable Machine (Carney κ.ά., 2020) αποτελεί ένα περιβάλλον που επιτρέπει την εκπαίδευση ενός μοντέλου εικόνων, μέσω ενός αλγόριθμου μηχανικής μάθησης που μπορεί να

ταξινομήσει εικόνες με βάση την παραδοσιακή διαδικασία εκπαίδευσης και δοκιμών χωρίς να απαιτείται προγραμματισμός. Αποτελεί δωρεάν διαδικτυακή εφαρμογή, την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να κάνει μία εισαγωγή στις έννοιες της Τεχνητής Νοημοσύνης και της Μηχανικής Μάθησης (MM) και να παρουσιάσει στους μαθητές πώς «μαθαίνουν» οι μηχανές μέσα από μία απλή δραστηριότητα ταξινόμησης. Λειτουργεί με εικόνες που μεταφορτώνονται από τον υπολογιστή ή από το Google Drive, από εικόνες που έχουν τραβηχτεί από την κάμερα web ή ήχους που καταγράφονται με το μικρόφωνο. Ο μαθητής επιλέγει για ποιο θέμα/αντικείμενο θέλει να εκπαιδεύσει τον υπολογιστή και αντίστοιχα δημιουργεί και μια κλάση (class). Σύμφωνα με το παραπάνω παράδειγμα, μπορεί να δημιουργήσει μια κλάση με 100 διαφορετικές εικόνες από αυτοκίνητα και να την ονομάσει π.χ. car και άλλη μια κλάση με το όνομα bike και να περιέχει (να μεταφορτωθούν) 100 εικόνες από διαφορετικά ποδήλατα.

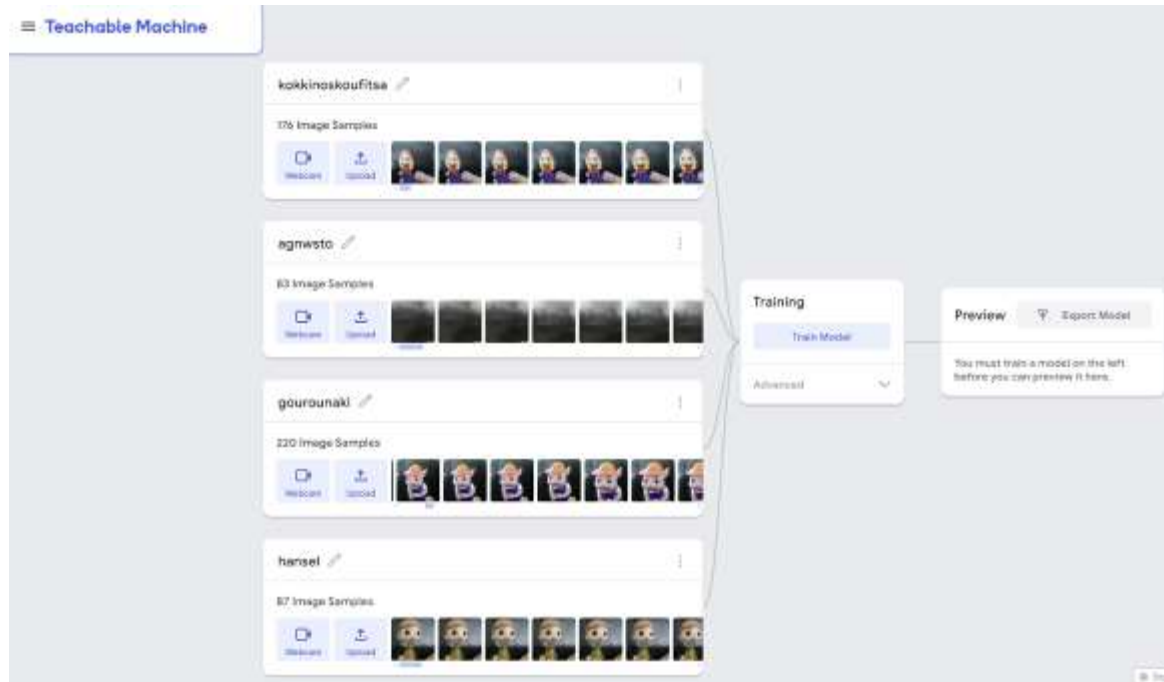
Δεύτερο βήμα είναι η εκπαίδευση του μηχανήματος με τις 2 κλάσεις που δημιουργήσαμε στο teachable machine (αυτό συμβαίνει απλά με το πάτημα του κουμπιού Train Model). Η εκπαίδευση του μηχανήματος ολοκληρώθηκε. Τρίτο βήμα είναι ο έλεγχος της ποιότητας του αλγορίθμου. Αυτό συμβαίνει αν δώσουμε στο teachable machine ένα νέο παράδειγμα. Συγκεκριμένα μπορούμε να εισάγουμε το νέο παράδειγμα από αρχείο ή από την web κάμερα (live). Ελέγχουμε αν μπορεί να αναγνωρίσει το νέο παράδειγμα και να μας πει με βεβαιότητα, που εκφράζεται με ποσοστό, αν είναι αυτοκίνητο ή ποδήλατο. Δηλαδή το teachable machine εξάγει ένα ποσοστό, κατά πόσο το παράδειγμά μας, μοιάζει με την κλάση car και ένα άλλο ποσοστό, πόσο το παράδειγμά μας μοιάζει με την κλάση bike. Το ποσοστό είναι αυτό που χρησιμοποιούμε στην πορεία προγραμματιστικά για να αξιοποιήσουμε το μοντέλο που φτιάξαμε.

## Υλοποίηση

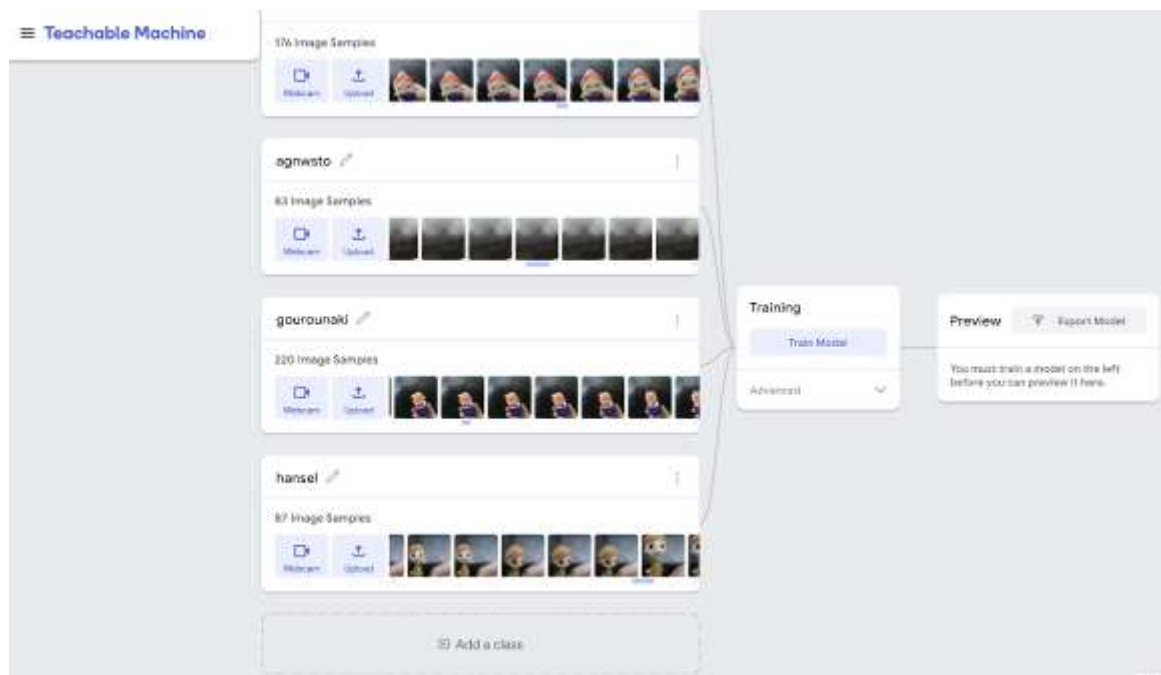
Εμπνευσμένο από πολλά παιχνίδια επαυξημένης πραγματικότητας που κυκλοφορούν, μόλις η κάμερα βλέπει μια από τις 3 φιγούρες τότε ξεκινάει το αντίστοιχο παραμύθι. Το μοντέλο αποτελείται από 4 κλάσεις. Μια είναι για το φόντο το οποίο θα βλέπει η κάμερα και 3 διαφορετικές κλάσεις για την κάθε φιγούρα ξεχωριστά. Κάθε μια κλάση αποτελείται από 100 περίπου φωτογραφίες που τραβήχτηκαν με web κάμερα και προσπαθήσαμε να περιέχει φωτογραφίες από διάφορες οπτικές του αντικειμένου μας στρέφοντας το στην κάμερα προς όλες τις κατευθύνσεις, για να είναι πιο έμπειρο το μοντέλο. Συνολικά, όλο το μοντέλο αποτελείται από 550 περίπου φωτογραφίες. Στη συνέχεια εκπαιδεύσαμε το μοντέλο πατώντας το πλήκτρο “TrainModel” και μετά μπορέσαμε να εξάγουμε το μοντέλο μας στο cloud με το πλήκτρο “ExportModel”.

Με τον τρόπο αυτό η εφαρμογή, μας παρέχει ένα link που αναφέρεται στο εκπαιδευμένο πλέον μοντέλο, ώστε να μπορέσουμε να το χρησιμοποιήσουμε στην πορεία στον κώδικα μας. Στο σημείο αυτό τονίστηκε στους μαθητές ότι στο cloud ανεβαίνει μόνο ο αλγόριθμος του μοντέλου και όχι οι ίδιες οι εικόνες, διασφαλίζοντας έτσι την προστασία των προσωπικών μας δεδομένων, όπως αυτό αναφέρεται από την ίδια την google.

Το link που έχει το μοντέλο που φτιάξαμε με τους μαθητές και μπορούν όλοι να το δοκιμάσουν είναι: <https://teachablemachine.withgoogle.com/models/uPk9XL2G/>



Εικόνα 1 Δημιουργία κλάσεων στο teachable machine



Εικόνα 2 Μερικές από τις φωτογραφίες που χρησιμοποιήσαμε για την εκπαίδευση του μοντέλου

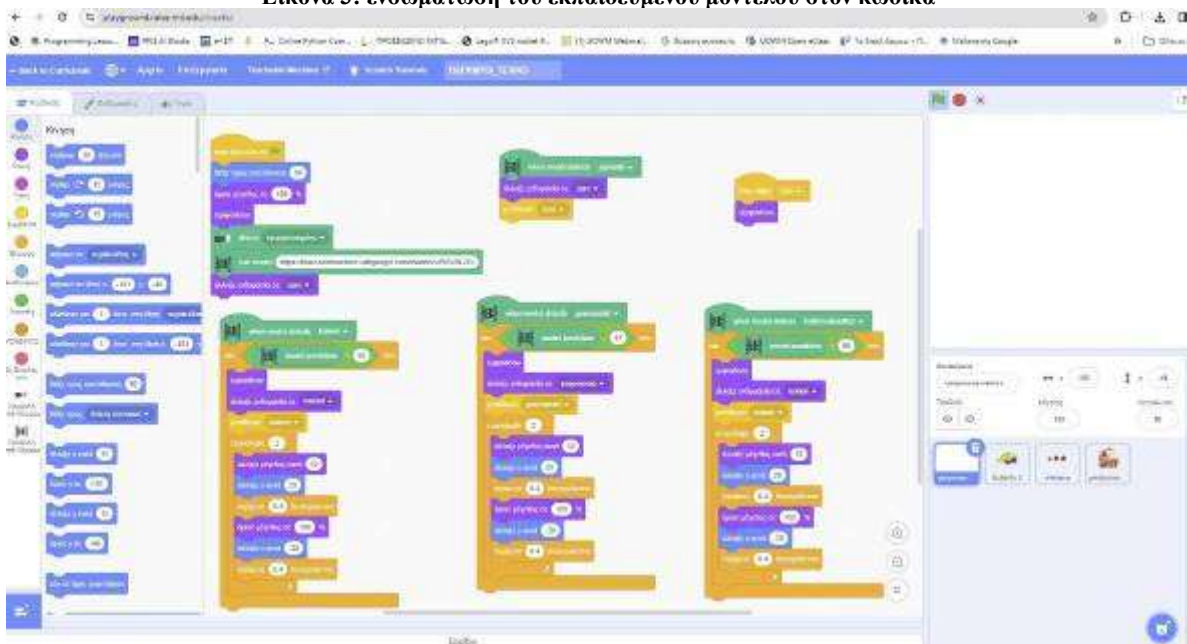
Η εφαρμογή αναγνωρίζει τον ήρωα του παραμυθιού που θα της παρουσιάσουμε, κοκκινোসκουφίτσα, γουρουνάκι ή Hansel. Η επιτυχής αναγνώριση του αντικειμένου διαπιστώνεται μόλις εμφανιστεί ο ήρωας ψηφιακά στην οθόνη δίνοντας αποτέλεσμα εικονικής πραγματικότητας ενώ ταυτόχρονα ακούγεται και το αντίστοιχο παραμύθι. Ιδανικά, πρέπει να έχουμε μαύρο background μπροστά από στην κάμερα του υπολογιστή για να γίνεται καλύτερα η αναγνώριση του αντικειμένου.

**Δημιουργία κώδικα:** Πρώτο βήμα είναι η δημιουργία μοντέλου που αναγνωρίζει τον ήρωα του παραμυθιού στο teachable machine. Το επόμενο βήμα είναι να επικοινωνήσουμε με τους χρήστες την δημιουργία του μοντέλου Τεχνητής Νοημοσύνης που κάναμε, για τον σκοπό αυτό θα χρησιμοποιήσουμε το προγραμματιστικό περιβάλλον <https://mitmedialab.github.io/prg-extension->

boilerplate/create/ για την δημιουργία κώδικα. Το mitmedialab είναι ένα ελεύθερα προσβάσιμο διαδικτυακό προγραμματιστικό περιβάλλον που ουσιαστικά είναι παρόμοιο με το οικείο και πολύ χρησιμοποιημένο scratch που γνωρίζουν οι περισσότεροι μαθητές από το μάθημα της Πληροφορικής με προσθήκες Τεχνητής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα στην περίπτωση μας, πατώντας από τα *addons* που έχει και επιλέγοντας *teachable machine*, παρέχει ένα block εντολών κατάλληλων για την εισαγωγή και χρήση του δικού μας μοντέλου. Παρακάτω παραθέτουμε τον κώδικα του έργου μας στο όπου φαίνεται ο τρόπος με τον οποίο εισάγεται ένα μοντέλο μηχανικής μάθησης καθώς και οι εντολές που αντιστοιχούν σε κάθε νότα.



Εικόνα 3: ενσωμάτωση του εκπαιδευμένου μοντέλου στον κώδικα



Εικόνα 4: ο κώδικας της εφαρμογής στο mitmedialab

Όταν για παράδειγμα ο χρήστης δείχνει στην κάμερα την κοκκινোসκουφίτσα, τότε στην περίπτωση που το ποσοστό πρόβλεψης μεγαλύτερο από 95% (εμείς βάλαμε αυτό το όριο), θα εμφανιστεί η ψηφιακή εικόνα της κοκκινোসκουφίτσας, θα πετάξει η πεταλούδα και θα αρχίσει η ψηφιακή αφήγηση του παραμυθιού. Κατά αντιστοιχία το ίδιο θα γίνει για τις άλλες δύο φιγούρες.

## Αποτελέσματα

Με την εφαρμογή Τεχνητής Νοημοσύνης που φτιάξαμε, καταφέραμε να δημιουργήσουμε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον ψηφιακής αφήγησης παραμυθιών και εικονικής μεταφοράς των ηρώων στην οθόνη. Το αποτέλεσμα είναι πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα μικρών μαθητών λόγω της επιλογής αγαπημένων παραμυθιών αλλά και της πολύ εύκολης χρήσης του. Σαν τελικό αποτέλεσμα επιτυγχάνεται εξοικείωση με την έννοια της Τεχνητής Νοημοσύνης και των αρχών που την διέπουν.

Χωρίς καλώδια, χωρίς ολοκληρωμένα κυκλώματα, χωρίς την χρήση ρομποτικής και βοηθητικών συσκευών, εκμεταλλευόμενοι μόνο τις δυνατότητες την Τεχνητής Νοημοσύνης ζωντανεύουν οι ήρωες των παραμυθιών στην οθόνη του υπολογιστή. Ο παρακάτω σύνδεσμος δείχνει το βίντεο στο οποίο φαίνεται ακριβώς η οπτική αναγνώριση που γίνεται μέσω κάμερας.

<https://www.youtube.com/watch?v=voucaXOfx1Q>.

Στις ακόλουθες εικόνες παρουσιάζονται ορισμένα στιγμιότυπα από την εκτέλεση της εφαρμογής,



Εικόνα 5: αναγνώριση του Hansel στιγμιότυπο



Εικόνα 6: το φόντο



Εικόνα 7: αναγνώριση της κοκκινσκουφίτσας στιγμιότυπο





Εικόνα 8: αναγνώριση του γουρουνάκι στιγμιότυπο

Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και εργατικότητα καθ' όλη την διάρκεια του έργου. Το κομμάτι της δημιουργίας του μοντέλου στο *teachable machine* έγινε στο σχολείο (σύγχρονα) στα πλαίσια των συναντήσεων του Ομίλου. Το κομμάτι του κώδικα στο *mitmedialab* έγινε ασύγχρονα. Κάθε ομάδα παιδιών ανέλαβαν το τμήμα του κώδικα που αφορούσε έναν ήρωα και το προωθούσε στον κοινό διαχειριζόμενο φάκελο. Στην συνέχεια στις συναντήσεις του Ομίλου μελετήθηκαν τα τμήματα κώδικα που δημιούργησαν οι μαθητές και με διορθώσεις όπου χρειαζόταν έγινε το τελικό project. Στην συνέχεια τα παιδιά ανέλαβαν την παρουσίαση του στο κοινό. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό την συνεργατικότητά τους. Δέχονταν ανατροφοδότηση στις συναντήσεις δια ζώσης και προχωρούσαν. Δυσκολεύτηκαν αρκετά στην κατανόηση των δυνατοτήτων νέφους αλλά με εξάσκηση και επιμονή τα κατάφεραν να το αξιοποιήσουν.

Μεγάλο ρόλο στην προθυμία και συνεργασία των παιδιών έπαιξε η συμμετοχή του ομίλου στον διαγωνισμό Τεχνητής Νοημοσύνης που διοργάνωσε η Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας το 2022, ενισχύοντας την ευγενή άμιλλα και την εργατικότητα των μαθητών καθώς και την δικτύωσή και αλληλεπίδραση τους με συνομήλικους άλλων σχολείων και πόλεων.

### Περιορισμοί

Το χρονικό πλαίσιο της υλοποίησης όλο του προγράμματος ήταν αρκετά περιορισμένο, περίπου 4 μήνες, απαιτούσε αρκετή οργάνωση από πλευράς εκπαιδευτικών μέχρι να γίνει η ενημέρωση ,κινητοποίηση και εκδήλωση ενδιαφέροντος των μαθητών για την συμμετοχή τους στο νέο αντικείμενο. Κατά την υλοποίηση, χρόνος αρκετός διατέθηκε για την μετάβαση των μαθητών από την θεωρία στην πράξη, συγκεκριμένα από την αφομοίωση της νέας γνώσης σε θεωρητικό υπόβαθρο μέχρι την υλοποίησή της πρακτικά μέσω του κώδικα. Υπήρξαν όμως και υλικοτεχνικοί περιορισμοί. Επειδή οι πλατφόρμες που δουλεύαν οι μαθητές ήταν διαδικτυακές, απαιτούνταν καλές γραμμές δικτύου και η δημιουργία μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης απαιτούσε υπολογιστές με δυνατή μνήμη (RAM) και επεξεργαστική ισχύ για την ταξινόμηση των πολλών δεδομένων. Τέλος το θέμα του project υλοποίησης που διάλεξαν οι μαθητές είχε τον περιορισμό ότι εκτελούνταν μόνο με τις συγκεκριμένες 3 φιγούρες που επιλέχθηκαν.

### Προτάσεις για το μέλλον

Θα είχε ενδιαφέρον η μελέτη των αποτελεσμάτων της διδακτικής προσέγγισης σε μαθητές των τελευταίων τάξεων Δημοτικού. Επίσης μετά την εμπειρία αυτή υπάρχει η σκέψη η παραγόμενη εφαρμογή να γίνει πιο αυτόνομη και ανεξάρτητη και να γίνει application. Για να μην υπάρχει ο περιορισμός να εκτελείται αποκλειστικά μέσα από το συγκεκριμένο προγραμματιστικό περιβάλλον που υλοποιήθηκε μέσω του application μπορεί να διαδοθεί πιο εύκολα στο μαθητικό κοινό.

Παρόμοια project μπορούν να γίνουν και με άλλα αντικείμενα ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον και άλλων ηλικιών όπως οπτική αναγνώριση εσωτερικών τμημάτων του υπολογιστή.

### Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε η πορεία υλοποίησης ενός έργου Τεχνητής Νοημοσύνης από μαθητές Γυμνασίου. Έναυσμα για την εισαγωγή των μαθητών στον κόσμο της Τεχνητής Νοημοσύνης αποτέλεσε η διαπίστωση πως στο εγγύς μέλλον τα ευφυή συστήματα προβλέπεται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή μας σε όλους τους τομείς. Ταυτόχρονα, η απουσία παρόμοιων διδακτικών προτάσεων εντός σχολικού πλαισίου και το ενδιαφέρον που θα παρουσίαζε η διερεύνηση της επιτυχίας ενός τέτοιου project από μαθητές, αποτέλεσαν βασικά κίνητρα για την ενασχόλησή μας.

Οι μαθητές ανταπεξήλθαν σε όλες τις προκλήσεις που παρουσιάζει η ανάπτυξη μίας εφαρμογής Τεχνητής Νοημοσύνης, από την κατανόηση της μηχανικής μάθησης και την κατασκευή ενός μοντέλου που προσομοιώνει την ανθρώπινη ευφυΐα, μέχρι τη δημιουργία κώδικα που αξιοποιεί το ανωτέρω μοντέλο για να επιτελέσει κάτι χειροπιαστό. Μέσω της τριβής τους με την Τεχνητή Νοημοσύνη, οι μαθητές απέκτησαν μία βαθύτερη γνώση για τις Τεχνολογίες που βρίσκονται πίσω από διαδεδομένες έξυπνες εφαρμογές, υιοθετώντας μία πιο κριτική στάση απέναντί τους. Επιπλέον, η εργασία τους πάνω σε σύγχρονα περιβάλλοντα υλοποίησης εφαρμογών απελευθέρωσε τη δημιουργικότητά τους και αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον τους για την Πληροφορική. Αξιοσημείωτο είναι πως το πρόγραμμα ξεκίνησε με 17 παιδιά και μέχρι τη λήξη του παρέμειναν όλα, δεν υπήρξε καμία διαρροή.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ξενόγλωσση

- Alonso, J. M. (2020). Teaching explainable artificial intelligence to high school students. *International Journal of Computational Intelligence Systems*, 13(1), 974–987. <https://doi.org/10.2991/ijcis.d.200715.003>
- Alzubi, J., Nayyar, A., & Kumar, A. (2018). Machine Learning from Theory to Algorithms: An Overview. *Journal of Physics: Conference Series*, 1142(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1142/1/012012>
- Carney, M., Webster, B., Alvarado, I., Phillips, K., Howell, N., Griffith, J., Jongejan, J., Pitaru, A., & Chen, A. (2020, April 25). Teachable machine: Approachable web-based tool for exploring machine learning classification. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*. <https://doi.org/10.1145/3334480.3382839>
- Mahesh, B. (2018). Machine Learning Algorithms-A Review. *International Journal of Science and Research*. <https://doi.org/10.21275/ART20203995>
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1956). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence.
- Wong, G. K., Ma, X., Dillenbourg, P., & Huan, J. (2020). Broadening artificial intelligence education in K-12: Where to start? *ACM Inroads*, 11(1), 20-29.



## ΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΟΛΥΜΠΙΑ ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΑΤΙΑ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Παπουτσή Μαρία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02

**Καλδή Γεωργία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01

**Νταρζάνου Αθανασία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ80

### Περίληψη

Η πολιτιστική και περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η διαμόρφωση πολιτισμικού κεφαλαίου σε Έλληνες και Αλλοδαπούς μαθητές βασίζεται στον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος και την εικόνα του σήμερα. Η Αρχαία Ολυμπία αποτελεί βάση μελέτης μνημειακής αρχιτεκτονικής και εξέλιξης του τόπου, ιστορικά και περιβαλλοντικά. Παράλληλα, δημιουργεί προϋποθέσεις καλλιέργειας διαπολιτιστικών μαθησιακών ευκαιριών και υιοθέτησης στάσεων για τον Πολιτισμό, το Περιβάλλον και την Αειφορία. Σκοπός της εργασίας: η παρουσίαση διδακτικής πρότασης στα πλαίσια προγράμματος Erasmus+. Πεδίο μελέτης: ο αρχαιολογικός χώρος με αξιοποίηση της εφαρμογής «Αρχαία Ολυμπία: Κοινός Τόπος». Εκπαιδευτικές δραστηριότητες υλοποιήθηκαν με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης και τη χρήση εφαρμογών Web 2.0. Το διδακτικό σενάριο αναπτύχθηκε διαθεματικά και βιωματικά. Η συλλογικότητα και οι εναλλακτικές μαθητοκεντρικές μέθοδοι βοήθησαν τον διάλογο και την κριτική ικανότητα. Η τελική αξιολόγηση έδειξε ότι τέθηκαν προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν κουλτούρα με στοιχεία πολιτιστικής και περιβαλλοντικής γνώσης, ενώ αναπτύχθηκαν οι διαπολιτισμικές τους σχέσεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Αρχαία Ολυμπία, επαυξημένη πραγματικότητα, διαπολιτισμικότητα, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφορία

### 1. Εισαγωγή

Ζούμε στην εποχή της Ευρωπαϊκής ενοποίησης και της παγκόσμιας εν γένει επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης των λαών καλλιεργούνται προϋποθέσεις για πολιτισμική επαφή. Στον χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται ότι ωριμάζει η ιδέα για ένα σχολείο για όλους, έτοιμο να αφογκραστεί τις νέες απαιτήσεις των καιρών. Στο σχολείο αυτό η γνώση προσεγγίζεται ενεργητικά και κριτικά, πάντα με βοηθό τον αλφαριθμητισμό στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Νικολάου, 2007). Μια αναδυόμενη τεχνολογία που έχει καταφέρει να αλλάξει την οπτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι και η Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ), η οποία στην εφαρμογή της δίνει τη δυνατότητα συνδυαστικής θέασης του πραγματικού κόσμου με εικονικά τρισδιάστατα αντικείμενα και επιτρέπει τη διάδραση σε πραγματικό χρόνο (Billinghurst, 2021). Με αυτόν τον τρόπο η πραγματικότητα συμπληρώνεται και δεν αντικαθίσταται ή τροποποιείται (Azuma, 2017). Όταν αυτή η πρακτική αξιοποιείται σωστά οδηγεί στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για ουσιαστική συμμετοχή και εμπλοκή (Troussas et al., 2020). Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση απομακρύνεται από το μοντέλο της μηχανικής απομνημόνευσης, της παθητικής πρόσληψης της πληροφορίας μόνο μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία. Παράλληλα η αξιοποίηση της διαδικτυακής μάθησης, και η μάθηση εκτός αίθουσας (υβριδική μάθηση) βασίζεται στις εμπειρίες

και τον συνακόλουθο αναστοχασμό από αυτές (Νικολάου, Ζιώγας, 2015). Τα προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία, στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, λειτουργούν κατά αυτήν τη λογική, αφού οι μαθητές σχεδιάζουν και υλοποιούν καλές πρακτικές αειφόρου ανάπτυξης (UNESCO, 2005), οι οποίες μεταξύ άλλων μπορεί να στοχεύουν και στην προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για βιωματική μάθηση με την απόκτηση πρακτικών, πολιτιστικών, ιστορικών γνώσεων και δεξιοτήτων που προωθούν τη διάπλαση προσωπικοτήτων μέσα από τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις ομάδων ανθρώπων από πολλά έθνη (Νικολάου, Ζιώγας, 2015). Τα προγράμματα ERASMUS+ φέρουν στον πυρήνα τους τις αρχές της βιωματικής μάθησης, ενώ όταν στο επίκεντρο της μελέτης τους έχουν την εκπαίδευση για την πολιτιστική κληρονομιά γρήγορα γίνεται κατανοητό ότι το παρελθόν αποτελεί τη βάση για να οικοδομηθεί το μέλλον. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι διαφορετικές τους ταυτότητες δε λειτουργούν διαχωριστικά, αλλά μπορούν να ενισχύσουν, να συμπληρώσουν, να εμπλουτίσουν η μία την άλλη, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους στο πλαίσιο μίας Ευρωπαϊκής ταυτότητας και της διαπολιτισμικότητας (European Union Law, 2021). Παράλληλα η γνωριμία των μαθητών με την κουλτούρα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και εθνών αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να παρουσιάσει διδακτική πρόταση, που σχεδιάστηκε διαθεματικά στα γνωστικά πεδία της Ιστορίας, της Γεωγραφίας – Γεωλογίας και της Βιολογίας. Υλοποιήθηκε με την αξιοποίηση εφαρμογής ΕΠ και εντάχθηκε σε δραστηριότητες του προγράμματος ERASMUS+ ενισχύοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (European Union Law, 2021). Συγκεκριμένα, μέσω των προτεινόμενων δράσεων στον αρχαιολογικό χώρο της Αρχαίας Ολυμπίας επιδιώκεται να αναδειχθούν οι αρετές της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης, της ανάληψης πρωτοβουλιών, της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων μεταξύ τους και με το χώρο με σκοπό την ανάπτυξη ιστορικής και περιβαλλοντικής ενσυναίσθησης. Είναι άλλωστε γνωστό ότι η Αρχαία Ολυμπία αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτιστικού τόπου που ανήκει στον Κατάλογο της Παγκόσμιας Πολιτιστικής και Φυσικής Κληρονομιάς της UNESCO. (“UNESCO: World Heritage List”, χ.χ.). Σε επίπεδο τάξης, οι δραστηριότητες στοχεύουν στο να εμπλέξουν τους μαθητές σε κριτικό διάλογο, μέσω της σύγκρισης των γνώσεων που αποκόμισαν μετά το πέρας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο πεδίο μελέτης με αυτές που είχαν πριν την εφαρμογή της.

Το κυρίως μέρος της εργασίας δομείται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται τα στάδια υλοποίησης της διδακτικής πρότασης, στο δεύτερο επισημαίνεται η προστιθέμενη αξία των διαδικτυακών εφαρμογών και εργαλείων ΤΠΕ, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση για τα αποτελέσματα της διδακτικής πρότασης και παρουσιάζονται προτάσεις για επεκτάσεις και τροποποιήσεις.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Στάδια υλοποίησης διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση που περιγράφεται παρακάτω, στηρίζεται στο μοντέλο της υβριδικής μάθησης και περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1ο Στάδιο (εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση): Δημιουργία μαθήματος στην πλατφόρμα moodle με τίτλο: «Βλέποντας την Ολυμπία με μια άλλη ματιά» (<http://3gym-pyrgou.ilei.sch.gr/moodle/course/view.php?id=4>)

Εκεί αναρτήθηκε υποστηρικτικό υλικό στην ελληνική και αγγλική γλώσσα το οποίο περιλάμβανε:

- Κάτοψη, πληροφορίες και εικονικές περιηγήσεις στον αρχαιολογικό χώρο Ολυμπίας
- Ερωτηματολόγιο προϋπάρχουσας γνώσης (Google forms)
- Αιτίες καταστροφής αρχαιολογικών μνημείων
- Στοιχεία αειφορικής διαχείρισης της Αρχαίας Ολυμπίας

Οι μαθητές ενημερώθηκαν για την ανάρτηση του μαθήματος και τους ζητήθηκε να μελετήσουν το υλικό και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο προϋπάρχουσας γνώσης, να απαντήσουν δηλαδή σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις γνώσεις τους γύρω από τα ευρήματα του αρχαιολογικού χώρου.

2ο Στάδιο (1 διδακτική ώρα - δια ζώσης στην σχολική αίθουσα): Προετοιμασία για επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο της Ολυμπίας και ενημέρωση των μαθητών για την εφαρμογή ΕΠ

Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τη διδακτική επίσκεψη και πληροφορήθηκαν ότι κατά τη διάρκεια της περιήγησης στον αρχαιολογικό χώρο, μέσω της χρήσης δωρεάν ασύρματου δικτύου (ARCHAE OLYMPIA wi-fi) θα αξιοποιήσουν τα κινητά τους τηλέφωνα ή ταμπλέτες, όπου θα έχουν εγκαταστήσει την εφαρμογή «Αρχαία Ολυμπία: Κοινός Τόπος» (ψηφιακή αναβίωση από το ΥΠΠΟΑ και τη Microsoft). Επιπλέον, έγινε παρουσίαση της λειτουργίας και των δυνατοτήτων της συγκεκριμένης εφαρμογής.

3ο Στάδιο (4 ώρες - δια ζώσης στον αρχαιολογικό χώρο): Διδακτική επίσκεψη στην Αρχαία Ολυμπία - Δραστηριότητες στο πεδίο μελέτης

Για τη μετακίνηση εκπαιδευτικών και μαθητών του προγράμματος Erasmus+ επιλέχθηκε ο σιδηρόδρομος, μέσο μεταφοράς φιλικό προς το περιβάλλον. Κατά την είσοδο στον ιερό χώρο της Άλτεως όλοι οι συμμετέχοντες (καθηγητές και μαθητές) χωρίστηκαν σε 5 ομάδες εργασίας των 5 ατόμων (ομαδοσυνεργατική μέθοδος). Χαρακτηριστικό των ομάδων ήταν η ανομοιογένειά τους αφού εντάχθηκαν σε μικτές ομάδες εκπαιδευτικοί και μαθητές, Έλληνες και αλλόγλωσσοι, προωθήθηκε έτσι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ενεργοποίηση των συνεργατικών δεξιοτήτων, η υπευθυνότητα και η ανάληψη πρωτοβουλιών μεταξύ των μελών των ομάδων (Κλουβάτος, 2014). Τα μέλη της κάθε ομάδας ανέλαβαν διαφορετικές αρμοδιότητες με τους εκπαιδευτικούς να έχουν ρόλο υποστηρικτικό και συμβουλευτικό. Συγκεκριμένα, δύο μαθητές αξιοποίησαν την εφαρμογή ΕΠ και κρατούσαν στιγμιότυπα οθόνης από τον εξωτερικό και τον εσωτερικό χώρο των μνημείων, κατά τη διάρκεια χρήσης της ψηφιακής εφαρμογής. Δύο μαθητές έλαβαν διαδραστικό φύλλο εργασίας μέσω QR Code και ένας κλήθηκε να κρατά φωτογραφικό αρχείο. Οι φωτογραφίες θα έπρεπε να απεικονίζουν τα μνημεία στον πραγματικό χώρο και να εστιάζουν σε φθορές που οφείλονται στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση με τις ομάδες για τις προσδοκίες τους από την επίσκεψη, την επικείμενη περιήγηση στον αρχαιολογικό χώρο με σκοπό τη διερεύνηση της άποψης των συμμετεχόντων για τους αρχαιολογικούς χώρους και τη στάση τους σε μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας.

Οι ομάδες αυτονομήθηκαν και περιηγήθηκαν σε επιλεγμένα μνημεία και κτίσματα του αρχαιολογικού χώρου (Φιλιππείο, Ναός του Δία, Λεωνοδαίο, Ναός της Ήρας, Νυμφαίο και βάθρο της Νίκης του Παιωνίου). Αρχικά κλήθηκαν να παρατηρήσουν τα μνημεία όπως είναι σήμερα στο φυσικό τους χώρο. Στη συνέχεια με τη βοήθεια της ΕΠ ταξίδεψαν στο χρόνο και παρατήρησαν τα μνημεία πάλι στο φυσικό τους χώρο αλλά με τη μορφή που είχαν όταν κατασκευάστηκαν. Καθ' όλη τη διάρκεια της περιήγησης συμπλήρωναν διαδραστικά φύλλα εργασίας χρησιμοποιώντας κινητά τηλέφωνα και ταμπλέτες. Οι ομάδες απαντούσαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν σε συγκεκριμένο μνημείο (όνομα, λειτουργία, εσωτερικός ή εξωτερικός διάκοσμος, ψηφιακή αναπαράσταση). Για τις απαντήσεις τους αξιοποίησαν όλα τα μέσα στα οποία είχαν πρόσβαση (φυσικό χώρο, επιγραφές αρχαιολογικού χώρου, πληροφορίες από την εφαρμογή ΕΠ και την ψηφιακή απεικόνιση του μνημείου). Παράλληλα συμμετείχαν σε κινήγι θησαυρού γνώσεων αναζητώντας πληροφορίες για την αιφροδική διαχείριση του χώρου.

Μετά το τέλος της περιήγησης έγινε συζήτηση για το κατά πόσο αυτή η επίσκεψη είχε προσθέσει κάτι περισσότερο σε αυτά που ήδη γνώριζαν για την ιστορία και τη λειτουργία των μνημείων. Ήταν τελικά διαφορετική η συγκεκριμένη επίσκεψη; Πόσο είχε συμβάλλει η χρήση της ΕΠ προς αυτή την κατεύθυνση;

4ο Στάδιο (3 διδακτικές ώρες - δια ζώσης στη σχολική τάξη): ανατροφοδότηση και επέκταση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Το μάθημα ακολούθησε δύο θεματικούς άξονες: (α) την ιστορία του αρχαιολογικού χώρου της Ολυμπίας (πολιτιστική εκπαίδευση) και (β) την αειφορία και τις επιπτώσεις των περιβαλλοντικών συνθηκών σε αυτόν (περιβαλλοντική εκπαίδευση). Οργανώθηκε με βιωματικές δραστηριότητες βασισμένες στην παρατήρηση, την προσωπική εμπειρία και τις γνώσεις των μαθητών, όπως προέκυψαν από τις προηγούμενες φάσεις της διδακτικής πρότασης. Οι μαθητές συνεργάστηκαν εκ νέου διατηρώντας τις ίδιες ομάδες που είχαν δημιουργήσει στον αρχαιολογικό χώρο και επεξεργάστηκαν συνδυαστικά τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα, τα οποία προσέλαβαν εκεί.

Χρησιμοποιήθηκε το φωτογραφικό υλικό που συγκέντρωσαν οι μαθητές από την επίσκεψη στο χώρο, υπολογιστής, βιντεοπροβολέας, κινητά τηλέφωνα-ταμπλέτες καθώς και διαδικτυακές εφαρμογές που παρουσιάζονται παρακάτω.

Αρχικά το μάθημα επικεντρώθηκε στη μελέτη της ιστορίας του χώρου και συγκεκριμένα υλοποιήθηκαν κατά σειρά οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Προβολή παρουσίασης επιλεγμένων φωτογραφιών που τράβηξαν οι μαθητές από το χώρο της Αρχαίας Ολυμπίας, με αξιοποίηση του λογισμικού MS PowerPoint. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν να θυμηθούν οι συμμετέχοντες όλα όσα παρατήρησαν και αναζήτησαν στην προηγούμενη φάση.
- Συζήτηση με τους μαθητές για όλα όσα είδαν πριν από την χρήση της εφαρμογής ΕΠ.
- Προβολή παρουσίασης με στιγμιότυπα από τα μνημεία όπως παρουσιάζονται με τη χρήση ΕΠ.
- Χρήση της εφαρμογής «LearningApps» (επιλογή «matching pairs») με την οποία κλήθηκαν να συνδυάσουν με παιγνιώδη τρόπο κάθε μνημείο που είδαν με την εικόνα του στην ΕΠ. Πιο αναλυτικά, το παιχνίδι απαιτεί να ενώσουν την εικόνα του «πριν» και του «τώρα».

Ακολούθησε η περιβαλλοντική προσέγγιση του αρχαιολογικού χώρου με εστίαση (α) στην επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στην εικόνα των μνημείων και (β) στην αειφορική διαχείριση του χώρου.

Πιο αναλυτικά, ως προς την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων, υλοποιήθηκαν κατά σειρά οι εξής δραστηριότητες:

- Καταιγισμός ιδεών για αναζήτηση των αιτιών φθοράς των αρχαιολογικών μνημείων, με ταυτόχρονη καταγραφή των σκέψεων των μαθητών στον πίνακα της σχολικής αίθουσας και στον υπολογιστή.
- Δημιουργία συννεφολέξου με τις ιδέες των μαθητών και αποτύπωση στο σχήμα του Ναού του Δία.
- Ανάθεση εργασίας σε κάθε ομάδα με θέμα τη μελέτη μιας αιτίας και σύντομη παρουσίασή της.
- Προβολή φωτογραφικού υλικού από τον αρχαιολογικό χώρο, με εστίαση στις φθορές των μνημείων.

Στη συνέχεια, ως προς την αειφορική διαχείριση του χώρου υλοποιήθηκαν τα παρακάτω:

- Σύνδεση των μαθητών με κινητά-ταμπλέτες στην πλατφόρμα moodle και άνοιγμα του αρχείου: «Στοιχεία αειφορικής διαχείρισης της Αρχαίας Ολυμπίας».
- Συζήτηση και σχολιασμός της έννοιας «αειφορία», που ήταν η ζητούμενη λέξη-κλειδί του εκπαιδευτικού παιχνιδιού του χαμένου θησαυρού.

Το μάθημα ολοκληρώθηκε με συζήτηση όπου αναφέρθηκαν οι εντυπώσεις των μαθητών από το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και σχολιάστηκαν οι απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο προϋπάρχουσας γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο και συγκρίνοντας τις γνώσεις που είχαν πριν την χρήση της εφαρμογής ΕΠ και μετά από αυτή αντιλήφθηκαν πόσο επωφελήθηκαν από τη συγκεκριμένη δράση.

## 2.2. Προστιθέμενη αξία διαδικτυακών εφαρμογών και εργαλείων ΤΠΕ

Η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα moodle είναι ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης που επιτρέπει σε εγγεγραμμένους χρήστες να έχουν πρόσβαση σε υλικό και δραστηριότητες που αναρτώνται (Triantafyllou et al., 2018). Παράλληλα, λειτουργεί και ως χώρος επικοινωνίας (ασύγχρονα ή σύγχρονα εξ αποστάσεως) με τον εκπαιδευτικό και ως αρχείο καταγραφής δραστηριοτήτων, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να έχει τον έλεγχο της πορείας ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων (Triantafyllou et al., 2018). Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιλέχθηκε προκειμένου να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της ασύγχρονης εκπαίδευσης και του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Το μάθημα στην πλατφόρμα moodle κάλυψε τις ανάγκες των αλλοεθνών συμμετεχόντων, αφού υπήρχε υποστηρικτικό υλικό και στην αγγλική γλώσσα.

Το κινητό τηλέφωνο και η ταμπλέτα επιλέχθηκαν ως φορητά μέσα διαχείρισης του εκπαιδευτικού περιεχομένου και της εφαρμογής ΕΠ. Η κινητή τεχνολογία ανοίγει την πόρτα για ένα νέο είδος μάθησης που ονομάζεται «εδώ και τώρα μάθηση» και συμβαίνει όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες οποιαδήποτε στιγμή και οπουδήποτε για να εκτελέσουν αυθεντικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της μάθησής τους (Northey et al., 2018). Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνεται καθώς η ανακάλυψη και η αποδοχή της νέας γνώσης γίνεται πιο ευχάριστη και πιο διασκεδαστική (Criollo-C et al., 2021).

Η χρήση της ΕΠ επιτρέπει στους μαθητές να ενεργοποιούν τη φαντασία τους ενώ την ίδια στιγμή δεν αποσπάται η προσοχή τους από τα πολλαπλά ερεθίσματα που δέχονται. Η ίδια εφαρμογή τους βοηθάει να εστιάσουν ελεγχόμενα σε συγκεκριμένα σημεία ταυτόχρονα στον φυσικό και ψηφιακό χώρο (Βολιώτη, 2021). Έρευνες καταδεικνύουν ότι η ΕΠ ενισχύει τη συνεργασία (Marrahi-Gomez, Belda-Medina, 2022) και την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των συμμετεχόντων όσο και με τον χώρο (Wei et al., 2021) επιτρέποντας την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης. Τα ψηφιακά στοιχεία δίνουν την εντύπωση ότι συνυπάρχουν με αυτά του πραγματικού κόσμου ωστόσο, ο πραγματικός κόσμος, όχι μόνο δεν υποβαθμίζεται αλλά, αντιθέτως, ενισχύεται και επαυξάνεται (Azuma, 2017). Κατά την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης η αξιοποίηση της τεχνολογίας ψηφιακής απεικόνισης αρχαιολογικών μνημείων στο φυσικό τους χώρο, έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μεταφερθούν σε ένα τρισδιάστατο διαδραστικό περιβάλλον. Η οπτική απεικόνιση των μνημείων του παρελθόντος στο φυσικό τους χώρο έγινε μέσω της εφαρμογής «Αρχαία Ολυμπία: Κοινός Τόπος» και όπως όλες οι εφαρμογές ΕΠ διασφάλισε αμεσότητα στην προσέγγιση και στην πρόσληψη πληροφοριών (Chang et al., 2022). Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη εφαρμογή προάγει την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού είναι πολυγλωσσική επιτρέποντας σε άτομα που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα να έχουν πρόσβαση στην ίδια πηγή πληροφορίας. Στη δική μας περίπτωση και δουλεύοντας σε ένα πρόγραμμα ERASMUS+ μια τέτοια δυνατότητα υπήρξε σημαντική αφού οι συμμετέχοντες προέρχονταν από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα.

Η λήψη φωτογραφιών και στιγμιότυπων οθόνης είχε ως σκοπό να δούμε το μνημείο μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων. Να ενεργοποιηθεί ο μαθητής και να αποτυπώσει σε φωτογραφίες όλα όσα του τράβηξαν το ενδιαφέρον. Να απαθανάτισει όλα όσα έμαθε μέσα από διάφορες πηγές και να μεταδώσει τις γνώσεις του με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο, μέσω μιας φωτογραφίας, που όλοι μπορούν να την δουν και να την καταλάβουν ακόμα και αν δεν μιλούν την ίδια γλώσσα. Εξάλλου, μια φωτογραφία μπορεί να λειτουργήσει αναστοχαστικά. Κάθε φορά που ανατρέχουμε σε αυτήν χωρίς να το συνειδητοποιούμε ανατρέχουμε πίσω στο χρόνο, στο χώρο και στη γνώση που αποκτήθηκε.

Η επιλογή εφαρμογών Web 2.0 επιτρέπει ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης, πιο δυναμικό, πιο εμπλουτισμένο που στηρίζεται στην διαδραστική ανταλλαγή πληροφοριών. Επιλέγονται στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί οι μαθητές, οι οποίοι συνήθως είναι παθητικοί παρατηρητές και ακροατές, εμπλέκονται στην μάθηση ενεργά. Επιπρόσθετα, δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις αφού το περιβάλλον λειτουργίας τους είναι συνήθως απλό και εύχρηστο (An, Williams , 2010).

Η δημιουργία φύλλου εργασίας έγινε με το πρόγραμμα forms.app (εφαρμογή Web 2.0). Πρόκειται για δωρεάν διαδικτυακό πρόγραμμα, που συνδυάζει πολλαπλούς τύπους ερωτήσεων, ελκυστικό φόντο εργασίας καθώς και δυνατότητα συλλογής, επεξεργασίας και εξαγωγής απαντήσεων. Το διαδραστικό φύλλο εργασίας προάγει τη βιωματική μάθηση, ενθαρρύνει δηλαδή τον μαθητή να ερευνήσει και να ανακαλύψει ο ίδιος τη γνώση. Του επιτρέπει να ξεφύγει από τη μηχανική αποστήθιση και να έρθει σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μελέτης (Subekti, Prahmana, 2021). Η επιλογή του διαδραστικού φύλλου εργασίας και της συμπλήρωσής του μέσω κινητών συσκευών θεωρήθηκε η καλύτερη λύση λαμβάνοντας υπόψη τα παρακάτω κριτήρια:

- Η ηλικιακή ομάδα των μαθητών (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και η προσκόλλησή τους στο κινητό τηλέφωνο. Η εξοικείωση των εφήβων με την τεχνολογία συμβάλλει στην απαγκίστρωση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και την ανεξαρτητοποίηση του. Η εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέρεται έξω από τα όρια της τάξης και του σχολείου και αξιοποιεί εφαρμογές και μέσα που άπτονται του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων.
- Δεν απαιτείται γραφική ύλη.
- Η πολυγλωσσία των ομάδων εργασίας. Τα διαδραστικά φύλλα εργασίας σε ελληνικά και αγγλικά επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να επιλέξουν τη γλώσσα που επιθυμούν. Συνεπώς, η πολυγλωσσία παύει να αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία των ομάδων και μετατρέπεται σε ευκαιρία προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών. Οι μαθητές αρέσκονται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας με τις οποίες καλλιεργούνται δεξιότητες μνήμης, σύγκρισης και ανάκλησης.

Η δωρεάν εφαρμογή LearningApps (εφαρμογή Web 2.0) επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικών δραστηριοτήτων (εκπαιδευτικά παιχνίδια αντιστοίχισης ζευγαριών, σταυρόλεξο, κρυπτόλεξο, κ.α.). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μέσα από μια μεγάλη ποικιλία εργαλείων για να δημιουργήσει το διαδραστικό περιεχόμενο που επιθυμεί και να το εμπλουτίσει και με πολυμεσικό υλικό (ήχος, εικόνα, βίντεο). Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιλέχθηκε η δραστηριότητα «Αντιστοίχιση ζευγαριών» για τη δημιουργία εκπαιδευτικού πολυμεσικού παιχνιδιού, με σκοπό οι συμμετέχοντες να επαναφέρουν στη μνήμη τους την εικόνα του μνημείου στον αρχαιολογικό χώρο και να το αντιστοιχήσουν με την εικόνα της εφαρμογής ΕΠ. Η ευκολία στη διαμοίραση του περιεχομένου (σάρωση QR code) ήταν ένας ακόμα λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη διαδικτυακή εφαρμογή.

Ο διαμοιρασμός των φύλλων εργασίας στους συμμετέχοντες έγινε με σάρωση Κώδικα Ταχείας Απόκρισης (QR Code). Η μετατροπή του διαδραστικού φύλλου εργασίας σε κώδικα QR έγινε με αξιοποίηση της δωρεάν διαδικτυακής εφαρμογής qr-code-generator. Ο κώδικας διαμοιράστηκε στα κινητά των εκπαιδευτικών και οι συμμετέχοντες είχαν πρόσβαση στο διαδραστικό φύλλο «διαβάζοντας» απλά τον κώδικα με έναν σαρωτή QR. Η ευκολία στο διαμοιρασμό και η ευελιξία επιλογής γλώσσας αποτέλεσαν τους κυριότερους λόγους επιλογής της εφαρμογής αυτής.

Για την δημιουργία του συννεφόμενου χρησιμοποιήθηκε το WordArt (εφαρμογή Web 2.0). Πρόκειται για δωρεάν διαδικτυακή ψηφιακή εφαρμογή που οπτικοποιεί τις πληροφορίες και συμβάλλει στην καλύτερη αφομοίωσή τους. Το περιβάλλον της εφαρμογής είναι εύχρηστο και δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να διαλέξει ο ίδιος το σχήμα που θα έχει το συννεφόμενο. Ο Ναός του Δία ως σχήμα επιλέχθηκε γιατί είναι το οικοδόμημα της Άλτεως που συγκεντρώνει όλα τα βασικά σημεία της διδακτικής πρότασης (πολιτισμός, περιβάλλον και αειφορία) και συνεπώς στη μνήμη των συμμετεχόντων θα αποτυπωθούν όχι μόνο οι ιδέες αλλά και το πεδίο μελέτης.

Η επιλογή του λογισμικού PowerPoint έγινε ώστε το υλικό που συγκεντρώθηκε από το πεδίο μελέτης να οργανωθεί με απλό και εύκολο τρόπο εμφανίζοντας με σαφήνεια τις πληροφορίες. Με την προβολή, η προσοχή εστιάζεται σε ένα αντικείμενο μελέτης κάθε φορά και ανασύρονται από τη μνήμη όλες οι πληροφορίες που το αφορούν (Baker et al., 2018). Λειτουργεί ως σημειωματάριο για

τη συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών, ώστε να αποθηκευτούν στην μακροπρόθεσμη μνήμη των συμμετεχόντων.

### 2.3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα διδακτική πρόταση έφερε τα παιδιά σε μια εκπαιδευτική πρόκληση, να σταθούν δηλαδή μπροστά στην ιστορία με κριτική ματιά, να ζωντανέψουν το παρελθόν, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με το χώρο. Μετά την επίσκεψη στο πεδίο μελέτης ζητήθηκε η άποψή τους για τη συγκεκριμένη εμπειρία και όπως τα ίδια δήλωσαν, ένιωσαν ενθουσιασμένα αφού για πρώτη φορά είχαν την ευκαιρία να δουν τον αρχαιολογικό χώρο της Ολυμπίας με μια άλλη ματιά. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας αισθάνθηκαν ότι οι πέτρες και τα ερείπια «ζωντάνευαν» μπροστά τους λειτουργώντας ως κίνητρο για εξερεύνηση, αναζήτηση και κατ' επέκταση μάθηση. Για πρώτη φορά το κινητό τους δε λειτούργησε ως διάυλος για τη σύνδεσή τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αλλά έγινε το «παράθυρο» για τη νέα γνώση μέσω κυρίως των δυνατοτήτων της εφαρμογής ΕΠ. Παράλληλες δραστηριότητες (διαδραστικά φύλλα εργασίας, διαδικτυακά ερωτηματολόγια και παιχνίδια) πλαισίωσαν με επιτυχία τη συγκεκριμένη δράση και αποδείχθηκε ότι το κινητό τηλέφωνο μπορεί να αποτελέσει βοηθό για τη μετάδοση της νέας γνώσης. Θα ήταν βέβαια παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εφαρμογή ΕΠ δεν υποστηριζόταν από όλα τα μοντέλα κινητών ενώ σε αρκετές περιπτώσεις το ασύρματο δίκτυο του αρχαιολογικού χώρου δημιουργούσε προβλήματα στη προσπάθεια σύνδεσης των μαθητών. Οι απόψεις των μαθητών όπως διατυπώθηκαν παραπάνω έχουν καταγραφεί και είναι διαθέσιμες σε ηχητικό υλικό που έχει αναρτηθεί στην πλατφόρμα moodle.

Θετικός ήταν και ο αντίκτυπος που είχε στους αλλόγλωσσους συμμετέχοντες, γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να περιηγηθούν διαδραστικά στον τόπο που γεννήθηκε το Ολυμπιακό ιδεώδες και τον οποίο έβλεπαν για πρώτη φορά.

Τα αποτελέσματα της διδακτικής προσέγγισης αναδεικνύουν την αναγκαιότητα για την ένταξη περισσότερων τέτοιων δράσεων στα προγράμματα σπουδών. Ενισχύεται έτσι η άποψη ότι η τεχνολογία έχει πολλά να προσφέρει στη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και στη διάδοση της πολιτιστικής παιδείας (Boboc et al., 2022). Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι η βοήθεια της τεχνολογίας στη διαθεματική προσέγγιση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο ενδιαφέρον θα είχε αν η ίδια διδακτική πρόταση διεξαγόταν και σε άλλους αρχαιολογικούς χώρους δίνοντας την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν βιωματικά την ιστορία και να ερευνήσουν στοιχεία αιφροδικής ανάπτυξης σε αυτούς.

Τέλος, θεωρούμε ότι ενδιαφέρον θα είχε αν οι μαθητές μέσω του μαθήματος της πληροφορικής σχεδίαζαν εφαρμογή ΕΠ με την οποία θα στήριζαν ανάλογη εκπαιδευτική δράση και θα εμπλέκονταν με αυτόν τον τρόπο ακόμα πιο ενεργά στην εξερεύνηση της νέας γνώσης.

### Βιβλιογραφία

#### Ελληνόγλωσση

- Βολιώτη, Ό. (2021). *Η επαυξημένη πραγματικότητα στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη*.  
 Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Ενότητα Α.  
 Νικολάου, Γ. (2007). «Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το Σχολείο της Ένταξης». Στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: «Πολιτισμικές ταυτότητες–Ετερότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», σσ. 79-106. Αθήνα: Πατάκης.

Νικολάου, Σ. Μ., & Ζιώγας, Η. (2015). Βιωματικές κοινωνικές παραστάσεις και αναπαραστάσεις– Αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης στα προγράμματα της ΕΕ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 986-1000.

### Ξενόγλωσση

- An, Y. J., & Williams, K. (2010). Teaching with Web 2.0 technologies: Benefits, barriers and lessons learned. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(3), 41-48.
- Azuma, R. T. (2017). Making augmented reality a reality. In *Propagation Through and Characterization of Atmospheric and Oceanic Phenomena* (pp. JTU1F-1). Optica Publishing Group.
- Baker, J. P., Goodboy, A. K., Bowman, N. D., & Wright, A. A. (2018). Does teaching with PowerPoint increase students' learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 126, 376-387.
- Billinghurst, M. (2021). Grand challenges for augmented reality. *Frontiers in Virtual Reality*, 2, 578080.
- Boboc, R. G., Băutu, E., Gîrbacia, F., Popovici, N., & Popovici, D. M. (2022). Augmented reality in cultural heritage: an overview of the last decade of applications. *Applied Sciences*, 12(19), 9859.
- Chang, H. Y., Binali, T., Liang, J. C., Chiou, G. L., Cheng, K. H., Lee, S. W. Y., & Tsai, C. C. (2022). Ten years of augmented reality in education: A meta-analysis of (quasi-) experimental studies to investigate the impact. *Computers & Education*, 191, 104641.
- Criollo-C, S., Guerrero-Arias, A., Jaramillo-Alcázar, Á., & Luján-Mora, S. (2021). Mobile learning technologies for education: Benefits and pending issues. *Applied Sciences*, 11(9), 4111.
- Marrahi-Gomez, V., & Belda-Medina, J. (2022). The integration of augmented reality (AR) in Education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 9(12), 475-487.
- Northey, G., Govind, R., Bucic, T., Chylinski, M., Dolan, R., & van Esch, P. (2018). The effect of “here and now” learning on student engagement and academic achievement. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 321-333.
- Subekti, M. A. S., & Prahmana, R. C. I. (2021). Developing Interactive Electronic Student Worksheets through Discovery Learning and Critical Thinking Skills during Pandemic Era. *Mathematics Teaching Research Journal*, 13(2), 137-176.
- Triantafyllou, E., Xylakis, E., Nilsson, N. C., & Timcenko, O. (2018). Employing learning analytics for monitoring student learning pathways during Problem-Based Learning group work: a novel approach. In *7<sup>th</sup> International Research Symposium on PBL* (p. 542).
- Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2020). Collaboration and fuzzy-modeled personalization for mobile game-based learning in higher education. *Computers & Education*, 144, 103698.
- Wei, C. Y., Kuah, Y. C., Ng, C. P., & Lau, W. K. (2021). Augmented Reality (AR) as an enhancement teaching tool: Are educators ready for it?. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), ep303.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Plan*. Paris: UNESCO.

### Διαδικτυακές πηγές

- UNESCO: World Heritage List (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://whc.unesco.org/en/list/>
- European Union Law (2021). (ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ(ΕΕ) 2021/817 ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 20ής Μαΐου 2021 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση και την



κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, και για την κατάργηση του κανονισμού (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021R0817#d1e40-1-1>

## Παράρτημα

Τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα εργασίας έχουν αναρτηθεί στην πλατφόρμα moodle <http://3gym-pyrgou.ilei.sch.gr/moodle/course/view.php?id=4>.

## ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΌΡΙΑ & ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

**Πλατή Ελένη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 (Dr.phil)

## Περίληψη

Η παρούσα θεωρητική και βιβλιογραφική μελέτη εξετάζει τη συνδυασμένη αξιοποίηση της διαθεματικότητας και της Τεχνητής Νοημοσύνης στη μέση εκπαίδευση. Ο συνδυασμός αυτός ανοίγει νέες προοπτικές για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τα όρια αυτού του συνδυασμού και να προτείνει διδακτικές μεθόδους που προάγουν τη διαθεματικότητα με τη βοήθεια του εξελιγμένου γλωσσικού μοντέλου τεχνητής νοημοσύνης ChatGPT-3.5, να αναδείξει τις δυνατότητες μάθησης αλλά και τα όρια παραγωγής κοινών τόπων γνώσεων αντλημένων από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές. Η διαθεματική προσέγγιση μέσω της ΤΝ ενισχύει με τρόπο πρωτοποριακό τη διασύνδεση μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών κλάδων και γνωστικών αντικειμένων ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις συσχετίσεις τους. Στα αποτελέσματα, η εργασία παρουσιάζει τα οφέλη και τις δυνατότητες από τις εφαρμογές αυτές στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τους περιορισμούς που μπορεί να προκύψουν από την αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναδεικνύοντας τη διαθεματικότητα ως ασφαλιστική δικλείδα κριτικής και δημιουργικής αξιοποίησης της ΤΝ.

**Λέξεις κλειδιά:** διαθεματικότητα, Τεχνητή Νοημοσύνη, ChatGPT, γλωσσικά μοντέλα μηχανικής μάθησης, καινοτομία

## 1. Εισαγωγή

Ο όρος «Τεχνητή Νοημοσύνη» [ΤΝ] πρωτοεμφανίστηκε το 1956, προκειμένου να αποδώσει εννοιολογικά την προσομοίωση συμπεριφορών του ανθρώπου από μηχανές ενώ ορίστηκε ως «η επιστήμη και η μηχανική κατασκευής ευφύων μηχανών» (McCarthy, 2007 και Zhang & Lu, 2021). Από τότε έως και τον 20ο αιώνα, ταυτίστηκε με την κωδικοποίηση της ανθρώπινης σκέψης, η οποία επιτρέπει στις μηχανές να αντιδρούν παρόμοια με τον άνθρωπο. Από τη δεκαετία του 2010 και εξής, ο όρος συνδέθηκε με την επεξεργασία μεγάλου όγκου ηλεκτρονικών δεδομένων, τη λεγόμενη «μηχανική μάθηση» (Τζιμογιάννης, 2017). Το παγκόσμιο ενδιαφέρον για την ΤΝ και τις δυνατότητές της αναζωπυρώθηκε τον Νοέμβριο του 2022, όταν διατέθηκε η εφαρμογή «ChatGPT», η οποία μπορεί να επεξεργαστεί μεγάλο όγκο δεδομένων και να παράξει με ταχύτητα κείμενο που προσομοιάζει με εκείνο του ανθρώπου. Η εφαρμογή αυτή της ΤΝ ανήκει στα λεγόμενα «γλωσσικά μοντέλα μηχανικής μάθησης» (Stokel-Walker, 2023). Ο όρος αναφέρεται σε συστήματα ικανά να

αναλύουν τις δομές της γλώσσας και να αλληλεπιδρούν με τους χρήστες, παράγοντας αληθοφανή και πειστικά κείμενα (Whittaker et al., 2018).

Η εισαγωγή της TN στον χώρο της εκπαίδευσης δύναται να επιφέρει εκ βάθρων μετασχηματισμούς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Woolf & Lane, 2015). Η TN προσφέρει πρωτοποριακές δυνατότητες και ανοίγει νέους ορίζοντες, εισάγοντας καινοτομίες και προωθώντας εκπαιδευτικές αλλαγές που επηρεάζουν μαθητές, εκπαιδευτικούς και το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Chen et al., 2022). Αρχικά, η προσαρμογή της TN στην εκπαίδευση παρέχει εξατομικευμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες συμβαδίζοντας με τις ανάγκες κάθε μαθητή (Koedinger & Corbett, 2006). Με τη χρήση αλγορίθμων η TN είναι σε θέση να παρακολουθεί την εξέλιξη του μαθητή, προσφέροντας προσαρμοσμένες ασκήσεις και υλικό, ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Brusilovsky & Millán, 2007). Επίσης, η αξιοποίηση της TN στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιεχομένου με χρήση εικονικής πραγματικότητας, παιχνιδιών και άλλων προηγμένων τεχνολογιών ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και προάγει την ενδιαφέρουσα μάθηση (Hwang et al., 2012). Επιπλέον, τα γλωσσικά μοντέλα μηχανικής μάθησης είναι σε θέση να παρέχουν αναλύσεις ή προβλέψεις επιδόσεων μαθητών με έμφαση στην αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών. Ακόμη, η TN θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης στη συναισθηματική τους οργάνωση, μέσω εξατομικευμένης παρέμβασης και δημιουργίας ενός ελεγχόμενου περιβάλλοντος με αναστρέψιμες επιλογές (Sekeroglu et al., 2019).

Η TN προσφέρει εργαλεία και τεχνολογικές λύσεις που μπορούν να υποστηρίξουν τη διαθεματικότητα με τρόπο πρωτοποριακό (Zhong & Kim, 2020). Έτσι, η ενσωμάτωση της TN στη διαθεματική μάθηση συμβάλλει στη δημιουργία καινοτόμων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Voss & Wiley, 2011). Ο ρόλος των μαθητών είναι να μάθουν όχι απλώς συσσωρεύοντας γνώσεις αλλά *ερευνώντας*, μια σύγχρονη επιστημονική αντίληψη. Επιπλέον, η TN μπορεί να συνεισφέρει στη δημιουργία διαδραστικών περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Συνοπτικά, η συνδυασμένη χρήση διαθεματικότητας και TN αναδεικνύει έναν νέο εκπαιδευτικό χώρο, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν ενδιαφέρον, ευελιξία και κριτική σκέψη.

Η παρούσα λοιπόν εργασία εξετάζει πιθανές εφαρμογές της TN σε διαθεματικά εκπαιδευτικά πλαίσια, επισημαίνοντας πώς η χρήση της μπορεί να δημιουργήσει πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες και να ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που αποσκοπεί να απαντήσει αποτυπώνονται ως εξής:

- Ποιά είναι τα οφέλη και οι δυνατότητες αξιοποίησης των εργαλείων του ChatGPT στη διαθεματική προσέγγιση της μαθησιακής διδασκαλίας στη μέση εκπαίδευση;
- Ποιοί περιορισμοί και προκλήσεις υπάρχουν κατά την εφαρμογή της TN σε διαθεματικά εκπαιδευτικά πλαίσια;

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι θεωρητική και βιβλιογραφική. Αποτυπώνει τις βασικές θεωρίες διαθεματικής μάθησης και την τυπολογία της εφαρμογής της TN του ChatGPT-3.5 στην εκπαίδευση με παραδείγματα και προτάσεις. Το θέμα της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε σε μια προσπάθεια να χαρτογραφηθεί βιβλιογραφικά και να διερευνηθεί η παιδαγωγική σχέση των εφαρμογών TN και ειδικότερα του γλωσσικού μοντέλου μηχανικής μάθησης, ChatGPT, με την διαθεματικότητα, για την οποία παρατηρείται βιβλιογραφικό κενό.

### 2.2. Θεωρητικό Μέρος

- ChatGPT & εκπαίδευση

Στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης, η εμφάνιση του ChatGPT έχει εγείρει αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, επειδή οι δυνητικές εφαρμογές του είναι ικανές να μετασχηματίσουν ριζικά τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Baidoo-Anu και Owusu Ansah, 2023). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει ανησυχίες και επιφυλάξεις σχετικά με την ενσωμάτωση του ChatGPT στις εκπαιδευτικές ανάγκες επισημαίνοντας τον κίνδυνο απάτης (Kelly, 2023). Από την άλλη, επικρατεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν το ChatGPT ως εργαλείο υποστήριξης στη διδασκαλία και τη μάθηση αντί να ανησυχούν για τις επιπτώσεις του (Eager και Brunton, 2023). Η ενσωμάτωση, λοιπόν, των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης και των chatbots στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ευκαιρία για πρόοδο, παρά ως πηγή ανησυχίας (Kooli, 2023).

Η πλειονότητα της βιβλιογραφίας σχετικά με την αξιοποίηση του ChatGPT στην εκπαίδευση περιορίζεται σε ποιοτικές μελέτες για τα οφέλη και τους πιθανούς κινδύνους. Από την άλλη, οι πρόσφατες έρευνες εξετάζουν τα χαρακτηριστικά των μοντέλων ChatGPT (Roumeliotis & Tselikas, 2023), την επίδραση του ChatGPT στην εκπαίδευση (Lo, 2023) και τις εφαρμογές του (Ray, 2023). Παρά την τεράστια δημοφιλία, η βιβλιογραφία παρουσιάζει κενό για την έρευνα του ChatGPT σε εκπαιδευτικά πλαίσια με εξαίρεση ελάχιστες πρόσφατες έρευνες. Συγκεκριμένα, οι Lozano and Blanco Fontao (2023) μελετούν τα όρια και τις δυνατότητές του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, οι van den Berg και du Plessis (2023) εξετάζουν τη συμβολή της εφαρμογής στον σχεδιασμό των μαθημάτων καθώς και στην προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών. Παρόμοια, οι Zhai (2022) και Yu (2023) υπογραμμίζουν τη βιβλιογραφική πενία για την αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης, όπως το ChatGPT, στην ΕΑΕ και τις προσδοκίες για την αύξηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας και του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καλύψει εν μέρει το σχετικό βιβλιογραφικό κενό μέσω της σύνδεσης του ChatGPT-3.5 με τη διαθεματικότητα στη μέση εκπαίδευση.

- Διαθεματικότητα στη μέση εκπαίδευση

Ήδη από την αρχαιότητα ο Πλάτων είχε διακρίνει τη ανάγκη για σύνδεση των γνώσεων μεταξύ τους («τὰ χύδην μαθήματα παισὶν ἐν τῇ παιδείᾳ γενόμενα τούτοις συνακτέον εἰς σύννοψιν οἰκειότητός τε ἀλλήλων τῶν μαθημάτων καὶ τῆς τοῦ ὄντος φύσεως», *Πολιτεία*, 735c). Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, η διαθεματικότητα αποτελεί έναν κρίσιμο πυλώνα, που επιδιώκει να συνδέσει τα διάφορα ακαδημαϊκά πεδία και να δημιουργήσει μια ολιστική εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2012). Η εποχή μας απαιτεί μια συμπεριληπτική προσέγγιση στη μάθηση, που να αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα του κόσμου και των προκλήσεών του (Τρυπαντάκη, Ε., & Κορωναίος, Κ., 2020). Στο Λύκειο, η διαθεματικότητα αναδεικνύεται ως μια ισχυρή προσέγγιση που προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή έξω από τα τείχη της τάξης. Η διαθεματικότητα στη μέση εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένας τρόπος για να ενσωματωθούν διάφορα μαθήματα. Είναι μια φιλοσοφία που ενθαρρύνει τη σύνδεση των μαθημάτων, των θεμάτων και των εμπειριών μέσα σε ένα συνολικό πλαίσιο μάθησης (Γαλάνη & Μητσάκη, 2018). Μέσω της διαθεματικότητας, οι μαθητές ανακαλύπτουν τις συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων και εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε πρακτικές και πραγματικές καταστάσεις.

Ειδικότερα, στην ελληνική εκπαίδευση προωθείται στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων με την πραγματοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων, με την καθιέρωση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μέχρι και τη Γ' Γυμνασίου -που αντικατέστησαν την Ευέλικτη Ζώνη- και με την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων κοινών σε περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. παράλληλα με τα διακριτά μαθήματα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δυο άξονες διαθεματικότητας, τον *κατακόρυφο* και τον *οριζόντιο* άξονα, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως *διαθεματικού* (=οριζόντιος άξονας) και *Ενιαίου* (= κατακόρυφος άξονας) (ΦΕΚ 303/2003, 3736). Μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών των νέων Π.Σ. είναι η αναδιάρθρωση του περιεχομένου τους προκειμένου

να επιτευχθεί η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, με κεντρικά χαρακτηριστικά τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα και την οριζόντια διάχυση της γνώσης. Με την οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ., τα διδακτικά αντικείμενα «φωτίζονται πολυπρισματικά» και αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα.

### 2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

- Οφέλη & Δυνατότητες

Μια διαθεματική προσέγγιση στη μάθηση ενισχύει τις δεξιότητες των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα. Αρχικά, προάγει τη συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία, καθώς οι μαθητές συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων και την εκπόνηση εργασιών (Klein, 1990). Επιπλέον, ενισχύει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, καθώς οι μαθητές αναζητούν νέους τρόπους για την αντιμετώπιση προκλήσεων και την ανεύρεση λύσεων. Επίσης, η διαθεματικότητα ενθαρρύνει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης και ευαισθητοποίησης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές πολιτισμικές πραγματικότητες και μαθαίνουν να εκτιμούν και να σέβονται τις διαφορές. Αυτή η εμπειρία προετοιμάζει τους μαθητές για μια παγκόσμια κοινότητα, όπου η κατανόηση και ο σεβασμός προς τους άλλους είναι ουσιαστικοί πυλώνες της συνύπαρξης.

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στον τομέα της εκπαίδευσης και ο συνδυασμός της με την διαθεματικότητα επιφέρει επαναστατικές αλλαγές, επηρεάζοντας τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν (Walter, 2024). Αυτή η συντονισμένη τεχνολογική εξέλιξη και συνύπαρξη με το διαθεματικό πλαίσιο της διδασκαλίας μετασχηματίζει τον τρόπο μάθησης, παραγωγής και αφομοίωσης της γνώσης, εισάγοντας εκπαιδευτικές καινοτομίες. Η εφαρμογή ChatGPT μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για τους διδάσκοντες, παρέχοντας μια αφετηρία για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και τη διευκόλυνση διαδραστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Μέσω της δημιουργίας διαλόγων και προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών υλικών, το ChatGPT μπορεί να ενισχύσει την ατομική μάθηση και να παράσχει προσαρμοσμένη υποστήριξη που ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Ένα από τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης της εν λόγω εφαρμογής στην εκπαίδευση είναι, εξάλλου, η δυνατότητα προσαρμοστικής εκπαίδευσης, όπου προγράμματα μάθησης προσαρμόζονται ατομικά στις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε μαθητή με διαφορετικό περιεχόμενο και ρυθμό εκμάθησης (Zhai, 2022 και Yu, 2023).

Η αξιοποίηση του ChatGPT με σκοπό τη διαγραμματική χαρτογράφηση της σκέψης (mind-mapping) κατά τη δημιουργία φανταστικών αφηγήσεων (storytelling) έχει πρόσφατα μελετηθεί από τους Chen, Xie et al. (2023). Συγκεκριμένα, η δημιουργία πολλαπλών σεναρίων και η οργάνωση της μυθοπλασίας σε μοτίβα, σκηνές, κατηγορίες που προσφέρει το πρόγραμμα συμβάλλει στην ενίσχυση της πρόσληψης και κατανόησης. Σε ένα διαθεματικό πλαίσιο μάθησης, η δυνατότητα αυτή θα μπορούσε να κάνει τους μαθητές να αφομοιώσουν π.χ. ιστορικά γεγονότα μέσω φανταστικών αφηγήσεων. Ακόμη, θα ήταν ωφέλιμο αλλά και ευχάριστο να εξερευνήσουν επιστημονικές έννοιες μέσα από συζητήσεις ή ακόμα και να προσομοιώσουν σενάρια επίλυσης πραγματικών προβλημάτων εφαρμόζοντας μαθηματικές αρχές μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό, πολιτιστικό ακόμη και λογοτεχνικό (π.χ. μαθηματική λογοτεχνία) πλαίσιο. Χρησιμοποιώντας τη δυνατότητα του ChatGPT να δημιουργεί φανταστικές απαντήσεις που είναι συναφείς με το περιεχόμενο σε διάφορα θέματα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν δυναμικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που προάγουν τη φαντασία, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία σε διαφορετικά πεδία ενεργοποιώντας πολλαπλές δεξιότητες. Αυτή η διαθεματική προσέγγιση βασιζόμενη στην εφαρμογή ChatGPT όχι μόνο βελτιώνει την κατανόηση των μαθητών για μεμονωμένα θέματα, αλλά επίσης αναπτύσσει τη συνθετική τους ικανότητα προετοιμάζοντάς τους για τις πολυπλοκότητες του σύγχρονου κόσμου και καλλιεργώντας όψεις της λεγόμενης κατά Gardner (1993) *πολλαπλής νοημοσύνης*.

Ορισμένες διδακτικές προτάσεις εφαρμογής της διαθεματικότητας μέσω του ChatGPT-3.5 είναι οι ακόλουθες:

1. **Ιστορία και Λογοτεχνία:** Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το ChatGPT για να συνομιλήσουν με ένα εικονικό χαρακτήρα που ενσαρκώνει μια ιστορική προσωπικότητα. Μέσα από αυτή τη συνομιλία, μπορούν να ανακαλύψουν περισσότερες λεπτομέρειες για ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή μια χρονική περίοδο, ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν μια συστάδα λογοτεχνικών ή και εικαστικών έργων που αναφέρονται στην εποχή αυτή.
  2. **Φυσικές Επιστήμες και Μαθηματικά:** Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι, κατά το οποίο το ChatGPT θα λειτουργεί ως εικονικός δάσκαλος. Οι ερωτήσεις του παιχνιδιού αναφέρονται στις φυσικές επιστήμες ή σε μαθηματικά προβλήματα και οι μαθητές θα πρέπει να λύσουν τα προβλήματα με βάση τις οδηγίες που δίνει το ChatGPT.
  3. **Γλώσσα και Κοινωνικές Επιστήμες:** Οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν και να συζητήσουν κοινωνικά θέματα χρησιμοποιώντας το ChatGPT για να επεκτείνουν τις σκέψεις τους και να ανταλλάξουν απόψεις. Πέρα από την διεύρυνση των γνώσεων τους επιτυγχάνεται και η εμβάθυνση μέσω της προσεκτικής αναλυτικής και παραδειγματικής προσέγγισης. Η δυνατότητα του προγράμματος να προσφέρει πληθώρα παραδειγμάτων και ειδικότερα μεταφορών ενισχύει τη διαθεματική πρόσληψη και κατανόηση αφηρημένων εννοιών που απαντούν στη λογοτεχνία ή τη φιλοσοφία.
- Μέθοδοι αξιοποίησης του ChatGPT βασισμένες σε project, σχέδια εργασιών:
    1. **Δημιουργία Διαλόγων Ιστορικών Προσωπικοτήτων:** Οι μαθητές μπορούν να ζητήσουν από το ChatGPT να αναπαραγάγει π.χ. έναν φιλοσοφικό διάλογο ανάμεσα στον Μέγα Αλέξανδρο και τον Αριστοτέλη.
    2. **Δημιουργία Διαθεματικών Φανταστικών Ιστοριών:** Οι μαθητές μπορούν να γράψουν φανταστικές ιστορίες που βασίζονται σε ιστορικά γεγονότα, χαρακτήρες, έργα τέχνης κλπ. Για παράδειγμα, μπορούν με τη βοήθεια του ChatGPT να δημιουργήσουν μια ιστορία για την καθημερινή ζωή στην αρχαία Αίγυπτο συνδέοντας και συνθέτοντας γνώσεις από διαφορετικά μαθήματα.
    3. **Ανάλυση Λογοτεχνικών Κειμένων:** Οι μαθητές μπορούν να ζητήσουν από το ChatGPT να συνθέσει ποιήματα, διηγήματα, να προσφέρει σχόλια ή ερμηνείες για συγκεκριμένα κείμενα, συμπεριλαμβανομένων και επιστημονικών, και στη συνέχεια να συζητήσουν τα αποτελέσματα σε ομάδες.
    4. **Συνέντευξη Ιστορικών Προσωπικοτήτων:** Οι μαθητές μπορούν να προσομοιώσουν συνεντεύξεις με ιστορικές προσωπικότητες των τεχνών, επιστημών και γραμμάτων. Έτσι, μπορούν να κάνουν έρευνα για έναν συγκεκριμένο ιστορικό χαρακτήρα, τον οποίο θα «υποδύεται» το ChatGPT.
    5. **Δημιουργία Ιστορικών/Επιστημονικών Παιχνιδιών:** Οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν παιχνίδια που βασίζονται σε ιστορικά γεγονότα ή χαρακτήρες ή εφευρέσεις. Μπορούν να ζητήσουν από το ChatGPT να τους βοηθήσει να δημιουργήσουν τους κανόνες και τις ερωτήσεις του παιχνιδιού ενισχύοντας τη σύνδεση γνώσεων μεταξύ διαφορετικών μαθημάτων.
  - Όρια και προκλήσεις

Η συμβολή του ChatGPT στην εκπαιδευτική διαθεματικότητα προσφέρει μια ευρεία ποικιλία επιλογών και ευκαιριών διερευνητικής μάθησης. Η αυτοματοποιημένη αναζήτηση ομόθεμων

εννοιών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, καθώς και διαφορετικών εκδοχών του ίδιου θέματος ανάλογα με τη μεταβαλλόμενη οπτική γωνία παρέχει άμεσα το ερευνητικό πεδίο στον μαθητή. Η κριτική αποτίμηση των πολυάριθμων αποτελεσμάτων του ChatGPT από τον ίδιο τον μαθητή συμβάλλει στην καλλιέργεια των λεγόμενων *ήπιων δεξιοτήτων* και της *πολλαπλής νοημοσύνης*. Το ChatGPT παρέχει επιλογές έρευνας και μάθησης αλλά ο καταλληλός συνδυασμός αξιοποίησής τους από τον μαθητή και πρωτίστως από τον καθηγητή είναι αυτός που θα ανοίξει το παράθυρο στη γνώση. Έργο του εκπαιδευτικού είναι αξιοποιώντας τη βοήθεια της ΤΝ να καθοδηγήσει κατάλληλα τον μαθητή με διαδικασίες κριτικής εξομάλυνσης, κριτικού συνδυασμού και συντονισμού. Η χρήση του προγράμματος, λοιπόν, απαιτεί προσεκτική αξιοποίηση και αξιολόγηση για την εξασφάλιση των βέλτιστων αποτελεσμάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση του ChatGPT στην εκπαίδευση θέτει προκλήσεις σχετικά με την ακρίβεια και την αξιοπιστία του παραγόμενου περιεχομένου. Συγκεκριμένα, μπορεί να μεταδώσει εσφαλμένες ή και ψευδείς πληροφορίες πλήττοντας τη διαδικασία μάθησης και την ακαδημαϊκή ακεραιότητα. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί προβληματικό για τους μαθητές που εξαρτώνται από το ChatGPT, όταν το χρησιμοποιούν ως πρωταρχική πηγή για την πληροφόρησή τους. Επίσης, οι απαντήσεις του ενδέχεται να μην είναι πάντα ακριβείς ή αξιόπιστες, ιδιαίτερα για εξειδικευμένα θέματα και πρόσφατα γεγονότα. Τέλος, σχετικά με τον κίνδυνο απάτης και άκριτης αντιγραφής των κατασκευασμένων κειμένων του ChatGPT, αξίζει να σημειωθεί ότι μελέτες έχουν δείξει ότι το ChatGPT δημιουργεί φαινομενικά πρωτότυπο περιεχόμενο παρακάμπτοντας εφαρμογές ανίχνευσης λογοκλοπής. Ωστόσο, είναι ζωτικής σημασίας να διασφαλιστεί η διαφάνεια και η δικαιοσύνη στη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση. Τέλος, η προστασία της ιδιωτικότητας των μαθητών απαιτεί προσεκτικές πολιτικές διαχείρισης δεδομένων.

### 3. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση μέσω του ChatGPT-3.5 ανοίγει νέες προοπτικές για καινοτομίες στο πλαίσιο της διαθεματικής μάθησης. Με προσεκτική σχεδίαση και εφαρμογή, το εργαλείο αυτό μπορεί να αναδιαμορφώσει και να αναπλαισιώσει τη σχολική γνώση σε διαθεματική, χωρίς φυσικά να υπονομεύεται η γνωστική αξία του *είδους* του κάθε μαθήματος. Με την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του ChatGPT στο πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων, παρατηρούμε τη δυνητικά καθοριστική συμβολή του στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Η δυνατότητά του να ανατροφοδοτεί τη μαθησιακή διαδικασία και τη διαθεματική γνώση δημιουργώντας φανταστικούς διαλόγους ή σενάρια διδασκαλίας και παρέχοντας εξατομικευμένα και ταυτόχρονα ομαδική υποστήριξη στους μαθητές, αναδεικνύει ένα νέο καινοτόμο πεδίο προσέγγισης και κατάκτησης της γνώσης. Η εφαρμογή ChatGPT μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας μια αφετηρία για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και τη διευκόλυνση διαδραστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Μέσω της δημιουργίας διαλόγων, αναλογιών, παραδειγμάτων και προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών υλικών, το ChatGPT μπορεί να ενισχύσει άμεσα, εμπειρικά, ευχάριστα και αποτελεσματικά τη μάθηση, τη συνεργασία και την ομαδική επίλυση των προβλημάτων των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές που συνοδεύουν τη χρήση του ChatGPT επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία μάθησης όσο και τον ρόλο του διδάσκοντα. Οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και να αναδιαμορφώσουν τις πρακτικές τους για να εκμεταλλευτούν αποτελεσματικά τις δυνατότητες του ChatGPT. Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να οριοθετηθεί η λελογισμένη χρήση του στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που συνδέονται με την ακρίβεια και την αξιοπιστία του παραγόμενου περιεχομένου, καθώς και τα ζητήματα που αφορούν την ακαδημαϊκή ακεραιότητα και την πρόληψη της απάτης. Οι νέες προοπτικές που προκύπτουν από τη χρήση του ChatGPT πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και τεχνολογικών

εργαλείων, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη διαθεματικότητα και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Η φύση της διαθεματικότητας, εξάλλου, προϋποθέτει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης προκειμένου να εντοπιστούν οι συγκλίσεις και αποκλίσεις των διαφορετικών μαθημάτων, να διαχωριστούν οι διαφορές και να ενοποιηθούν οι ομοιότητες. Αυτή η κριτική διαδικασία δεν μπορεί παρά να εφαρμοστεί και στη χρήση του ChatGPT ως εργαλείου που προωθεί τη διαθεματικότητα. Η άκριτη αντιγραφή των αποτελεσμάτων της εφαρμογής είναι επομένως ασύμβατη με την έννοια της διαθεματικότητας και ως εκ τούτου εξ ορισμού αποκλείεται. Χάρη στη συνδυασμένη «οριζόντια» χρήση της εφαρμογής παράλληλα με τη διαθεματικότητα διασφαλίζεται η δημιουργική αξιοποίηση του ChatGPT, καθώς η ανάπτυξη της διαθεματικότητας συνεπάγεται και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Τίθενται έτσι δικλείδες δημιουργικής ασφάλειας, πρωτοτυπίας και καινοτομίας.

Καταλήγοντας, η διαδικασία εκπαιδευτικών καινοτομιών απαιτεί συνεχή παρακολούθηση, ανατροφοδότηση και αναθεώρηση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η βέλτιστη αξιοποίηση του ChatGPT για την προώθηση της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση. Μάλιστα μόλις κυκλοφόρησε η έκδοση ChatGPT-4, η οποία παρέχει βελτιώσεις στην κατανόηση και παραγωγή κειμένου προσωποποιημένες απαντήσεις και διαχειρίζεται πολυτροπικά δεδομένα (κείμενο και εικόνες) σε συνεργασία με άλλα μοντέλα, όπως το DALL-E. Αξιοσημείωτο είναι ότι το ChatGPT-4 προσαρμόζεται σε πραγματικό χρόνο για την παροχή επικαιροποιημένων πληροφοριών, δυνατότητα που το καθιστά πιο ευέλικτο και ισχυρό εργαλείο. Η γρήγορη αυτή εξέλιξη της ΤΝ απαιτεί και επιτάχυνση στους ρυθμούς της δημιουργικής αξιοποίησής της στο σχολικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί το *πλαίσιο*, μέσα στο οποίο η εφαρμογή αυτή μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά σε διαθεματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αλλά και τα διαφορετικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γαλάνη, Δ., & Μητσάκη, Μ. (2018). Διαθεματικότητα και ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση των νέων. Στο: Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μαθηματικής Διδακτικής.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Πλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.
- Τρυπαντάκη, Ε., & Κορωνάιος, Κ. (2020). Ο διαθεματικός προγραμματισμός ως εργαλείο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. *Εκπαίδευση & Διδασκαλία: Επιστημονικό Περιοδικό Εκπαιδευτικής Επιστήμης*, 21(1), 165-179.

### Ξενόγλωσση

- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the potential benefits of CHATGPT in promoting teaching and learning. *SSRN Electronic Journal*.
- Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems. *The Adaptive Web*, 3-53.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two Decades of Artificial Intelligence in Education: Contributors, Collaborations, Research Topics, Challenges, and Future Directions. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47.

- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Wang, F.L. (2023). ChatGPT for generating stories and mind-maps in storytelling. In: *10th International Conference on Behavioural and Social Computing (BESC)*, Larnaca, Cyprus, 2023, 1-8. Διαθέσιμο στο: doi: 10.1109/BESC59560.2023.10386441.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NY: BasicBooks.
- Hwang, G.J., Wu, P.-H. and Chen, C.C. (2012). An Online Game Approach for Improving Students—Learning Performance in Web-Based Problem-Solving Activities. *Computers & Education*, 59, 1246-1256. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.009>
- Kelly, M. S. (2023, January 26). ChatGPT passes exams from law and business schools. CNN. Διαθέσιμο στο: <https://edition.cnn.com/2023/01/26/tech/chatgpt-passes-exams/index.html>
- Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Michigan: Wayne State University Press.
- Koedinger, K.R., & Corbett, A. T. (2006). Cognitive tutors: Technology bringing learning science to the classroom. In: *Handbook of educational psychology* (pp. 645-656). Macmillan.
- Kooli, C. (2023). Chatbots in Education and Research: A Critical Examination of ethical implications and solutions. *Sustainability*, 15(7), 5614. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.3390/su15075614>
- Lo, C.K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Educ. Sci.* 13: 410. Διαθέσιμο στο: doi: 10.3390/educsci13040410
- Lozano, A. and Blanco Fontao, C. (2023). Is the education system prepared for the irruption of artificial intelligence? A study on the perceptions of students of primary education degree from a dual perspective: current pupils and future teachers. *Educ. Sci.*, 13(7), 733. Διαθέσιμο στο: doi: 10.3390/educsci13070733
- Mollick, E. R. and Mollick, L. (2023). Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts. *The Wharton School Research Paper*, Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4391243>
- Roumeliotis, K. and Tselikas, N. (2023). ChatGPT and Open-AI Models: A Preliminary Review. *Future Internet*, 15(6), 1-24.
- Sekeroglu, B., Dimililer, K. and Tuncal, K. (2019). Student Performance Prediction and Classification Using Machine Learning Algorithms. In: *Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and Information Technology*, New York, 2-4 March 2019, 7-11. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1145/3318396.3318419>
- Stokel-Walker, C. (2023), CHATGPT listed as author on research papers: Many scientists disapprove. *Nature*, 613(7945), 620-621.
- van den Berg, G., and du Plessis, E. (2023). ChatGPT and Generative AI: Possibilities for its Contribution to Lesson Planning, Critical Thinking and Openness in Teacher Education. *Educ. Sci.* 13, 998. Διαθέσιμο στο: doi: 10.3390/educsci13100998
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2011). Expertise, Interdisciplinary Understanding, and Artificial Intelligence. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 2, 747-765.
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *Int J Educ Technol High Educ*, 21, 15. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Whittaker, M., Crawford, K., Dobbe, R., Fried, G., Kaziunas, E., Mathur, V., West, S. M., Richardson, R., Schultz, J., & Schwartz, O. (2018). *AI Now Report 2018*. New York: AI Now Institute.
- Woolf, B. P., & Lane, H. C. (2015). Introduction to the special issue on artificial intelligence in education: Shaping the future of learning through intelligent technologies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 25(1), 1-6.
- Yu, H. (2023). Reflection on whether chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology*, 14.



- Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. Διαθέσιμο στο: SSRN 4312418.
- Zhang, C., & Lu, Y. (2021). Study on Artificial Intelligence: The state of the art and future prospects. *Journal of Industrial Information Integration*, 23, 100224.
- Zhong, C., & Kim, Y. (2020). Artificial Intelligence and Interdisciplinarity: Reflections and Challenges. *AI & SOCIETY*, 35(2), 421-432.

## ΟΙ GOOGLE ΦΟΡΜΕΣ ΩΣ ΨΗΦΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΩΝ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

Χατζάκης Νεκτάριος  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία θα διερευνήσει τη δυνατότητα αξιοποίησης του ψηφιακού εργαλείου «Google Φόρμες» σε πληροφοριακά κείμενα, όπως οι συνήθως σχοινοτενείς εισαγωγές των βιβλίων των Αρχαίων Ελληνικών και τη συμβολή του στην εμπέδωση της παραπάνω σχολικής ύλης. Θα παρουσιαστεί ο τρόπος δημιουργίας μιας φόρμας Google και τα εμπειρικά αποτελέσματα από την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη.

### 1. Εισαγωγή

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου και του Λυκείου είναι η διδασκαλία των πολυσέλιδων εισαγωγών που προηγούνται των αρχαίων κειμένων (π.χ. η εισαγωγή για τα Ομηρικά Έπη, για το Αρχαίο Δράμα, για την Αρχαία Ελληνική Ιστοριογραφία, για κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας). Ανασταλτικοί παράγοντες για την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών αποτελούν :

ο μεγάλος αριθμός σελίδων των εισαγωγών (συνήθως από 10 έως 35 σελίδες του σχολικού βιβλίου)

οι πολλές πληροφορίες εγκυκλοπαιδικής μορφής που καθιστούν δύσκολη την αφομοίωσή τους  
η απουσία ασκήσεων ή σχολιασμού κειμένου  
η έλλειψη οπτικοακουστικού υλικού

Συνεπώς η διδασκαλία των παραπάνω εισαγωγών περιορίζεται στον παραδοσιακό τρόπο της «διάλεξης», όπου ο καθηγητής παραδίδει την ύλη χωρίς πολλά περιθώρια για ερωτοαποκρίσεις, επισημαίνει βασικά σημεία και οι μαθητές ακούν, σημειώνουν, υπογραμμίζουν πάνω στο βιβλίο περιοριζόμενοι και αυτοί από την πλευρά τους σε ένα παθητικό ρόλο. Δεν είναι παράξενο, επομένως, που η διαδικασία αυτή αντιμετωπίζεται συνήθως με μειωμένο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών και με ανυπομονησία να ολοκληρωθεί και να «μπουν επιτέλους στο αρχαίο κείμενο».

Επειδή αυτή η πρώτη επαφή με το μάθημα ίσως αποθαρρύνει τους μαθητές από το να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη συνέχεια, καλό θα ήταν να αναζητηθούν τρόποι, ώστε να καταστεί πιο ελκυστικό το υλικό των εισαγωγών. Για το σκοπό αυτό διερευνάται στην παρούσα εργασία η δυνατότητα αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται η αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Google forms στην προσπέλαση και εμπέδωση των παραπάνω εισαγωγών με τη δημιουργία κουίζ γνώσεων, ώστε το μάθημα να αποκτήσει και παιγνιώδη χαρακτήρα και να καταστεί με αυτόν τον τρόπο πιο ελκυστικό. Άλλωστε, η αξιοποίηση συστατικών

παιγνιοποίησης (gamification) είναι μία αναδυόμενη πρακτική στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dominguez et al. 2013; Zainuddin, Chu, Shujahat, & Perera, 2020). Οι μαθητές δεν καλούνται μόνο να απαντήσουν σε τέτοιας μορφής κουίζ γνώσεων αλλά να δημιουργήσουν και οι ίδιοι ανάλογα κουίζ σε μια προσπάθεια να εμπεδώσουν ακόμα καλύτερα τη διδακτέα ύλη.

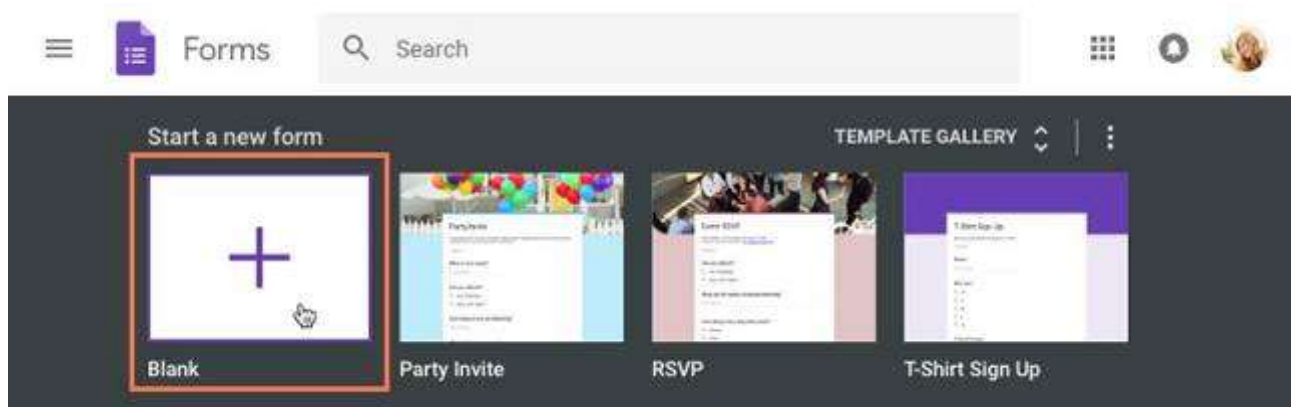
Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων έχει ήδη αναγνωριστεί στις ανθρωπιστικές επιστήμες ως μείζονος σημασίας και μάλιστα στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, όπου τα εργαλεία αυτά μπορούν να συνδυαστούν με τη διαδικασία της μάθησης, οδηγώντας και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Amhagk.ά 2019 : 215-216).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1 Δημιουργία μιας Google Forms

Οι Φόρμες Google είναι μια εφαρμογή του Google Drive με την οποία δημιουργούμε διαδικτυακές φόρμες τις οποίες στέλνουμε στους ενδιαφερόμενους για συμπλήρωση και καταγράφουμε αυτόματα τις απαντήσεις. Η δημιουργία κουίζ γνώσεων με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου Google forms είναι μία εύκολη και φιλική προς το χρήστη διαδικασία. Ακολουθούν οι βασικές οδηγίες δημιουργίας τους :

- Στην αρχική σελίδα του (το βρίσκουμε από το Drive και στη συνέχεια από το μενού Google Έγγραφα) κάνουμε κλικ στο κουμπί κενής φόρμας (Φόρμες Google).

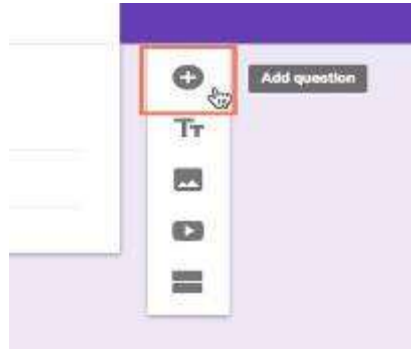


- Στη συνέχεια μπορούμε να δημιουργήσουμε και να επεξεργαστούμε τη φόρμα μας με τις ακόλουθες επιλογές :
  - - Προσθήκη ερώτησης
  - - Προσθήκη τίτλου και περιγραφής
  - - Προσθήκη εικόνας (από το διαδίκτυο ή το λογαριασμό μας στο Google)
  - - Προσθήκη βίντεο
  - - Προσθήκη ενότητας (για τη δημιουργία πρόσθετων σελίδων)
  - - Διαγραφή ( για τη διαγραφή μιας ερώτησης)
  - - Αντιγραφή.
  - - Απαντήσεις
  - - Τύπος ερωτήματος (από αυτό το αναπτυσσόμενο μενού επιλέγουμε τον τύπο ερώτησης που θέλουμε)
- Το ερώτημα που θέτουμε μπορεί να έχει τις ακόλουθες μορφές :
  - - Σύντομη απάντηση

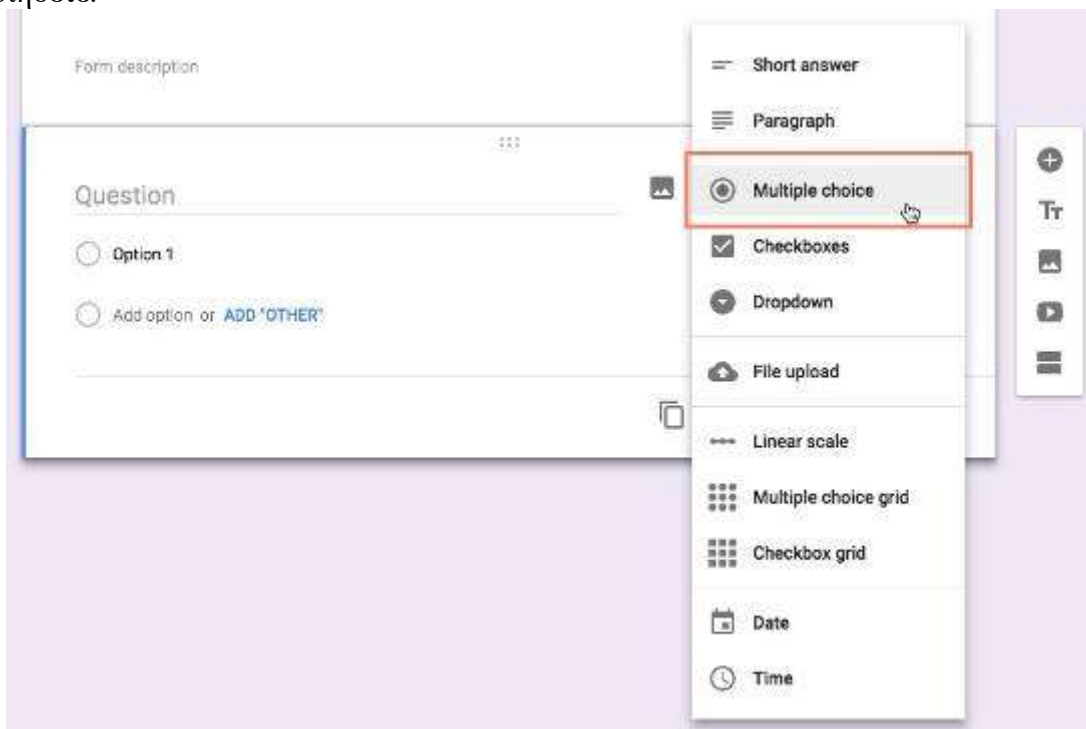
- - Πολλαπλές επιλογές από μια λίστα
- - Χρονολογίες

Ακολουθεί ένα παράδειγμα δημιουργίας ερωτήματος με πολλαπλές επιλογές από μια λίστα, τύπος που είναι και ο περισσότερο κατάλληλος για τη διδασκαλία των εισαγωγών :

1. Κάντε κλικ στο εικονίδιο Προσθήκη ερώτησης στην πλαϊνή γραμμή.
- 2.



2. Κάντε κλικ στο αναπτυσσόμενο μενού και επιλέξτε τον τύπο ερώτησης που θέλετε να χρησιμοποιήσετε.



3. Πληκτρολογήστε την ερώτησή σας στη φόρμα ερωτήσεων.

Will you be able to attend the party?

Multiple choice

Option 1

Add option or: [ADD "OTHER"](#)

Required

4. Κάντε κλικ στην επιλογή 1 και πληκτρολογήστε μια απάντηση που θέλετε να κάνετε διαθέσιμη και πατήστε Enter για να προσθέσετε μια άλλη απάντηση. Επαναλάβετε μέχρι να έχετε τον αριθμό των απαντήσεων που θέλετε να δώσετε.

Will you be able to attend the party?

Multiple choice

Yes

No

Maybe

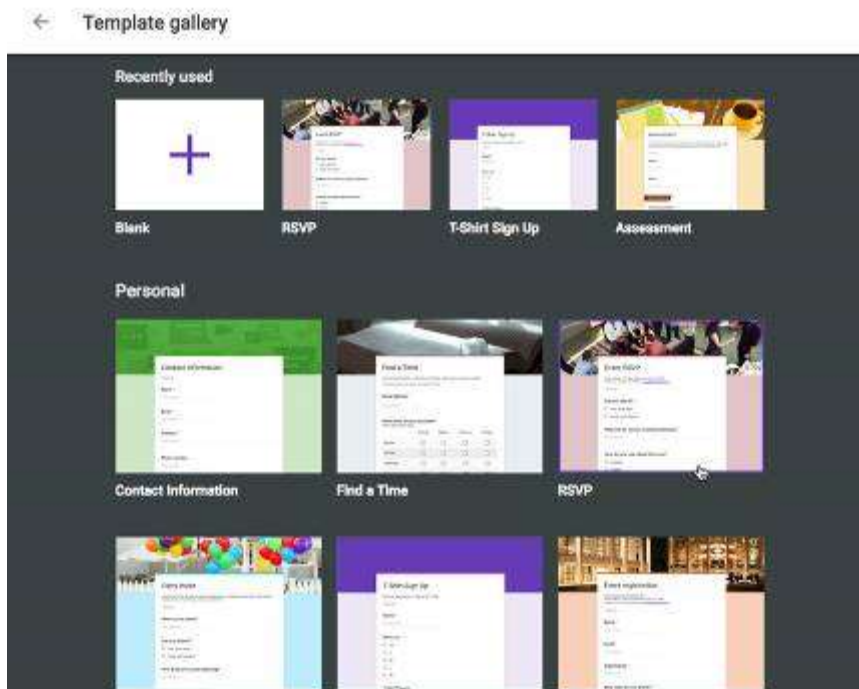
Add option or: [ADD "OTHER"](#)

Required

5. Για να κάνετε προεπισκόπηση της φόρμας και των ερωτημάτων της, μπορείτε να κάνετε κλικ στο εικονίδιο Προεπισκόπηση στην επάνω δεξιά γωνία. Αυτό σας επιτρέπει να δείτε πώς οι παραλήπτες σας θα δουν τη φόρμα.



Αντί να δημιουργήσουμε μια φόρμα από το μηδέν, οι Φόρμες Google προσφέρουν πολλά πρότυπα για να χρησιμοποιήσετε ως σημείο εκκίνησης. Στην αρχική σελίδα "Φόρμες", κάνουμε κλικ στην επιλογή "Πρότυπη συλλογή" και επιλέγουμε πρότυπο από την κατηγορία Εκπαίδευση.



## 2.2. Εμπέδωση της διδακτικής ύλης μέσα από τις Google Forms :

Γνωρίζοντας πλέον πώς δημιουργούμε και εμπλουτίζουμε μια φόρμα από το Google Forms επιχειρούμε να την αξιοποιήσουμε δημιουργικά στη διδασκαλία των εισαγωγών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο. Παραπάνω αναφέρθηκαν οι αντικειμενικές δυσκολίες που παρουσιάζει η διδασκαλία εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, όπως είναι η μορφή που έχουν όλες οι εισαγωγές των σχολικών εγχειριδίων. Η ενσωμάτωση τέτοιων φορμών στη διδασκαλία στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν πιο εύκολα τις παρεχόμενες πληροφορίες, να διεγερθεί το ενδιαφέρον τους, να τις ανακαλέσουν πιο γρήγορα στη μνήμη τους σε σχετικές ερωτήσεις και εν τέλει να εμπεδώσουν τη διδασκόμενη ύλη αποκτώντας μια πιο θετική στάση απέναντί της. Ερέθισμα για την παραπάνω διδακτική μέθοδο αποτέλεσαν δύο παράγοντες :

- η διαπίστωση, μέσα από την εμπειρία της τάξης, για το ενδιαφέρον που δείχνουν συχνά οι μαθητές σε κουίζ γνώσεων σύντομων απαντήσεων, ιδιαίτερα σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικό και παράλληλα ανταγωνιστικό με άλλες ομάδες συμμαθητών τους
- η δημοφιλία τηλεοπτικών παιχνιδιών με ερωτήσεις γνώσεων που διαχρονικά φιλοξενούν οι τηλεοπτικοί σταθμοί και συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά τηλεθέασης (π.χ. «Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος ;»)

Η αξιοποίηση των **Google Forms** στη διδακτική πράξη αφορά κυρίως το κομμάτι της εμπέδωσης της διδαχθείσης ύλης. Η παρουσίαση δηλαδή των πληροφοριών που περιέχει μία εισαγωγή ενός σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών δε διερευνάται στη συγκεκριμένη εργασία. Οι Google Forms δηλαδή έπονται της κύριας φάσης της διδασκαλίας και λειτουργούν συμπληρωματικά βοηθώντας τον διδάσκοντα να διδάξει αποτελεσματικότερα το δύσκολο υλικό των εισαγωγών.

Ποιος θα δημιουργήσει τις φόρμες αυτές ; Αρχικά ο εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης φόρμες που δημιούργησε ο ίδιος βασιζόμενος στο διδακτικό υλικό της ενότητας δίνοντας έτσι το παράδειγμα για τη δημιουργία νέων φορμών από την πλευρά τώρα των μαθητών. Θα προηγηθεί, βέβαια, από την πλευρά του διδάσκοντος μία μικρή εισαγωγή για τον τρόπο δημιουργίας τους και οι μαθητές στη συνέχεια, δεδομένης της εξοικείωσης που ούτως ή άλλως έχουν με τις Νέες Τεχνολογίες καθώς και του μικρού βαθμού δυσκολίας των Google Forms, θα

επιχειρήσουν να δημιουργήσουν ανάλογες δικές τους φόρμες δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό μια μικρή «τράπεζα» διδακτικού υλικού.

### 2.3. Παράδειγμα εφαρμογής μέσα από τις Google Forms :

Θα ακολουθήσει ένα παράδειγμα εφαρμογής από το σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Όλη η εισαγωγή του σχολικού βιβλίου της Α΄ Λυκείου με θέμα «Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι» (σελίδες 6 – 33) χωρίστηκε σε ενότητες και κάθε ενότητα ανατέθηκε σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών, από τις οποίες ζητήθηκε να ετοιμάσουν ερωτήσεις μέσα από τις Google Forms.

Το παρακάτω απόσπασμα της εισαγωγής περιέχει βιογραφικές γνώσεις για τον αρχαίο Αθηναίο ιστορικό Ξενοφώντα και με βάση αυτό ανέλαβαν 2 μαθητές του τμήματος να ετοιμάσουν τις ερωτήσεις :

«Ο Ξενοφών γεννήθηκε (μεταξύ 431 και 429 π.Χ.) στον δήμο της Ερχιάς της Αττικής. Ο πατέρας του Γρύλλος ήταν εύπορος κτηματίας, ο Ξενοφών πήρε καλή μόρφωση και διατήρησε σ' όλη του τη ζωή την αγάπη για τα άλογα και για την οργάνωση και διαχείριση ενός αγροκτήματος. Υπηρέτησε στο σώμα των ιππέων, μαζί με άλλους εύπορους νέους της εποχής του, γνωρίστηκε με τον Σωκράτη και έζησε τις περιπέτειες της Αθήνας στα ταραγμένα χρόνια του Πελοποννησιακού πολέμου ως την ήττα του 404 π.Χ., την άνοδο των τριάκοντα τυράννων στην εξουσία και την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 403 π.Χ.»

Η φόρμα που ετοίμασαν οι μαθητές με εργαλείο τις Google Forms περιείχε τους ακόλουθους τύπους ερωτήσεων :

#### 1. Ερώτηση πολλαπλών επιλογών

Ποιο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά δεν αφορά τη ζωή του Ξενοφώντα;

Σειρές

| Σειρά | Ερώτηση                                   | Απάντηση                            |
|-------|-------------------------------------------|-------------------------------------|
| 1.    | Πήρε καλή μόρφωση                         | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2.    | Υπηρέτησε στην τάξη των ιππείων του ...   | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3.    | Αγαπούσε τα άλογα και τη διαχείριση τ ... | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4.    | Δεν πρόλαβε να δει την αποκατάσταση ...   | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5.    | Προσθήκη σειράς                           | <input type="checkbox"/>            |

Στήλες

☐ Στήλη 1

☐ Προσθήκη στήλης

☒ Κλειδί απάντησης

(4 βαθμοί)

Απαιτείται μια απάντηση σε κάθε σειρά

## 2. Ερώτηση σύντομης απάντησης

Πού cφείλεται το γεγονός ότι ο Ξενοφώντας έλαβε καλή μόρφωση ;

B I U ↺ ↻

Κείμενο σύντομης απάντησης

Σωστή απάντηση: Στο ότι ο πατέρας του Γρύλλος ήταν εύπορος κτηματίας

☒ Κλαδί απάντησης (1 βαθμός)

Υποχρεωτική

☐

### 3. Ερώτηση αντιστοίχισης :

Ερώτηση

Πλέγμα πολλαπλών επιλογών

B

I

U

| Σειρές                 |   | Στήλες                                |
|------------------------|---|---------------------------------------|
| 1. Σώμα ιππέων         | X | <input type="radio"/> 30 τύρανοι      |
| 2. Εύπορος κτηματίας   | X | <input type="radio"/> Γρύλλος         |
| 3. Γνωριμία με Σωκράτη | X | <input type="radio"/> Εύποροι νέοι    |
| 4. Άνοδος στην εξουσία | X | <input type="radio"/> Ξενοφώντας      |
| 5. Προσθήκη σειράς     |   | <input type="radio"/> Προσθήκη στήλης |

☒ Κλειδί απάντησης

Απαιτείται μια απάντηση σε κάθε σειρά

(4 βαθμοί)



☒ Επιλέξτε τις σωστές απαντήσεις:

|                     | 30 τύραννοι                      | Γρύλλος                          | Εύποροι νέοι                     | Ξενοφώντας                       | Βαθμοί                 |
|---------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| Σώμα ιππέων         | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            | 1 <input type="text"/> |
| Εύπορος κτηματίας   | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | 1 <input type="text"/> |
| Γνωριμία με Σωκράτη | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> | 1 <input type="text"/> |
| Άνοδος στην εξουσία | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>            | 1 <input type="text"/> |

[Τέλος](#)

Ανάλογες ερωτήσεις και στα υπόλοιπα τμήματα της εισαγωγής ετοίμασαν και οι 24 μαθητές του τμήματος της Α' Λυκείου, ερωτήσεις που, αφού ελέγχθηκαν και διορθώθηκαν, όπου χρειαζόταν, με τη συνδρομή του καθηγητή, ενσωματώθηκαν σε μία ενιαία φόρμα 50 ερωτήσεων με θέμα «ΚΟΥΙΖ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΑΡΧΑΙΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΟΙ». Όλες οι ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν από τους μαθητές τους ανατέθηκαν ως εργασία για το σπίτι.

### 2.3. Αξιοποίηση της φόρμας Google στη διδακτική πράξη

Στη συνέχεια η φόρμα αυτή, μετά την ολοκλήρωση της παράδοσης της εισαγωγής από την πλευρά του διδάσκοντος, αξιοποιήθηκε εντός της τάξης με τους μαθητές να συμμετέχουν εν είδει διαγωνισμού σε ένα αγώνα γνώσεων μεταξύ ομάδων.

Πιο συγκεκριμένα, με την προβολή, σε διαδραστικό πίνακα ή με απλό προτζέκτορα, των 50 ερωτήσεων που περιείχε η εν λόγω φόρμα οι μαθητές κλήθηκαν να τις απαντήσουν. Για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μαθητών ορίστηκε οι ερωτήσεις να είναι προσωπικές και να απαντώνται κάθε φορά από διαφορετικό μαθητή (σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης δινόταν η ευκαιρία νέας απάντησης από άλλο μαθητή).

Η βαθμολογία υπολογιζόταν από την εφαρμογή αμέσως μετά από κάθε απάντηση διεγείροντας το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών που έβλεπαν κατευθείαν την εξέλιξη της δοκιμασίας.

Υπήρξε η πρόβλεψη να υπάρξουν διαφορετικοί γύροι (π.χ. 2 γύροι των 25 ερωτήσεων) σε περίπτωση που ανέκυπτε μεγάλη διαφορά μεταξύ των ομάδων στη βαθμολογία, για να μη χαθεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Τελικά κάτι τέτοιο δε χρειάστηκε, μια και ο ανταγωνισμός ήταν έντονος και διήρκεσε ως το τέλος με τον νικητή να κρίνεται κυριολεκτικώς στην 50<sup>η</sup> και τελευταία ερώτηση.

Η υποδοχή της όλης δράσης από πλευράς μαθητών ήταν από θετική έως ενθουσιώδης.

### 2.4. Μέθοδος πειραματικής έρευνας

|                 |    |    |
|-----------------|----|----|
| ΤΜΗΜΑΤΑ         | A3 | A4 |
| Αριθμός μαθητών | 24 | 24 |



|                     |       |       |
|---------------------|-------|-------|
| Αγόρια/Κορίτσια     | 11/13 | 12/12 |
| Μέσος όρος επίδοσης | 18,3  | 18,4  |

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Για την καλύτερη διερεύνηση της συμβολής των Google forms στη διδασκαλία των εισαγωγών πραγματοποιήθηκε πειραματική έρευνα σε δύο τμήματα της Α' Λυκείου στο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου. Και τα δύο τμήματα αποτελούνταν από 24 μαθητές, κοινού μαθησιακού και κοινωνικού επιπέδου (βάσει των επιδόσεών τους στους ελέγχους και το κοινωνικό υπόβαθρο των οικογενειών).

Στο πρώτο τμήμα η εισαγωγή του σχολικού εγχειριδίου διδάχτηκε με την αξιοποίηση των Google forms με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω (πειραματική ομάδα), ενώ στο δεύτερο τμήμα η διδασκαλία περιορίστηκε στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας χωρίς αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων (ομάδα ελέγχου). Οι εμπειρικές διαπιστώσεις του καθηγητή που δίδαξε την εισαγωγή και στα δύο τμήματα, ο έλεγχος γνώσης και εμπέδωσης της ύλης μέσα από τεστ αμέσως μετά την παράδοση καθώς και λίγους μήνες μετά, η ανατροφοδότηση τέλος από την πλευρά των ίδιων των μαθητών αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

### 3. Συμπεράσματα από την πειραματική έρευνα

Στη συνέχεια θα παρατεθούν τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας. Οι ακόλουθες διαπιστώσεις στηρίζονται στην ανατροφοδότηση των ίδιων των μαθητών και στις παρατηρήσεις του ίδιου του διδάσκοντος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα στην πειραματική ομάδα :

- διαπιστώθηκε μεγαλύτερη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο, στόχος με αντικειμενικές δυσκολίες δεδομένου, όπως ειπώθηκε, του εγκυκλοπαιδικού υλικού που περιέχουν οι εισαγωγές των σχολικών εγχειριδίων
- ακολούθως παρατηρήθηκε ευρύτερη συμμετοχή και προσπάθεια από τους περισσότερους, αν όχι όλους, τους μαθητές της τάξης
- ο παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών περισσότερο από κάθε άλλη διδακτική μέθοδο σε διδακτικό υλικό εγκυκλοπαιδικής μορφής
- ο συναγωνισμός μεταξύ ομάδων απελευθέρωσε ψυχολογικά μαθητές που δεν είχαν μεγάλη αυτοπεποίθηση και τους απενοχοποίησε για τυχόν ελλείψεις γνώσεων, αφού ακόμα και η αποτυχία να απαντηθεί σωστά μία ερώτηση αντιμετωπίστηκε με χιούμορ και καλή διάθεση από την πλευρά των συμμαθητών
- η μέθοδος των ερωτοαποκρίσεων (μικρών και σύντομων ερωτήσεων και απαντήσεων) μοίρασε το λόγο και το διδακτικό χρόνο σε όλους τους συμμετέχοντες αποκλείοντας τη μονοπώλησή τους από τον διδάσκοντα και τους πολύ καλά προετοιμασμένους μαθητές (παραπάνω αναφέρθηκε ο τρόπος εξασφάλισης της όσο το δυνατόν ισότιμης συμμετοχής) – αυτό δεν είναι το όνειρο κάθε καθηγητή ;
- η σύνδεση γνώσης και ευχαρίστησης, βασικός στόχος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης, όχι μόνο συντέλεσε στην εμπέδωση της δύσκολης ύλης , αλλά και συνέβαλε στην απόκτηση μιας πιο θετικής στάσης απέναντι σε τέτοιου είδους γνώσεις από την πλευρά των μαθητών
- η ανάθεση προετοιμασίας των 50 ερωτήσεων που τελικά εντάχθηκαν στην τελική φόρμα Google έβαλε τους μαθητές σε ένα διαφορετικό ρόλο από τον συνήθη, σε αυτόν του διδάσκοντος που ελέγχει τις γνώσεις των συμμαθητών τους απομακρυνόμενοι έτσι από το

ρόλο του παθητικού αποδέκτη της γνώσης και αποκτώντας ενεργό ρόλο στη διαδικασία κατάρτησής της

- η τήρηση των κανόνων της διαδικασίας (απαντήσεις κατά σειρά, βαθμολόγηση, σεβασμός στην αντίπαλη ομάδα κ.ά.) αποτέλεσε ένα βιωματικό τρόπο για να μάθουν οι μαθητές θετικούς κοινωνικούς τρόπους και συμπεριφορές, όπως η συνεργασία, το ενδιαφέρον και η παροχή βοήθειας προς τους άλλους
- δεν πρέπει επίσης να παραλειφθεί η αποτελεσματικότερη κοινωνικοποίηση που επιτυγχάνουν τέτοιες δράσεις, μια και φέρνουν τους μαθητές πιο κοντά, βοηθούν να σπάσει ο πάγος ιδιαίτερα σε περιπτώσεις καινούριων μαθητών που προσπαθούν να εξοικειωθούν με το νέο τους περιβάλλον και συνεισφέρουν καθοριστικά στο θετικό κλίμα που χρειάζεται να επικρατεί για την επιτυχία μιας τόσο απαιτητικής διαδικασίας, όπως είναι η διδασκαλία
- η ανάκληση των παραπάνω γνώσεων από την πλευρά των μαθητών σε μεταγενέστερα χρονικά μαθήματα (μετά από 3 και 4 μήνες δηλαδή) υπήρξε πιο εύκολη στην πειραματική ομάδα απ' ό,τι στην ομάδα ελέγχου, αφού σε σχετικές ερωτήσεις του διδάσκοντος πολλοί μαθητές μπορούσαν εύκολα να θυμηθούν πολλές πληροφορίες των εισαγωγών που διευκόλυναν και την κατανόηση της τρέχουσας ύλης
- τέλος η εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες και με ψηφιακά εργαλεία, όπως οι Google forms, είναι μια δεξιότητα χρήσιμη για κάθε μαθητή και διδάσκοντα, που μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλες περιστάσεις.

#### 4. Απολογισμός

Τα παραπάνω μαθησιακά αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημαντική προσφορά που μπορεί να έχει στη διδακτική διαδικασία η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων όπως Google forms. Η ευκολία χρήσης τέτοιων εργαλείων και η εξοικείωση των μαθητών με την ψηφιακή τεχνολογία μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τον διδάσκοντα στη διδασκαλία απαιτητικών και δύσκολων κομματιών της διδακτικής ύλης όπως οι εισαγωγές των Αρχαίων Ελληνικών στα σχολικά εγχειρίδια. Επιβεβαιώνεται λοιπόν η άποψη πως τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν κίνητρα και ενθαρρύνουν τη στοχοθεσία προωθώντας τη συνεργασία.<sup>1</sup>

**Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η χρήση τέτοιων ψηφιακών εργαλείων οφείλει να είναι το βασικό μέσο για να διασφαλιστεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι εισαγωγές για το αρχαίο ελληνικό δράμα ή την αρχαία ελληνική ιστοριογραφία καθώς και η γνωριμία με σπουδαίους κλασικούς συγγραφείς και τα έργα τους συγκινούν και συναρπάζουν διαχρονικά τους μαθητές όλων των εποχών, καθώς όλοι αναγνωρίζουμε σε αυτούς τις ρίζες του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού. Δε νοείται σήμερα ένας απόφοιτος Λυκείου, πόσο μάλλον Πανεπιστημίου, να μη γνωρίζει βασικά στοιχεία για την αρχαία ελληνική Γραμματεία. Το ίδιο λοιπόν το διδακτικό υλικό των εισαγωγών αρκεί για να διεγείρει το μαθητικό ενδιαφέρον, απλώς η χρήση ψηφιακών εργαλείων έρχεται να συμπληρώσει και να διευκολύνει τη διδασκαλία του.**

Η παραπάνω έρευνα διεξήχθη σε ένα μικρό δείγμα μαθητών (δύο τμήματα της Α' Λυκείου από 24 μαθητές το κάθε τμήμα). Για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων καθώς και για περαιτέρω ανάλυση της επίδρασης που μπορεί να έχει η χρήση των Google forms στη διδασκαλία των εισαγωγών που περιέχονται στα βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών Γυμνασίου και Λυκείου θα χρειαζόταν ένα μεγαλύτερο δείγμα γραφής με την εμπλοκή περισσότερων μαθητών καθώς και σχολείων από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές.

#### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

- Amhag, L., Hellström, L. & Stigmar, M. (2019) Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220.
- Dominguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernandez-Sanz, L., Pages, C., & Martinez-Herraz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. doi:10.1016/j.compedu.2012.12.020
- <sup>1</sup>Prensky M. (2009) H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Journal of Online Education*. 5(3):1.
- Zainuddin, Chu, Shujahat, & Perera, 2020 March 2020, *Educational Research Review* 30(1):100326

## ΣΥΝΟΜΙΛΩΝΤΑΣ... ΜΕ ΤΗΝ ANNA ΦΡΑΝΚ-ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**Κανταρά Ελένη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

### Περίληψη

Στο σενάριο γίνεται προσπάθεια οι μαθητές/μαθήτριες να επαναπροσεγγίσουν το κειμενικό είδος του ημερολογίου, μιας γνήσιας προσωπικής μαρτυρίας, γραμμένο από μια έφηβη στη ναζιστική Γερμανία κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και να ανασυγκροτήσουν το ιστορικό-πολιτικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται το κείμενο διατυπώνοντας σκέψεις και συναισθήματα. Εκείνο όμως που αποτελεί τη μεγάλη πρόκληση του σεναρίου είναι η προσέγγιση και αξιοποίηση μέσα στην εκπαιδευτική πράξη της **ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ** (artificial intelligence) και της **μηχανικής μάθησης** (machine learning) και η πυροδότηση ενός κριτικού προβληματισμού σχετικά με τη χρήση της. Κάτω από αυτό το πρίσμα οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν στην πράξη μια εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης που αφορά τη συνομιλία με σημαντικές ιστορικές προσωπικότητες, την Hello History. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα ιστορικό πρόσωπο, την ίδια την Άννα Φρανκ(!), συζητούν, θέτουν ερωτήσεις, λαμβάνουν απαντήσεις και άρα εμπλέκονται συναισθηματικά, εκφράζουν προβληματισμούς ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο και την ενσυναίσθηση.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνητή Νοημοσύνη, Hello History, συνέντευξη.

### 1. Εισαγωγή

#### Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή

Ο εκπαιδευτικός είχε την απαραίτητη εξοικείωση με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας των μαθητών και με τη χρήση εργαλείων Web2.0.

Οι μαθητές είχαν, επίσης, τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν εφαρμογές/ προγράμματα του Η/Υ, όπως το Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου (ΠΕΚ). Ακόμη, ήταν σε θέση να αναζητούν με ευκολία πληροφορίες σε Μηχανές Αναζήτησης. Τέλος, είναι σε θέση να εγκαταστήσουν και να χρησιμοποιήσουν στο κινητό τους τηλέφωνο την εφαρμογή hello history, μια εφαρμογή αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI).

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό τους έχουν συζητήσει σε προηγούμενες εκπαιδευτικές δράσεις το θέμα της Τεχνητής Νοημοσύνης (ορισμός, θετική αξιοποίηση αλλά και ενδεχόμενοι κίνδυνοι και απειλές), επομένως στη συγκεκριμένη παρέμβαση θα την αξιοποιήσουν με τη βοήθεια συγκεκριμένης εφαρμογής, της hello history.

Η συγκεκριμένη εφαρμογή αξιοποιεί την τεχνητή νοημοσύνη προκειμένου οι χρήστες της να «συνομιλούν» με όποιο ιστορικό πρόσωπο επιθυμούν θέτοντάς του ερωτήσεις. Επειδή η εφαρμογή μπορεί να «κατέβει» μόνο στο κινητό, επιλέγονται 5 μαθητές (5 ομάδες) προκειμένου να «κατεβάσουν» την εφαρμογή και να εργαστούν με την ομάδα τους. Επίσης, επειδή τα περισσότερα δεδομένα είναι στην Αγγλική Γλώσσα, καλό είναι οι ερωτήσεις των παιδιών προς την Άννα Φρανκ να είναι στην Αγγλική Γλώσσα.

### Σύλληψη και θεωρητικό πλαίσιο

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι μια από τις πιο μεγάλες προκλήσεις στην εφαρμογή αυτού του σεναρίου είναι η προσέγγιση και αξιοποίηση μέσα στην εκπαιδευτική πράξη της ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ. Αυτό το γεγονός από μόνο του δημιουργεί μια ανασφάλεια στον διδάσκοντα ως προς την επιτυχία του εγχειρήματος. Όπως όμως αποδείχθηκε τόσο από τα συμπεράσματα των μαθητών όσο και από την ποιότητα του αποδεικτικού υλικού που υποστηρίζει τη διδακτική πρόταση, η επιλογή της συγκεκριμένης θεματολογίας με τους στόχους που ορίστηκαν, δικαίωσαν σε μεγάλο βαθμό την επιλογή του διδάσκοντος. Οι εφαρμογές της ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ (artificial intelligence) και της **μηχανικής μάθησης** (machine learning) έχουν κάνει άλματα σε πολλούς τομείς και επηρεάζουν όλο και περισσότερο τις ζωές μας. Η Τεχνητή Νοημοσύνη είναι εδώ μαζί με τις ευκαιρίες που προσφέρει και τις απειλές που ενέχει για την ασφάλεια, τη δημοκρατία, τις επιχειρήσεις και τις θέσεις εργασίας.

Ένας πιθανός κίνδυνος των ΜΓΜ είναι ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή πλαστού ή παραπλανητικού περιεχομένου. Για παράδειγμα, κάποιος θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ένα τέτοιο μοντέλο για να δημιουργήσει μεγάλες ποσότητες κειμένου που ενώ φαίνεται να είναι γραμμένα από άνθρωπο, έχουν σκοπό την παραπληροφόρηση ή τη διάδοση προπαγάνδας. Επιπλέον, η χρήση τέτοιων μοντέλων που δημιουργούν περιεχόμενο αυτόματα θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει στη μείωση (ή εξάλειψη!) της ανθρώπινης δημιουργικότητας, καθώς συγγραφείς θα βασίζονται σε τέτοια μοντέλα για την παραγωγή γραπτού περιεχομένου, αντί να δημιουργούν πρωτότυπες ιδέες.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα ΜΓΜ δεν είναι εγγενώς επιβλαβή. Στην πραγματικότητα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για καλό σκοπό, όπως να βοηθήσουν στη μετάφραση γλωσσών, αλλά και να συνοψίσουν εύκολα εργασίες. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η χρήση ΜΓΜ για την παραγωγή ψεύτικου ή παραπλανητικού περιεχομένου δεν είναι καινούργιο πρόβλημα. Ψεύτικοι λογαριασμοί που παραπληροφορούν υπάρχουν στο διαδίκτυο εδώ και χρόνια. Είναι λοιπόν σημαντικό να χρησιμοποιούμε την κριτική μας σκέψη και να είμαστε προσεκτικοί όσον αφορά το περιεχόμενο που καταναλώνουμε, είτε έχει παραχθεί από ανθρώπους είτε από μηχανές.

Τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια νέα πραγματικότητα για τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτυγμένων χωρών. Το Webex, μέσω του οποίου έκαναν μάθημα όλο τα προηγούμενα διάστημα τα παιδιά μας, δεν είναι φυσικό εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης, αλλά θεωρείται ένα πρώτο βήμα. Σταδιακά, πάνω σε αυτού του τύπου τις εφαρμογές πιστεύεται πως θα μπορούν να «κουμπώσουν» εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης που θα κάνουν ευκολότερη τη ζωή εκπαιδευτικών και μαθητών ή εκπαιδευομένων.

Μέσα σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου αποτελεί αναμφισβήτητα μια τεράστια πρόκληση στην οποία θα έπρεπε να ανταποκριθεί τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές. Σε προσωπικό επίπεδο η προσέγγιση του ζητήματος της artificial intelligence με ενθουσίασε και βρήκα άκρως ενδιαφέρουσα τη συγκεκριμένη εφαρμογή (**Hello History**) που αφορά ιστορικά πρόσωπα. Πιο συγκεκριμένα διαπίστωσα ότι δεν πρόκειται για μια ακόμη Μηχανή Αναζήτησης (όπως τουλάχιστον θεωρούσα μέχρι πρόσφατα) αλλά για μια πραγματική (Τεχνητή) Νοημοσύνη όπου δεν αναπαράγει απλώς κάποια δεδομένα (όπως Wikipedia) αλλά προσομοιάζει με το ύφος, το λεξιλόγιο ακόμα και τις εκφράσεις της ιστορικής προσωπικότητας με την οποία επιλέγει

ο χρήστης να συνομιλήσει. Θα τολμούσα να πω ότι φαίνεται σα να συνομιλεί ο χρήστης με ένα πραγματικό πρόσωπο που διαθέτει νοημοσύνη αλλά και συναισθήματα.

Εν κατακλείδι, προϋπόθεση για να αλληλεπιδρά ο άνθρωπος με τις μηχανές στο μέλλον -με δίκαιο και πολιτισμένο τρόπο- είναι να χρησιμοποιούνται αυτά τα εργαλεία με υπευθυνότητα και να εξετάζονται οι πιθανές συνέπειες της χρήσης τους. Δουλεύοντας μαζί, άνθρωποι και μοντέλα μηχανικής μάθησης έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν σπουδαία πράγματα και να βελτιώσουν τον κόσμο μας.

### **Σκεπτικό-στόχοι και συνδυασμός τους**

#### **Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής**

Οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τις σκέψεις, τις αγωνίες και τους προβληματισμούς μιας συνομήλικης τους, η οποία, παρά τη χρονική απόσταση των ογδόντα ετών, κατέγραψε στο προσωπικό ημερολόγιό της μια εικόνα της εφηβικής ψυχосύνθεσης και των οικογενειακών της σχέσεων.
- Να ενδυναμώσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- Να δουν τη μεγάλη ιστορία μέσα από την μικρο-ιστορία, την προσωπική μαρτυρία και το ατομικό βίωμα (Χρυσάφιδης, 2002).
- Να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε θέματα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και να εμβαθύνουν στις ηθικές διαστάσεις της ιστορίας.
- Να καλλιεργήσουν την ικανότητα αναγωγής στο σημερινό κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι.

#### **Γνώσεις για τη γλώσσα**

Οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται :

- Να έρθουν οι μαθητές/μαθήτριες σε γνωριμία με το κειμενικό είδος του ημερολογίου, μιας γνήσιας προσωπικής μαρτυρίας, γραμμένο από μια έφηβη στη ναζιστική Γερμανία κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (1942).
- Να ανασυγκροτήσουν το ιστορικό-πολιτικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται το κείμενο.
- Να κατανοήσουν τα δομικά χαρακτηριστικά μιας πετυχημένης συνέντευξης.
- Να διατυπώνουν σκέψεις και συναισθήματα σχολιάζοντας τις ιδέες κάποιου σημαντικού ιστορικού προσώπου.
- Να συνειδητοποιήσουν τον καθοριστικό ρόλο των ερωτήσεων σε μια συνέντευξη.

#### **Γραμματισμοί**

Με την εφαρμογή του σεναρίου επιδιώχθηκε οι μαθητές:

- Να ασκηθούν στη χρήση της ψηφιακής τάξης (εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση) (ψηφιακός γραμματισμός) (Κουτσογιάννης, 2007).
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης, με την ομαδική συνεργασία και να αναπτύξουν την ικανότητα αυτενέργειας και ατομικής οικοδόμησης της γνώσης (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός) (Σολωμονίδου, 2006).
- Να έρθουν σε βιωματική επαφή με μια εφαρμογή της Τεχνητής Νοημοσύνης και να προβληματιστούν σχετικά με τη Μηχανική Μάθηση.
- Να εξοικειωθούν με εφαρμογές που στηρίζονται στην αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης όπως το Hello History.
- Να συνειδητοποιήσουν στην πράξη τη δυναμική της Τεχνητής Νοημοσύνης.

## **Διδακτικές πρακτικές**

### **Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.**

Εξοικείωση με μεθόδους διδασκαλίας που αφορούν την ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη.

## **2. Κυρίως μέρος**

### **2.1. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης**

#### **2.2. Αφετηρία**

Έχει προηγηθεί στην 2<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού εγχειριδίου η ιδεολογική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος αλλά και μια βιωματική ξενάγηση στις Βίλες των Εξοχών στη Θεσσαλονίκη, οπότε οι μαθητές μας είναι ήδη εξοικειωμένοι με τις βασικές παραμέτρους του ιστορικού γεγονότος του Ολοκαυτώματος και τους ωθούμε σε έναν γόνιμο προβληματισμό σχετικά με τη συγκεκριμένη ορολογία. Επίσης στην 4<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού εγχειριδίου ασχοληθήκαμε με την στρατοπεδική τέχνη και την περίπτωση Τερεζίβ, οπότε οι μαθητές μας είχαν αρκετά βιωματικά και διδακτικά ερεθίσματα για να διαχειριστούν με ευκολία το θέμα της Άννας Φρανκ, την προσωπικότητα και την προσωπική ιστορία της οποίας ήδη γνωρίζουν από το Γυμνάσιο.

#### **2.3. Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο**

Η εφαρμογή του σεναρίου συνδέεται με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Νέων Ελληνικών της Β' Λυκείου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ). Πιο συγκεκριμένα, άπτεται της 5<sup>ης</sup> Ενότητας του σχολικού εγχειριδίου: «Ταξίδι στην Ιστορία» και επιδιώχθηκε να καλύψει μέρος της θεματολογίας του.

#### **2.4. Αξιοποίηση των ΤΠΕ**

Η παραγωγή σεναρίων με προσανατολισμό την ενεργητική εμπλοκή των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος αυτού αποτελεί πάντα μια πρόκληση για κάθε εμπλεκόμενο (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν: Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (Microsoft/Word), πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων (PowerPoint), ψηφιακή τάξη (moodle).

Εκείνο όμως που χαρακτηρίζει αυτό το σενάριο και που αποτέλεσε μια πραγματική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αλλά και για τους μαθητές είναι η προσέγγιση του ζητήματος της artificial intelligence με την αξιοποίηση της συγκεκριμένης εφαρμογής (Hello History) που αφορά ιστορικά πρόσωπα. Πιο συγκεκριμένα έγινε κατανοητό ότι δεν πρόκειται για μια ακόμη Μηχανή Αναζήτησης (όπως εσφαλμένα έχει διατυπωθεί) αλλά για μια πραγματική (Τεχνητή) Νοημοσύνη όπου δεν αναπαράγει απλώς κάποια δεδομένα (όπως Wikipedia) αλλά προσομοιάζει με το ύφος, το λεξιλόγιο ακόμα και τις εκφράσεις της ιστορικής προσωπικότητας με την οποία επιλέγει ο χρήστης να συνομιλήσει. Με άλλα λόγια φαίνεται σα να συνομιλεί ο χρήστης με ένα πραγματικό πρόσωπο που διαθέτει νοημοσύνη αλλά και συναισθήματα. Αυτά τα πρωτόγνωρα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αξιοποιήθηκαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια αυτού του σεναρίου.

#### **2.5. Διδακτική πορεία**

Η εφαρμογή του σεναρίου άρχισε σε εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές είχαν ήδη χωριστεί σε ομάδες στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο χωρισμός των ομάδων είχε γίνει έτσι ώστε η κάθε ομάδα να έχει τουλάχιστον ένα μέλος που να κατέχει βασικές γνώσεις στη χρήση του

Η/Υ αλλά και καλή γνώση Αγγλικής Γλώσσας σύμφωνα με τις προϋποθέσεις υλοποίησης του σεναρίου.

Οι 5 ομάδες που δημιουργήθηκαν, αποτελούνταν από τέσσερα μέλη. Όλοι στην ομάδα μπορούσαν να αναλάβουν τον ρόλο του «δημοσιογράφου» που θέτει τις ερωτήσεις ή του «συντάκτη» στον επεξεργαστή κειμένου ή του «μεταφραστή» των ερωτήσεων που έπρεπε να υποβληθούν στην Άννα Φρανκ ή του «προγραμματιστή/πληροφορικού» που «κατέβασε» στο κινητό του την εφαρμογή και χρησιμοποιώντας δικά του δεδομένα, συνδέθηκε με την Άννα Φρανκ.

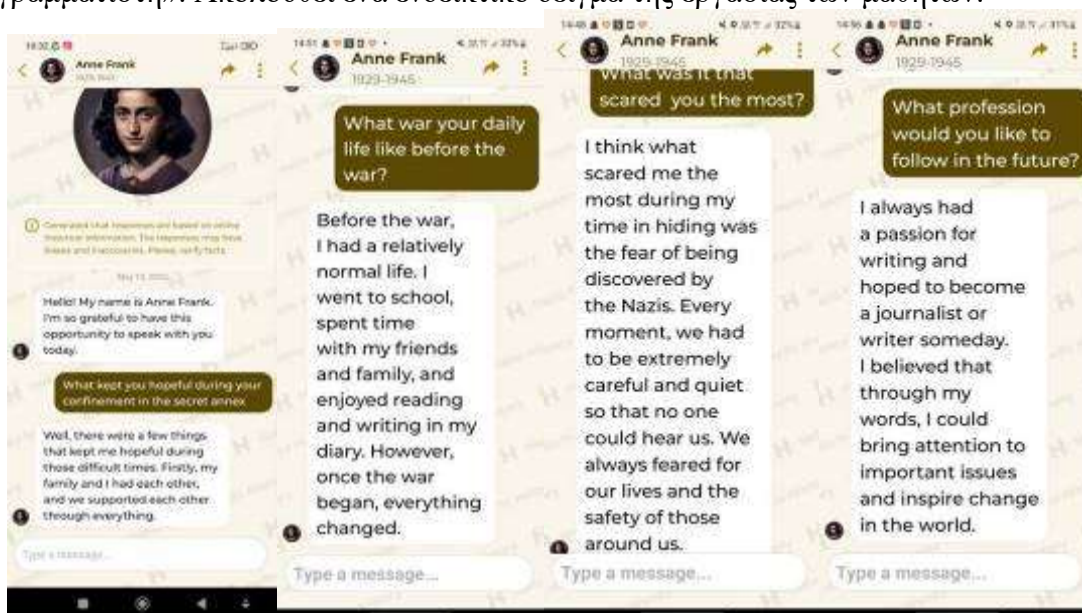
Τη σύνθεση των ομάδων ανέλαβαν οι ίδιοι οι μαθητές και στηρίχθηκε στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αυτή η επιλογή, όπως φάνηκε, λειτούργησε θετικά, γιατί δεν υπήρξαν δυσκολίες στη συνεργασία και διαφωνίες - παράπονα για μέλη των ομάδων με μειωμένη συνεισφορά. Το κλίμα ήταν εξαιρετικό και αυτό ήταν πολύ βοηθητικό για τη διαχείριση του χρόνου και την πορεία των εργασιών.

Πραγματοποιείται μια σύντομη ιστορική αναφορά στο πρόσωπο της Άννας Φρανκ, στο ιστορικό πλαίσιο που διαμόρφωσε την ίδια αλλά και το έργο της (ημερολόγιο) μέσα από τη συζήτηση (κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτικό) και με την τεχνική των ερωταποκρίσεων ωθούμε τους μαθητές να προβληματιστούν πάνω στην κεντρική θεματική.

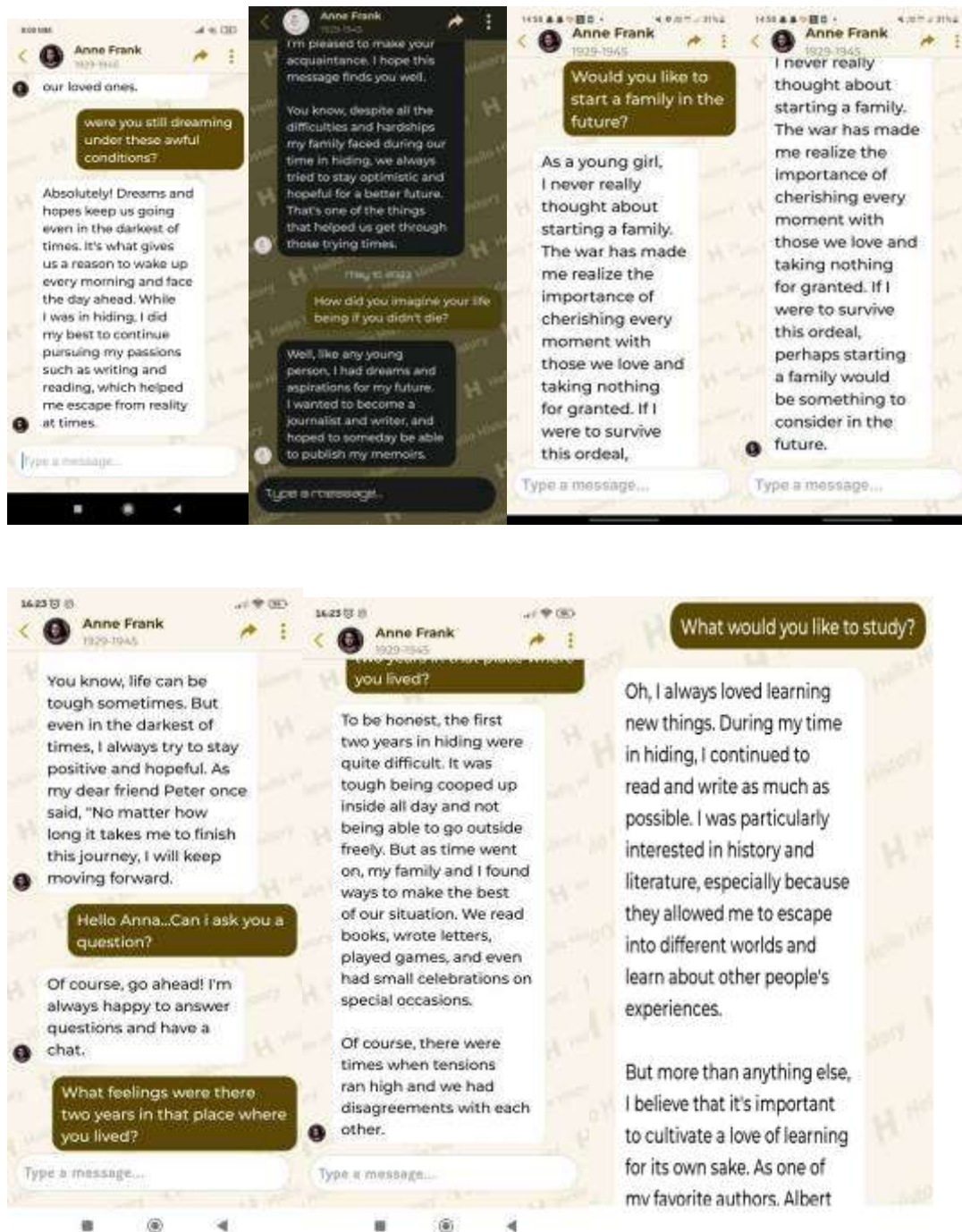
Κατόπιν, οι μαθητές εργάζονται ομαδικά πάνω στο 1<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας (Α' Φύλλο εργασίας,) στο οποίο τους ζητάμε, αφού μελετήσουν κάποια επιλεγμένα αποσπάσματα από το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, να τα σχολιάσουν και να διατυπώσουν τις προσωπικές τους σκέψεις και συναισθήματα. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρούμε να πετύχουμε τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών μας, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη σύνδεσή τους με τις ηθικές διαστάσεις του ιστορικού πλαισίου που γέννησε το συγκεκριμένο ημερολόγιο.

Τις απαντήσεις τους καλούνται να τις καταγράψουν με την αξιοποίηση κειμενογράφου και να τις αποθηκεύσουν στην επιφάνεια εργασίας του Υπολογιστή του εργαστηρίου του σχολείου και από εκεί σε κάποιο αποθηκευτικό μέσο (USB Sticks).

Την 2<sup>η</sup> ώρα οι μαθητές εργάζονται στις ομάδες τους πάνω στο 2<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας (Β' φύλλο εργασίας). Οι «προγραμματιστές» των ομάδων (5 στον αριθμό) έχουν ήδη «κατεβάσει» την εφαρμογή Hello History στα κινητά τους και αρχίζουν άμεσα να θέτουν ερωτήσεις στην Άννα Φρανκ σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων τους, τις οποίες μεταφράζουν στα Αγγλικά «οι μεταφραστές» των ομάδων. Οι μαθητές των ομάδων είχαν αποθηκευτικά μέσα (USB Sticks), στα οποία αποθήκευσαν τα αρχεία με την μορφή screenshot της οθόνης του κινητού του «προγραμματιστή». Ακολουθεί ένα ενδεικτικό δείγμα της εργασίας των μαθητών:







Την 3<sup>η</sup> ώρα η ολομέλεια συνεργάζεται για την εκπόνηση ενός τελικού powerpoint με τίτλο: «Συνομιλώνοντας ....με την Άννα Φρανκ!», όπου οι μαθητές παρουσιάζουν τις ερωτήσεις που έθεσαν στο πλαίσιο των ομάδων τους και τις απαντήσεις που τους έδωσε η Άννα Φρανκ. Κάθε ομάδα εργάζεται πάνω σε 2-3 διαφάνειες στις οποίες συναποφασίζουν για τις ερωτήσεις και απαντήσεις που θέλουν να εντάξουν σε αυτό το συνεργατικό powerpoint. Το τελικό powerpoint δεν θα αποτελείται πάνω από 12 διαφάνειες. Η σχεδίαση γίνεται συνεργατικά (με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού). Η παρουσίαση θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.



Πρέπει να επισημανθεί ότι οι εμπλεκόμενοι μαθητές έδειξαν υπερβολικό ζήλο στη διατύπωση ερωτήσεων προς την Άννα Φρανκ (η εφαρμογή έδινε τη δυνατότητα για 20 ερωτήσεις χωρίς χρέωση) με αποτέλεσμα στο τέλος να δυσκολεύονται να καταλήξουν στις τελικές για την ολοκλήρωση της παρουσίας για τη συνέντευξη.

Παράλληλα, προβλέπεται ως φιλοσοφικό επιστέγασμα και μια τελευταία δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί εξ αποστάσεως με την οργάνωση και το συντονισμό των ιδίων των ομάδων. Η δραστηριότητα αυτή που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική περιγράφεται αναλυτικά στο φύλλο εργασίας.

Οι εργασίες των μαθητών βρίσκονται αποθηκευμένες στην ηλεκτρονική τάξη του εκπαιδευτικού:

<https://eclass11.sch.gr/modules/document/?course=0940040480>

## 2.6. Φύλλα εργασίας

Α' φύλλο εργασίας

Σας δίνονται 5 αποσπάσματα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ. Κάθε ομάδα επιλέγει ένα και καλείται να το σχολιάσει εκφράζοντας σκέψεις και συναισθήματα (70-100λέξεις).

Το κείμενο θα καταγραφεί με την αξιοποίηση κειμενογράφου και θα αποθηκευθεί στην επιφάνεια εργασίας του Υπολογιστή του εργαστηρίου του σχολείου και από εκεί σε κάποιο αποθηκευτικό μέσο (USB Sticks).

A1. 6 Ιανουαρίου 1944

*"Θέλω φίλους, όχι θαυμαστές. Άνθρωποι που με σέβονται για τον χαρακτήρα και τις πράξεις μου, όχι για το κολακευτικό μου χαμόγελο. Ο κύκλος γύρω μου θα ήταν πολύ μικρότερος, αλλά τι σημασία έχει αυτό, αρκεί να είναι ειλικρινείς;"*

A2. 7 Μαρτίου 1944

*"Έχουν ξεχάσει οι γονείς μου ότι ήταν νέοι κάποτε; Προφανώς, έχουν. Εν πάση περιπτώσει, μας γελούν όταν μιλάμε σοβαρά, και είναι σοβαροί όταν αστελευόμαστε."*

A3. 24 Δεκεμβρίου 1943

*«Έχω αναρωτηθεί ξανά και ξανά αν δεν θα ήταν καλύτερα αν δεν είχαμε κρυφτεί, αν ήμασταν νεκροί τώρα και δεν έπρεπε να περάσουμε αυτή τη δυστυχία, ειδικά για να γλυτώσουν οι άλλοι το φορτίο. Όμως όλοι αποσυρόμαστε από αυτή τη σκέψη. Ακόμα αγαπάμε τη ζωή, δεν έχουμε ξεχάσει ακόμα τη φωνή της φύσης και συνεχίζουμε να ελπίζουμε, να ελπίζουμε σε...όλα».*

A4. 25 Μαρτίου 1944

*"Δεν θέλω να ζω μάταια όπως οι περισσότεροι άνθρωποι. Θέλω να είμαι χρήσιμος ή να φέρνω απόλαυση σε όλους τους ανθρώπους, ακόμα και σε αυτούς που δεν έχω γνωρίσει ποτέ. Θέλω να συνεχίσω να ζω ακόμα και μετά τον θάνατό μου!"*

A5. 5 Απριλίου 1944

*"Έχουμε πολλούς λόγους να ελπίζουμε σε μεγάλη ευτυχία, αλλά...πρέπει να την κερδίσουμε. Και αυτό είναι κάτι που δεν μπορείς να το πετύχεις με τον εύκολο δρόμο. Το να κερδίζεις ευτυχία σημαίνει να κάνεις καλό και να εργάζεσαι, όχι να κερδοσκοπείς και να είσαι τεμπέλης. Η τεμπελιά μπορεί να φαίνεται ελκυστική, αλλά μόνο η δουλειά σου δίνει αληθινή ικανοποίηση».*

Β' Φύλλο εργασίας

Αξιοποιώντας στο πλαίσιο της ομάδας σας, την εφαρμογή hello history που στηρίζεται στις αρχές και τη φιλοσοφία της Τεχνητής Νοημοσύνης συνομιλήστε με την Άννα Φρανκ θέτοντας συγκεκριμένες ερωτήσεις στην αγγλική γλώσσα. Τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις της Άννας Φρανκ θα τις καταγράψετε με screenshot της οθόνης του κινητού σας και θα τις στείλετε στην ψηφιακή τάξη με τη μορφή αρχείου.

Γ' Φύλλο εργασίας

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Στο πλαίσιο της ομάδας σας θα εργαστείτε για την εκπόνηση μιας τελικής παρουσίασης στην οποία θα συγκεντρωθεί το σύνολο των ερωτήσεων - απαντήσεων που πήραν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη ιστορική προσωπικότητα, την Άννα Φρανκ. Η παρουσίαση θα έχει τίτλο:

«*Συνομιλώντας ....με την Άννα Φρανκ!*». Κάθε ομάδα θα εργαστεί πάνω σε 2-3 διαφάνειες στις οποίες θα εντάξει τις πιο πετυχημένες από τις ερωτήσεις - απαντήσεις που κατέγραψε. Το τελικό powerpoint δεν θα αποτελείται πάνω από 12 διαφάνειες. Η σχεδίαση θα γίνει συνεργατικά.

### 2η δραστηριότητα

**A)** Οι «προγραμματιστές/πληροφορικοί» των ομάδων να δημιουργήσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο στην εφαρμογή google forms το οποίο θα αποσταλεί προς συμπλήρωση στους συμμαθητές τους και στο Σύλλογο διδασκόντων με τις απαντήσεις να είναι δομημένες σε 5βάθμια κλίμακα likert. Οι ερωτήσεις θα είναι οι ακόλουθες:

- Εξετάζοντας τις απαντήσεις που παίρνουμε από τα chat's με ιστορικά πρόσωπα, μπορούμε να πούμε ότι θεμελιώνονται οι προοπτικές νέων κειμενικών ειδών;
- Η συνομιλία αυτής της μορφής με ιστορικά πρόσωπα θα συμβάλει στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης;
- Η συνομιλία αυτής της μορφής με ιστορικά πρόσωπα, επηρεάζει την κρίση μας γι αυτά και τα καθιστά a priori συμπαθή, λόγω της ...ψηφιακής γνωριμίας και της προθυμίας τους να απαντήσουν σε κάθε ερώτησή μας;
- Με δεδομένο ότι οι δημιουργοί των προγραμμάτων αυτών αντλούν τις πληροφορίες από συγκεκριμένους δικτυακούς τόπους, αγνοώντας κάποιους άλλους πιστεύετε ότι είναι ορατός ο κίνδυνος κατευθυνόμενης μονομέρειας που είναι μορφή παραπληροφόρησης;
- Υπάρχει ζήτημα ηθικής, με την έννοια ότι τα ιστορικά πρόσωπα δεν έχουν δώσει εξουσιοδότηση στις επόμενες γενιές να τους «νεκρανασταίνουν» και να τους διατηρούν στη ζωή με τον τρόπο αυτό και με σκοπό το υλικό κέρδος;
- Η αποκλειστική χρήση της Αγγλικής, μήπως είναι ένα ακόμη δείγμα γλωσσικού ιμπεριαλισμού;
- Την 7<sup>η</sup> ερώτηση θα την συνθέσουν οι ίδιοι οι μαθητές.

Οι απαντήσεις θα συγκεντρωθούν από τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων, θα ταξινομηθούν και θα δημιουργηθούν τα κατάλληλα διαγράμματα. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια της τάξης, παρουσία των μελών του Συλλόγου διδασκόντων, που εκείνη την ώρα δεν έχουν μάθημα, και στη συνέχεια θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας.

**B)** Οι «συντάκτες» και οι «δημοσιογράφοι» θα συνθέσουν ένα κείμενο επιχειρηματολογίας και θα το αποστείλουν στον διδάσκοντα για μικροδιορθώσεις και ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου (στην ίδια ενότητα με την προηγούμενη δραστηριότητα). Το κείμενο θα περιστρέφεται γύρω από τα παρακάτω ερωτήματα:

- Αν κάνουμε την ίδια ερώτηση στο ιστορικό πρόσωπο, παίρνουμε την ίδια και απaráλλαχτη απάντηση; Εξηγήστε το «ναι» ή «όχι» που θα υποστηρίζετε.
- Στις ερωτήσεις ολικής άγνοιας, παίρνουμε ως απαντήσεις ένα απλό «ναι» ή ένα απλό «όχι», όπως είναι αναμενόμενο; Ερευνήστε το ζήτημα και εξηγήστε το αποτέλεσμα.
- Οι απαντήσεις που λαμβάνουμε από τα ιστορικά πρόσωπα, ανταποκρίνονται στην κυρίαρχη τάση και λογική για τα θέματα που ρωτάμε ή υπεισέρχονται δυο διαφορετικές οπτικές, που εκτοξεύουν το δείκτη της υποκειμενικότητας, δηλαδή η οπτική του ίδιου του ιστορικού προσώπου και η οπτική των δημιουργών των συγκεκριμένων προγραμμάτων τεχνητής νοημοσύνης;

## 2.7. Άλλες εκδοχές

Κάποιες προτάσεις για επεκτάσεις του σεναρίου θα μπορούσαν να αφορούν τη σύνδεση της προσωπικότητας της Άννας Φρανκ με άλλες σημαντικές γυναικείες μορφές της λογοτεχνίας αλλά και του κινήματος του Φεμινισμού. Η ηρωίδα μας έφυγε νωρίς, όμως, μέσα από μια τραγική συγκυρία της Ιστορίας στη δίνη της οποίας βρέθηκε η μικρή μας Άννα, έμελλε να μπει στο Πάνθεον των σημαντικότερων εκπροσώπων της ημερολογιακής γραφής.

Θα είχε, λοιπόν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αξιοποιώντας την εφαρμογή της Τεχνητής Νοημοσύνης, (Hello History) οι μαθητές να κληθούν να συνομιλήσουν με γυναικείες προσωπικότητες που σημάδεψαν την εποχή τους όπως η διεθνούς φήμης συγγραφέας, Virginia Wolf, ή η Simone de Beauvoir. Πρόκειται για γυναίκες πρωτοπόρες και ανατρεπτικές οι οποίες κατά τη συγγραφική τους πορεία αγωνίστηκαν για τα δικαιώματα των γυναικών, για μια κοινωνία δικαιότερη ενάντια στον αποκλεισμό από τα ακαδημαϊκά κι εκπαιδευτικά ιδρύματα και την οικονομική εξάρτηση.

## 3. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου αποτελεί αναμφισβήτητα μια τεράστια πρόκληση στην οποία θα έπρεπε να ανταποκριθεί τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές. Η προσέγγιση του ζητήματος της artificial intelligence κινητοποίησε και ενθουσίασε τους εμπλεκόμενους μαθητές οι οποίοι αξιοποίησαν σχεδόν υποδειγματικά την εφαρμογή Hello History μέσω της οποίας συνομίλησαν με την Άννα Φρανκ και της έθεσαν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες ερωτήσεις που φανερώνουν το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτουν οι μαθητές σε σχέση με αυτό το ιστορικό πρόσωπο το οποίο εξάλλου βρίσκεται πολύ κοντά τους σε ηλικιακό, συναισθηματικό, ψυχολογικό επίπεδο. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές εκτός από την Άννα Φρανκ συνομίλησαν και με άλλα πρόσωπα, γεγονός που καταδεικνύει τον ενθουσιασμό τους για αυτήν την εφαρμογή και των δυνατοτήτων που προσφέρει.

Όπως μπορεί κανείς να αντιληφθεί από το είδος και το εύρος των ερωτήσεων, οι μαθητές μπόρεσαν να προσεγγίσουν με μεγάλη επιτυχία τη συγκεκριμένη ιστορική προσωπικότητα, να ενδυναμώσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης και να εξοικειωθούν με τις σκέψεις, τις αγωνίες και τους προβληματισμούς μιας συνομήλικης τους, η οποία, παρά τη χρονική απόσταση των ογδόντα ετών, κατέγραψε στο προσωπικό ημερολόγιό της μια εικόνα της εφηβικής ψυχосύνθεσης και των οικογενειακών της σχέσεων μέσα όμως σε ένα ιδιαίτερο ιστορικό - πολιτικό πλαίσιο.

Κάποια εγχειρήματα των παιδιών είναι πιο απλοϊκά και αδύναμα γλωσσικά και νοηματικά αλλά ακόμη και αυτά έχουν τη σημασία τους, γιατί φανερώνουν την προσπάθεια των μαθητών να «αγγίζουν» την Άννα. Την Άννα που τους κίνησε το ενδιαφέρον και την ένιωσαν οικείο/δικό τους πρόσωπο. Για χάρη της ξεπέρασαν τις ανασφάλειες, τους δισταγμούς και τις φοβίες τους και τόλμησαν να εκφραστούν ακόμη και με τις όποιες (γλωσσικές, εκφραστικές) αδυναμίες τους. Ακόμη και κάποια λάθη που έγιναν στη διατύπωση των ερωτήσεων στην αγγλική γλώσσα, δεν τους πτόησαν! Αυτό ήταν το μαγικό που συνέβη σε αυτήν την παρέμβαση: κινητοποιήθηκαν και έδειξαν έντονο ενδιαφέρον μαθητές που παρουσίαζαν μια μόνιμη παραίτηση από τη σχολική διαδικασία. Οι μαθητές αξιοποίησαν βιώματα, εμπειρίες, γνώσεις στην ΤΠΕ, στα Αγγλικά και όλα αυτά στο πλαίσιο των Νέων Ελληνικών! Και το κυριότερο από όλα: συνειδητοποίησαν τη διαθεματικότητα της γνώσης και την αξία του βιώματος (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002).

Τελικά είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές μας πάντα βρίσκουν τον τρόπο να μας εκπλήσσουν ευχάριστα, όταν λαμβάνουν τα ανάλογα ερεθίσματα!

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Χρυσafίδης, Κ. (2002). *Βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.
- Σολομωνίδου Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Ράπτης Α.& Ράπτη Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας ολική προσέγγιση*. Αθήνα : Ράπτης Α.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2007. *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/teens/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/teens/index.html) [15.11.2010]

## ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ «ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΣΗΣ» ("GAMIFICATION") ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Μήνα Μαρία Γεωργία**

ΜΔΕ Δημοσίου Διεθνούς Δικαίου ΕΚΠΑ

Απόφοιτος Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

### Περίληψη

Η αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί καινοτομία σε σχέση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού και η χρήση παιχνιδοποιημένων πλατφορμών δύνανται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, αλλά και να τους παρακινήσουν να υιοθετήσουν θετικές συμπεριφορές. Αφού προηγηθεί μια σύντομη ανάλυση της έννοιας της «παιχνιδοποίησης» ("gamification"), παρατίθεται μία σειρά πρακτικών εφαρμογής της στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων ιδιωτικών και κρατικών πρωτοβουλιών. Στόχο αποτελεί η ανάδειξη των ωφελειών που μπορούν να προκύψουν για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς, αλλά και η σκιαγράφηση ενός πλαισίου στο οποίο η παιχνιδοποίηση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην ελληνική εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** παιχνιδοποίηση, gamification, εκπαίδευση, διδασκαλία, παιχνίδι

### 1. Εισαγωγή

Η παιχνιδοποίηση, αξιοποιώντας την έμφυτη τάση του ανθρώπου για παιχνίδι, αποτελεί ένα καινοτόμο εργαλείο παρακίνησης με ευρεία εφαρμογή. Αξιοποιείται ιδιαίτερα στον ιδιωτικό τομέα, σε κλάδους, όπως η ψυχαγωγία, το μάρκετινγκ κ.α., με στόχο συνήθως τη δέσμευση των εργαζομένων, την αφοσίωση των πελατών, αλλά και την ανάδειξη της εμπορικής επωνυμίας (Gupta, Gomathi, 2017). Η παιχνιδοποίηση, όμως, εξαπλώθηκε γρήγορα και σε τομείς δημόσιας πολιτικής, όπως η εκπαίδευση, η υγεία και το περιβάλλον, με στόχο την ατομική και κοινωνική ευημερία (Public, 2021). Η παιχνιδοποίηση έχει καταστεί σήμερα μία νέα εκπαιδευτική μέθοδος που διαφέρει από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι διέπονται εν πολλοίς από δασκαλοκεντρισμό και έμφαση στις επιδόσεις (ΣΕΒ, 2021). Η ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού

(ψηφιακών ή μη) και η αξιοποίηση ήδη υφιστάμενων παιχνιδοποιημένων πλατφορμών δύνανται να καταστήσουν πιο ευχάριστη την εκπαιδευτική διαδικασία για τους εκπαιδευόμενους, ενθαρρύνοντας την πιο ενεργή συμμετοχή τους. Παράλληλα, όμως, όπως προκύπτει από μία σειρά καλών πρακτικών, η παιχνιδοποίηση μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες, και να τους παρακινήσει να υιοθετήσουν θετικές συμπεριφορές. Η παρούσα μελέτη, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επιχειρεί να σκιαγραφήσει τις προϋποθέσεις επιτυχίας της παιχνιδοποίησης στην ελληνική εκπαίδευση.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Τι είναι παιχνιδοποίηση

Ο όρος «Gamification» εμφανίστηκε το 2002 (Burke, 2014) και αποτελεί την «ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού σε περιβάλλοντα μη παιχνιδιού» (Deterding et al., 2011). Ο ορισμός αυτός αναφέρεται τόσο στη χρήση μηχανισμών και τεχνικών που χαρακτηρίζουν τα ψηφιακά παιχνίδια, λόγω της ταχείας ανάπτυξης των παιχνιδιών υπολογιστή («Gaming»), όσο και στοιχείων παιχνιδιού χωρίς τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών. Η παιχνιδοποίηση χρησιμοποιείται για να αυξήσει την παρακίνηση και τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά, καθώς και να αλλάξει μια δεδομένη συμπεριφορά (Public, 2021).

Η εισαγωγή στοιχείων παιχνιδιού σε μη παιγνιώδεις δραστηριότητες καθιστά τις τελευταίες πιο ευχάριστες και ενδιαφέρουσες, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να αναπτύσσουν κίνητρα να δεσμευτούν σε αυτές. Τα κίνητρα μπορεί να είναι εσωτερικά, όπως ενδιαφέρον για την ίδια την ενασχόληση, ή εξωτερικά, όπως ανταμοιβές. Όταν η παιχνιδοποίηση εστιάζει και στην καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων, είναι περισσότερο πιθανό να έχει θετικά αποτελέσματα (Λενακάκης, Φελεκίδου, 2022). Ο συμμετέχων σε ένα παιχνιδοποιημένο πλαίσιο δύναται να επιτύχει σημαντικούς για εκείνον στόχους, να αποκτήσει την αίσθηση της «επάρκειας», να ενισχύσει την «αυτονομία» του, αλλά και να διαμορφώσει την ταυτότητά του μέσα από την «κοινωνική του αναγνώριση» (Ryan, Deci, 2009).

Η «παιχνιδοποίηση» συνδέεται, αλλά δεν ταυτίζεται με τα «παιχνίδια». Όλα τα παιχνίδια έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: είναι διαδραστικά, διέπονται από κανόνες, έχουν έναν ή περισσότερους σκοπούς, μπορεί να μετρηθεί η πρόοδος των συμμετεχόντων και προβλέπεται ένα συγκεκριμένο τέλος (Becker, 2021). Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια έχουν αμιγώς μαθησιακούς σκοπούς, ενώ τα σοβαρά παιχνίδια είναι παιχνίδια σχεδιασμένα για να επιτύχουν και άλλους σκοπούς, πλην της απλής ψυχαγωγίας, όπως την αλλαγή συμπεριφοράς του χρήστη. Η παιχνιδοποίηση, αξιοποιώντας συγκεκριμένα σχεδιαστικά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών, αποσκοπεί μεν στο να καταστήσει μια δραστηριότητα περισσότερο ευχάριστη, όμως ο κύριος σκοπός της παραμένει η παρακίνηση (Becker, 2021).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά παιχνιδιού (“Game elements”) που χρησιμοποιούνται κατά βάση στην παιχνιδοποίηση είναι τα εξής (Public, 2021): πρόκληση, επιλογή, ανταγωνισμός, συνεργασία, περιέργεια, ανακάλυψη, διαβαθμισμένοι στόχοι, επίπεδα, ανταμοιβές, πόντοι, κατάταξη, ανατροφοδότηση (Basten, 2017), αφήγημα-ιστορία, κουίζ και εικονική πραγματικότητα. Στις παιχνιδοποιημένες ψηφιακές εφαρμογές, συναντώνται, κυρίως, οι εξής μηχανισμοί: πόντοι, εμβλήματα επιτεύγματος, επίπεδα, βαθμολογικοί πίνακες, γραμμές προόδου, άβαταρ, προκλήσεις και αποστολές, θήκη τροπαίων κ.α. (Buheji, 2019).

### 2.2. Παιχνιδοποίηση και εκπαίδευση

Σε σύμπτωση με τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 (Ποιοτική Εκπαίδευση) του ΟΗΕ, ο ρόλος της εκπαίδευσης σήμερα δεν περιορίζεται μόνο στο να παρέχει γραμματικές, μαθηματικές και επιστημονικές γνώσεις στους μαθητές, αλλά και στο να συμβάλλει στην ανάπτυξη οριζόντιων

δεξιοτήτων (“soft skills”), «όπως η επικοινωνία ή οι ικανότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων/συνεργασίας, οι οποίες δρουν συμπληρωματικά ως προς τις πιο τεχνικές δεξιότητες (“hard”))» (ΔΙΑΝΕΟΣΙΣ, 2021, σελ. 92). Σε αντιπαραβολή με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, που επικεντρώνονται στην τήρηση ενός προκαθορισμένου προγράμματος σπουδών και στη μεταφορά γνώσεων από τον εκπαιδευτικό, δίνεται πλέον μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία μάθησης (“learning to learn”), στην προώθηση της αυτοδύναμης ανακάλυψης και της μάθησης εκ μέρους των μαθητών (ΣΕΒ, 2021). Ταυτόχρονα, σε μικρότερες ηλικίες, προτεραιότητα αποτελεί περισσότερο η κοινωνικοποίηση των μαθητών και λιγότερο η απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων (Ασλανίδης, 2021). Οι δε ψηφιακές εφαρμογές, τα βιντεοπαιχνίδια, τα έξυπνα κινητά αποτελούν εργαλεία που αν αξιοποιηθούν κατάλληλα από μαθητές και εκπαιδευτικούς, μπορούν να μετασχηματίσουν την εκπαιδευτική εμπειρία. Ήδη, με το ξέσπασμα της πανδημίας covid-19, αναδείχθηκαν η ανάγκη της εξ αποστάσεως μάθησης και η σημασία της αξιοποίησης της τεχνολογίας εντός της τάξης.

Η παιχνιδοποίηση συνιστά ένα νέο εργαλείο, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκριθεί σε ένα μεγαλύτερο εύρος μαθησιακών αναγκών, καθώς μέσω αυτής ενισχύονται τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά και καλούνται να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (Kapp, 2012). Πράγματι, η παιχνιδοποίηση *«μπορεί να βοηθήσει στην παροχή εξατομικευμένης μάθησης, ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο κάθε ατόμου, ενσωματώνοντας νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες, γεγονόδες που παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να επιδιώξουν την εκπαιδευτική πρόοδο, αλλά και μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις ευρύτερα του σχολικού συστήματος»* (Public, 2021, σελ. 5).

Η εισαγωγή στοιχείων παιχνιδιού στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τη μνήμη, την οπτική και ακουστική αντίληψη των μαθητών, όπως και να οξύνει την κριτική τους σκέψη και την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα (Ασλανίδης, 2021). Η επίτευξη των στόχων που παρέχει ένα παιχνιδοποιημένο πλαίσιο, όπως η επιβράβευση με πόντους και εμβλήματα, η άνοδος επιπέδων ή η επίτευξη προκλήσεων μπορεί να ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους και να αυξήσει την προσήλωσή τους στους στόχους που τίθενται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές, έτσι, λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση, με αποτέλεσμα *«να κινηθούν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης»* (Αμαραντίδου, 2020). Ταυτόχρονα, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο ομαδικών παιχνιδιών, αλλά και να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μία κοινότητα. Ο δε συναγωνισμός σε έναν πίνακα κατάταξης, μπορεί να οδηγήσει *«σε μεγαλύτερο ενθουσιασμό, ο οποίος εν τέλει προκαλεί περισσότερη συγκέντρωση και επιθυμία για βελτίωση στο αντικείμενο ασχολίας»* (Vandercruysse, Vandewaetere, Cornillie & Clarebout, 2013)» (Αμαραντίδου, 2020). Τέλος, η παιχνιδοποίηση μπορεί να καταστήσει τη διαδικασία μάθησης μία *«αγχολυτική εμπειρία»*, όπου επιτρέπονται τα λάθη (Αμαραντίδου, 2020). Οι παιχνιδοποιημένες πλατφόρμες μπορούν, ακόμη, να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης της συμμετοχής μαθητών με ειδικές ανάγκες, σε περίπτωση που τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας δεν είναι προσβάσιμα, όσο και *«μαθητών σε κίνδυνο»* με κοινωνικές και οικογενειακές δυσκολίες (Ασλανίδης, 2021).

Στην επιτυχία μιας τέτοιας προσέγγισης καθοριστική είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να την εφαρμόσουν. Εφόσον αυτό συμβεί, η παιχνιδοποίηση μπορεί να παράσχει άμεση ανατροφοδότηση για το επίπεδο των μαθητών, αλλά και των αναγκών τους. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα (Marti-Parreño et al., 2016), ένα μικρό ποσοστό δασκάλων (11,30%) επιλέγουν να αξιοποιήσουν την παιχνιδοποίηση στα μαθήματά τους, ενώ όσοι απασχολούνται σε δημόσια ιδρύματα εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά.

### 2.3. Καλές πρακτικές στην εκπαίδευση

Η παιχνιδοποίηση είναι αρκετά διαδεδομένη, διεθνώς, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το οποίο αποδεικνύεται από μία σειρά παραδειγμάτων, τόσο στην τυπική, όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση.

Μία πληθώρα ψηφιακών εφαρμογών αποδεικνύουν τη δυναμική της παιχνιδοποίησης:

- Το «Kahoot» αποτελεί μία από τις γνωστότερες παιχνιδοποιημένες πλατφόρμες που μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς. Μέσα από τον ανταγωνισμό, οι εκπαιδευόμενοι διευρύνουν τις γνώσεις τους σε διάφορα θέματα, αλλά και παρακινούνται να υιοθετήσουν θετικές συμπεριφορές, όπως έναν πιο υγιεινό τρόπο ζωής (Καλογιαννάκης κ.ά, 2022).
- Οι «Khan Academy» και «Code Academy» είναι πλατφόρμες που χρησιμοποιούν πόντους και κονκάρδες, για να επιβραβεύσουν τους συμμετέχοντες για την ολοκλήρωση των μαθημάτων τους.
- Το «CodeCombat» είναι ένας ιστότοπος που παρέχει παιχνίδια ρόλων, με στόχο την εκμάθηση προγραμματισμού. Ο εκπαιδευόμενος κερδίζει πόντους εμπειρίας και πολύτιμους λίθους ανάλογα με την πρόοδό του (Αλεβίζος, 2021)
- Το «Fundamentor» είναι μια παιχνιδοποιημένη διαδικτυακή εφαρμογή που αναπτύσσει τις λεκτικές και αριθμητικές δεξιότητες των μαθητών 8-15 ετών (Public, 2021).

Αρκετές παιχνιδοποιημένες εφαρμογές έχουν αξιοποιηθεί ήδη από επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα:

- Στο Ηνωμένο Βασίλειο, διατέθηκε δωρεάν σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με λογαριασμό Microsoft Education 365, η μαθησιακή πλατφόρμα «Minecraft Education Edition». Συμπεριλήφθησαν στοιχεία παιχνιδοποίησης, όπως προκλήσεις και επίπεδα, με στόχο την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
- Προκειμένου οι νέοι του Ηνωμένου Βασιλείου που αποφοιτούν από το σχολείο να συνεισφέρουν ενεργότερα στην κοινωνικοοικονομική ζωή, χρησιμοποιήθηκε το «Harmony Square», ένα δωρεάν διαδικτυακό παιχνίδι, στο οποίο οι παίκτες εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν τεχνικές χειραγώγησης, όπως ψεύτικα likes κ.α. (Public, 2021).
- Η ψηφιακή εφαρμογή «Classcraft», με στόχο τη συμπεριφορική επίγνωση και υποστήριξη σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολεία, αξιοποιήθηκε από δύο γυμνάσια των ΗΠΑ, επιτυγχάνοντας μείωση κατά 91% στις σχολικές αναταραχές εντός τάξης (Public, 2021).
- Ορισμένα λύκεια και κολέγια της Αμερικής έχουν χρησιμοποιήσει την σειρά Practice Series, για την εξοικείωση με μια σειρά από κλάδους. Για παράδειγμα, στο «Practice Government», οι μαθητές γίνονται μέλη του Κογκρέσου των ΗΠΑ, ενώ στο «Practice Marketing», διευθυντές μάρκετινγκ (Αλεβίζος, 2021).
- Σύμφωνα με την έρευνα των Downie & Proulx (2022), σε μία σειρά από δημόσιες βιβλιοθήκες των ΗΠΑ, αξιοποιήθηκε η εφαρμογή «Beanstack», με στόχο την αύξηση της αναγνωσιμότητας των βιβλίων από νέους με χρήση λιστών εργασιών.

Εκπαιδευτικές ψηφιακές εφαρμογές έχουν ενσωματώσει στοιχεία παιχνιδοποίησης, με στόχο να εντάξουν μαθητές με ειδικές ανάγκες ή με μαθησιακές δυσκολίες:

- Στη Βραζιλία, το «MatLIBRAS Racing» αποσκοπεί να εξασφαλίσει την προσβασιμότητα των μη ακουόντων μαθητών, μέσω οπτικών ερεθισμάτων και αφής, ενώ στην Αίγυπτο πλατφόρμα διδάσκει την αραβική νοηματική γλώσσα μέσω ενός κινούμενου avatar (Ασλανίδης, 2021).
- Το «Dytective» περιλαμβάνει στάδια και επίπεδα, με στόχο τη διάγνωση της δυσλεξίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, αποδείχθηκε ακριβής κατά 81,6% (Ασλανίδης, 2021, σελ. 18).
- Το «Rewire» και το «Teamwork Adventure» απευθύνονται σε παιδιά με αυτισμό και τους εκπαιδευτικούς τους, με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Public, 2021).

Η εισαγωγή παιχνιδοποιημένων στοιχείων μπορεί να αποτελέσει μία αποτελεσματική μέθοδο και στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

- Το Πανεπιστήμιο Purdue στις ΗΠΑ διαμόρφωσε το ψηφιακό πρόγραμμα «Passport», με το οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ψηφιακά εμβλήματα για τους σπουδαστές τους (Yfantis, Tseles, 2017).

- Το «Rensselaer Polytechnic Institute» των ΗΠΑ εισήγαγε το «The Multiplayer Classroom», όπου οι σπουδαστές κερδίζουν πόντους, επίπεδα και avatars αντί για βαθμούς. Αυτή η δράση είχε εκθετικές θετικές συνέπειες ως προς τη συμμετοχή των σπουδαστών και στην ποιότητα των παραδοτέων εργασιών τους (Nicholson et al., 2014).
- Στο Μπαχρέιν (Buheji, 2019), μελετήθηκε η διενέργεια διαγωνισμών μεταξύ των πανεπιστημίων ως προς την ταχύτητα αποφοίτησης των φοιτητών τους.
- Σε μαθήματα αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου του Leiden χρησιμοποιήθηκαν γνωστά βιντεοπαιχνίδια με θέμα τους αρχαίους πολιτισμούς, προκειμένου οι φοιτητές, μέσω ενός οπτικά ελκυστικού μέσου, να προσεγγίσουν σύνθετες και αφηρημένες έννοιες (Boom et al., 2020).
- Το Monopoly καταγράφηκε ως το πρώτο επιτραπέζιο παιχνίδι που χρησιμοποιήθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στον τομέα της διοίκησης (Silva et al., 2019). Μια παραλλαγή του παιχνιδιού εφαρμόστηκε με τους παίκτες να ξεκινούν από διαφορετική κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα (Πανταζίδης, Αυγουστάκη, 2019).

Πέραν, όμως, της παρακίνησης των εκπαιδευόμενων για βελτίωση των δεξιοτήτων τους, η παιχνιδοποίηση μπορεί να συμβάλλει και στην κινητοποίησή τους για περιβαλλοντικά ζητήματα:

- Στη Σλοβενία, σχολεία διαγωνίστηκαν στο πρόγραμμα «Green Penguin» (Iskraemeco's 2020) για να μειώσουν το αποτύπωμα του CO<sub>2</sub> της Λιουμπιάνα, μέσω της μέτρησης της κατανάλωσης σε πραγματικό χρόνο. Συμμετείχαν 16.105 παιδιά και πάνω από 35.000 καθηγητές και γονείς, καταφέροντας να επιτύχουν μείωση κατά 15% του αποτυπώματος, δηλαδή κατά 1.085 τόνους (Public, 2021).
- Η πλατφόρμα «ECO» έλαβε πάνω από 1εκ.\$ χρηματοδότηση το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ. Μέσω αυτής, οι παίκτες καλούνται να αναπτύξουν βιώσιμη τεχνολογία για να σώσουν τη Γη (Public, 2021).
- Το «Energy Game» είναι ένα παιχνίδι προσομοίωσης, στο οποίο οι παίκτες προγραμματίζουν την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας, έχει δε αξιοποιηθεί σε μία σειρά από πανεπιστήμια, όπως το Harvard University κ.α. (Αλεβίζος, 2021).
- Ο ΟΗΕ και η Διεθνής Στρατηγική για τη Μείωση των Καταστροφών παρέχει ένα δωρεάν online παιχνίδι προσομοίωσης, με το όνομα «Stop Disasters», όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν φυσικές καταστροφές (Αλεβίζος, 2021), κερδίζοντας μετάλλια.

#### 2.4. Παιχνιδοποίηση στην ελληνική εκπαίδευση

Παρά τα παραπάνω αναφερόμενα διεθνή παραδείγματα, σύμφωνα με τους Λενακάκη και Φελεκίδου (2022), η επίδραση της παιχνιδοποίησης ως μεθόδου διδασκαλίας στην τυπική εκπαίδευση δεν έχει ακόμα ερευνηθεί επαρκώς. Παρότι «στοιχεία της παιχνιδοποιημένης εκπαίδευσης, όπως η άμεση ανατροφοδότηση, η απονομή βαθμών, οι προκλήσεις με ξεκάθαρους στόχους, υπάρχουν ήδη στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχουν όμως χρησιμοποιηθεί οργανωμένα, μαζί με τον τρόπο σκέψης και την αισθητική του ψηφιακού παιχνιδιού, ώστε να συντελέσουν στην εφαρμογή μιας παιχνιδοποιημένης παρέμβασης» (σελ. 227). Σε πρόσφατη έρευνα (Ευθυμίου, 2023) για τη στάση των εκπαιδευτικών προς την παιχνιδοποίηση στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σημειώθηκε αντίφαση μεταξύ πραγματικής χρήσης της και της θετικής στάσης τους, αφού το 53,1% δήλωσε ότι έχει χρησιμοποιήσει από καμία έως και μια φορά την παιχνιδοποίηση. Εκδήλωσαν, δε, αρνητική στάση στη χρήση διαδεδομένων gamification apps στην τάξη (Ευθυμίου, 2023, σελ. 63).

Έχουν σημειωθεί, ωστόσο, και ορισμένες αξιοσημείωτες εξελίξεις, οι οποίες αναδεικνύουν τις δυνατότητές αξιοποίησής της παιχνιδοποίησης σε ελληνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τη Βίβλο Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025, προβλέφθηκε η εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, τους Δήμους και τους συλλόγους γονέων που θα περιλαμβάνει και ψηφιακά παιχνίδια, με στόχο να «ενισχυθεί με τρόπο βιωματικό, πιο συνεκτικό και πιο συστηματικό η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και



δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης, όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η πρωτοβουλία και η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα και ο ψηφιακός γραμματισμός, και να εξοικειωθούν παράλληλα οι εκπαιδευτικοί σε πιο βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας» (σελ. 127). Ταυτόχρονα, το νέο πρόγραμμα σπουδών στο δημοτικό σχολείο, σε μαθήματα όπως η «Μελέτη Περιβάλλοντος», έχει ήδη «στρέψει το ενδιαφέρον» προς την παιχνιδοποίηση (Καλογιαννάκης κ.ά., 2022, σελ. 7), ενώ το παιχνίδι έχει, κυρίαρχο ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση.

Ορισμένα καταγεγραμμένα παραδείγματα παιχνιδοποίησης σε ελληνικό πλαίσιο αποτελούν:

- Κατά το σχολικό έτος 2017-2018, το 8ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα “eTwinning”, με τους μαθητές της ΣΤ’ Δημοτικού, που περιλάμβανε δραστηριότητες εικονικής πραγματικότητας και λήψης κονκάρδων. Οι μαθητές συνέβαλαν στην επίλυση προβλημάτων στα αγγλικά, κερδίζοντας πόντους (Αμαραντίδου, 2020).
- Στοιχεία παιχνιδοποίησης εισήχθησαν σε επιλεγμένα τμήματα του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου Ελευσίνας τη σχολική χρονιά 2018-2019, στο μάθημα των νέων ελληνικών. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν προσωποποιημένους ήρωες (Βαρέλη, Σκαναβή, 2019).
- Το “Wheel decide” είναι ένα δωρεάν ψηφιακό εργαλείο, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα τροχό ερωτήσεων. Έχει χρησιμοποιηθεί για την εξάσκηση λεξιλογίου της Νεοελληνικής και Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, και «μπορεί να αξιοποιηθεί και μέσα στη σχολική τάξη με χρήση διαδικτύου και διαδραστικού πίνακα» (Βαρέλη, Σκαναβή, 2019, σελ. 123).
- Το 2019 το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και η Πανελλήνια Ένωση Scrabble συμφώνησαν να εντάξουν το παιχνίδι “Scrabble” ως εργαλείο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της ομογένειας (Βαρέλη, Σκαναβή, 2019).
- Το “Moodle” είναι μία πολύ διαδεδομένη ηλεκτρονική πλατφόρμα στην ελληνική εκπαίδευση και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν δραστηριότητες, παρέχοντας ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους, όπως βαθμούς και σχόλια (Αμαραντίδου, 2020).
- Στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, το 2021 προωθήθηκε σε πρωτοετείς του Τμήματος Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, ένα social παιχνίδι για κινητά (“Get exam-ready challenge”), με κουίζ γνώσεων και προκλήσεις, επιτυγχάνοντας εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα στην προετοιμασία των φοιτητών για τις εξετάσεις, αλλά και στην ενδυνάμωση της αίσθησης του ανήκειν κατά την περίοδο της πανδημίας (Δρόσος, 2021).

### 3. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω παραδείγματα προέκυψε ότι η παιχνιδοποίηση ήδη εφαρμόζεται διεθνώς στον τομέα της εκπαίδευσης, κυρίως μέσω χρήσης ψηφιακών εφαρμογών στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίες συχνά αξιοποιούνται και από εκπαιδευτικά ιδρύματα, σημειώνοντας θετικά αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες αναφορικά με την παρακίνηση και δέσμευσή τους σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς στόχους. Αν και στην ελληνική τυπική εκπαίδευση η παιχνιδοποίηση δεν είναι τόσο διαδεδομένη, έχουν γίνει ορισμένα βήματα για να ενταχθεί ως μέθοδος σε σχολεία και πανεπιστήμια, με στόχο να εμπλουτιστεί η παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία.

Δεν απουσιάζουν, ωστόσο, και οι απόψεις ότι η παιχνιδοποίηση δεν είναι πάντοτε θετική για τους εκπαιδευόμενους, ιδίως νεότερης ηλικίας. Προβληματισμό εγείρει η επιρροή των παιχνιδοποιημένων πλαισίων στην προσοχή και την ικανότητα συγκέντρωσης των χρηστών, λόγω του εθιστικού στοιχείου που ενέχουν τα παιχνίδια (Ruggiu et al., 2022), αλλά και σε σχέση με την αντοχή τους στο άγχος του ανταγωνισμού. Από την άλλη πλευρά, η παιχνιδοποίηση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να διαθέτουν ένα ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων. Αναφορικά δε με τη χρήση της στην ελληνική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι επιφυλακτικοί στο να χρησιμοποιήσουν κάποιες τεχνικές παιχνιδοποίησης στο μάθημα, λόγω

της υποχρέωσης τήρησης οδηγιών του Υπουργείου (Αλεβίζος, 2021), του περιορισμένου χρόνου και του ανεπαρκή ή παλαιού υλικοτεχνικού εξοπλισμού στα ελληνικά σχολεία (Ευθυμίου, 2023).

Επομένως, κρίνεται ότι για να εφαρμοστεί ευρέως στην ελληνική εκπαίδευση, με θετικά αποτελέσματα, θα πρέπει να συντρέχει μία σειρά από προϋποθέσεις: Αρχικά, συστήνεται η υιοθέτηση μιας πιο ανοιχτής κουλτούρας εφαρμογής νέων μεθόδων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επενδύσουν χρόνο για να εξοικειωθούν με τις ήδη υφιστάμενες παιχνιδοποιημένες πλατφόρμες, ώστε να τις αξιοποιήσουν στη συνέχεια εντός της τάξης ή του αμφιθεάτρου. Η επιλογή ή ο σχεδιασμός ενός παιχνιδοποιημένου πλαισίου θα πρέπει να γίνεται από τον εκπαιδευτικό, με γνώμονα τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευόμενων και τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προβαίνουν, κατά την εφαρμογή του, σε διορθωτικές παρεμβάσεις, ώστε το παιχνιδοποιημένο πλαίσιο να μην οδηγεί σε υπέρμετρο ανταγωνισμό μεταξύ των συμμετεχόντων, λόγω των βαθμολογιών/επιτευγμάτων/πόντων που καλούνται οι εκπαιδευόμενοι να επιτύχουν. Διαφορετικά, υπάρχει κίνδυνος οι εκπαιδευόμενοι να χάσουν το κίνητρό τους για συμμετοχή. Το ίδιο ισχύει και σε περίπτωση που τα στοιχεία παιχνιδιού αποσπούν υπερβολικά την προσοχή των συμμετεχόντων από τον κύριο σκοπό της δραστηριότητας (Βαρέλη, Σκαναβή, 2020).

Το παιχνιδοποιημένο πλαίσιο προς τους μαθητές πρέπει να μην να προωθεί ένα σύστημα ανταμοιβών, χωρίς όμως την απειλή κυρώσεων σε βάρος τους. Σύμφωνα με τη “Recipe for Meaningful Gamification” (Nicholson, 2015), ο συμμετέχων σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει να έχει την ελευθερία να κάνει σημαντικές επιλογές και να μπορεί να αποτυγχάνει εντός των ορίων του. Από την άλλη, αν η παιχνιδοποίηση βασίζεται αποκλειστικά σε ανταμοιβές, τότε μπορεί να επιτευχθεί μόνο μία «ταχεία και βραχυπρόθεσμη αλλαγή συμπεριφοράς, μόνο για όσο διάστημα διαρκεί η παροχή ανταμοιβών, και όχι μία μακροπρόθεσμη συμπεριφορική αλλαγή» (Hassan, 2016, σελ. 6). Αντίθετα, μέσω της καλλιέργειας εσωτερικών κινήτρων, όπως της αίσθησης επίτευξης ή της επιθυμίας για μάθηση, «οι γνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων επαυξάνονται, ενώ η κατανόηση και η δημιουργικότητα ενισχύονται (Salen & Zimmerman, 2004)» (Λενακάκης, Φελεκίδου, 2021, σελ. 231).

Για την επιτυχή ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση, το Υπουργείο καλείται να παρέχει στους εκπαιδευτικούς την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να αναγνωρίσουν την αξία της ως μεθόδου και να γνωρίζουν τον ενδεδειγμένο τρόπο εφαρμογής της. Η περαιτέρω ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους, είναι μία ακόμη αναγκαία συνισταμένη. Μπορεί να απαιτηθεί και η οικονομική στήριξη προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, εξασφαλίζοντας τους, σε περίπτωση που αυτή ελλείπει, την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, αφού η παιχνιδοποίηση απαιτεί συχνά τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών μέσω υπολογιστή, smartphone ή tablet. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση εντός ενός σχολικού ή πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Για αυτό, σε περίπτωση που οι εφαρμογές δεν διατίθενται δωρεάν, το κράτος θα πρέπει να εξασφαλίσει την οικονομική συνδρομή σε αυτές. Τέλος, λόγω της ανάγκης καταχώρισης δεδομένων σε πλατφόρμες εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, που σε πολλές περιπτώσεις αφορούν ανηλίκους, είναι υποχρεωτική η τήρηση του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων.

Συνοψίζοντας, η παιχνιδοποίηση αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να καταστήσουν τα μαθήματά τους πιο διασκεδαστικά, να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να εισάγουν την τεχνολογία ως εργαλείο μάθησης. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί και μία ευκαιρία να τους εμψυχήσουν μακροπρόθεσμες συμπεριφορικές αλλαγές, πεδίο στο οποίο οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας αποτυγχάνουν. Η αξιοποίηση της τάσης για παιχνίδι, σε άτομα μικρότερων ή μεγαλύτερων ηλικιών, προς όφελος του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συνόλου, αποτελεί το ζητούμενο.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Αλεβίζος, Χ. (2021). *Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση* (Πτυχιακή εργασία). Άγιος Νικόλαος: Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Αμαραντίδου, Δ. (2020). Η παιχνιδοποίηση ως μέσο κινητοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Κανταρτζή, Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση»*, τόμ. Α'. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, 120-126.
- Ασλανίδης, Τ. (2021). *Το gamification (παιχνιδοποίηση) ως εργαλείο στην εκπαίδευση και η συμβολή του στην καταπολέμηση μαθησιακών δυσκολιών* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βαρέλη, Β., Σκαναβή, Ε. (2020). Εφαρμογή του gamification στην ειδική αγωγή: αξιοποίηση δημοφιλών επιτραπέζιων παιχνιδιών. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Παστέα, Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *Πρακτικά του 9<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, τόμ. 9. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 119-127.
- ΔΙΑΝΕΟΣΙΣ (2021). *Η Ελλάδα που μαθαίνει, ερευνά, καινοτομεί και επιχειρεί*. Ανακτήθηκε στις 30-3-2024 από: [https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2021/02/RD\\_study\\_final.pdf](https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2021/02/RD_study_final.pdf)
- Δρόσος, Δ. (2021). *Η παιχνιδοποίηση στην υπηρεσία της μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 30-3-2024 από: <https://www.aueb.gr/el/opanews/i-paihnidopoiisi-stin-ypiresia-tis-mathisis>
- Ευθυμίου, Γ. (2023). *Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η χρήση της στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Κοζάνη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Καλογιαννάκης, Μ., Παπαδάκης, Σ., Ξεζωνάκης, Κ. (2022). Παιχνιδοποίηση στη διδασκαλία των θετικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Επιστήμες/Σχολή Θετικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, τ. 4, 1-10.
- Λενακάκης, Α., Φελεκίδου, Κ. (2022). Παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση: Μια βιβλιογραφική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2, 225-250.
- Μήνα, Μ.-Γ. (2023). *Αξιοποίηση της «παιχνιδοποίησης» (gamification) στη Δημόσια Διοίκηση* (Μη δημοσιευμένη Τελική Εργασία, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης). Ψηφιακό Αποθετήριο ΕΣΔΔΑ.
- Πανταζίδης, Σ., Αυγουστάκης, Ε. (2019). Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής. Στο Π. Γούναρη, Α. Λιάμπα, Ε. Ντρενογιάννη, Π. Παυλίδη (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*, τόμ. Ι. 663-680.
- ΣΕΒ (2020). *Special report επιχειρηματική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 30-3-2024 από: [https://sev.org.gr/Uploads/Documents/53244/SR\\_Epixeirimatiki\\_Ekpaidevsi\\_Draft\\_FINAL.pdf](https://sev.org.gr/Uploads/Documents/53244/SR_Epixeirimatiki_Ekpaidevsi_Draft_FINAL.pdf)
- Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης (2021). *Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025*. Ανακτήθηκε στις 30-3-2024 από: <https://digitalstrategy.gov.gr/>

### Ξενόγλωσση

- Basten, D. (2017). Gamification. *IEEE Software*, 34(5), 76-81.
- Becker, K. (2021). *What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning?* Retrieved on 30-3-2024 from: <https://doi.org/10.20935/AL209>
- Boom, K., Ariese, C., van den Hout, B., Mol, A., Politopoulos, A. (2020). Teaching through play: using video games as a platform to teach about the past. In S. Hageneuer (ed.), *Communicating the past in the digital age: Proceedings of the International Conference on Digital Methods in Teaching and Learning in Archaeology* (12-13 October 2018). London: Ubiquity Press, 27-44.

- Buheji, M. (2019). Re-inventing public services using gamification approaches. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 9(6), 48-59.
- Burke, B. (2014). *Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things*. (1st ed.). New York: Routledge.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments*, 11. 9-15.
- Downie, S., Proulx, S. (2022). Investigating the role of gamification in public libraries' literacy-centered youth programming, *International Journal of Play*, 11(4), 382-404.
- Gupta, A., Gomathi, S. (2017). A review on gamification and its potential to motivate and engage employees and customers: employee engagement through gamification. *International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development*, 9(1), 42-52.
- Kapp, K. (2012) *The gamification of learning and instruction. Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kim, B. (2015). Gamification in education and libraries. *Library Technology Reports*, 51(2), 20-28.
- Marti-Parreño, J., Seguí-Mas, D., Seguí-Mas, E. (2016). Teachers' attitude towards and actual use of gamification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 682-688.
- Nacke, L., Deterding, S. (2017). The maturing of gamification research. *Computers in Human Behavior*, 71, 450-454.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In L. Wood, T. Reiners (eds.), *Gamification in Education and Business*. New York: Springer, 1-20.
- Nicholson, S. (2014). Exploring the endgame of gamification. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino, N. Schrape (Eds.), *Rethinking gamification*. Retrieved on 30-3-2024 from: <https://meson.press/wp-content/uploads/2015/03/9783957960016-rethinking-gamification.pdf>
- Public (2021). *Game design for public services*. Retrieved on 30-3-2024 from: <https://www.public.io/report-post/game-design-for-public-services>
- Ruggiu, D., Blok, V., Coenen, C., Kalloniatis, C., Kitsiou, A., Mavroeidi, A.-G., Milani, S., Sitzia, A. (2022). Responsible innovation at work: gamification, public engagement, and privacy by design. *Journal of Responsible Innovation*, 9(3), 315-343.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Silva, R., Rodrigues, R., Leal, C. (2019). Gamification in management education: a systematic literature review. *Brazilian Administration Review*, 16(2), 1-31.
- Yfantis, V., Tseles, D. (2017). *Exploring gamification in the public sector through the octalysis conceptual model*. Retrieved on 30-3-2024 from: [https://www.academia.edu/34968690/Exploring\\_Gamification\\_In\\_The\\_Public\\_Sector\\_Through\\_The\\_Octalysis\\_Conceptual\\_Model](https://www.academia.edu/34968690/Exploring_Gamification_In_The_Public_Sector_Through_The_Octalysis_Conceptual_Model)

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

## ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

**Ζωγόπουλος Κων/νος**  
Υποψήφιος διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών  
**Μπρατάνη Πηνελόπη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
**Λάμπρου Ξανθή**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ06

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) για τη δημιουργικότητα μαθητών και τις πρακτικές εφαρμογών κατά τη διδασκαλία. Επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με δύο μέρη. Το πρώτο αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το δεύτερο αφορά τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα των μαθητών και τις πρακτικές εφαρμογής κατά τη διδασκαλία. Το δείγμα αποτέλεσαν 568 εκπαιδευτικοί της Π.Ε. της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα των μαθητών και τις πρακτικές διδασκαλίας οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο θετικής στάσης και της εφαρμογής πρακτικών διδασκαλίας. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο δείχνουν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν. Τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα των μαθητών και τις πρακτικές εφαρμογές στη διδασκαλία.

**Λέξεις κλειδιά:** Δημιουργικότητα, πρακτικές διδασκαλίας, μαθητές, εκπαιδευτικοί.

### 1. Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη είναι σημαντικά στοιχεία της εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα και θα πρέπει να αναπτυχθούν στους μαθητές για να τους προετοιμάσουν στις μελλοντικές προκλήσεις (Hanni et al., 2018). Η δημιουργικότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία σχετίζεται με την εξέλιξη νέων και σημαντικών ιδεών, προϊόντων ή λύσεων (Batey, 2012). Ενσωματώνει δημιουργικές και ανακαλυπτικές διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη περιορισμούς και είναι στενά συνδεδεμένη με την πρωτοτυπία και την προσαρμογή στη σκέψη (Petrovski, 2000). Άλλοι ερευνητές τη συσχετίζουν με την αποκλίνουσα σκέψη (Torrance, 1977), την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Williamson, 2011) τη συνθετική ικανότητα γνώσεων, εμπειριών και συναισθημάτων (Fasko, 2006). Στον χώρο της εκπαίδευσης, σχετίζεται με την καινοτομία και αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη μαθητών προετοιμάζοντάς τους για τις εργασιακές απαιτήσεις (Harrison, 2015). Από την άλλη πλευρά η δημιουργική σκέψη είναι διαδικασία που οδηγεί σε μοναδικές ιδέες, λύσεις και σκέψεις και συνδέεται με τη συναισθηματική δημιουργικότητα, τη φαντασία και την αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζοντας συλλογικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Wahyudi et al., 2019). Η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για ανεξάρτητη και μαθητοκεντρική μάθηση (Forrester, 2009) και είναι στενά συνδεδεμένη με την επίλυση προβλημάτων (Monahan et al., 2019). Επίσης, η ικανότητα αξιολόγησης

δημιουργικών χαρακτηριστικών της εργασίας των μαθητών, είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της δημιουργικότητας στην τάξη (Buelin-Biesecker & Denson, 2014).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ενθάρρυνση, την προώθηση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της ενσωμάτωσης των θεωριών για τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πρακτική και τον σχεδιασμό δημιουργικών δραστηριοτήτων (Kaplan, 2019; Soh, 2017). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται σημαντικοί στην ανάπτυξη και ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων και τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, να αντιλαμβάνονται διάφορες πτυχές ενός προβλήματος τονώνοντας τη δημιουργική και κριτική σκέψη με τον πειραματισμό (Maksić & Pavlović, 2011). Η κατανόηση των αναπτυξιακών τάσεων στη δημιουργικότητα των παιδιών σχολικής ηλικίας και η εφαρμογή εργασιών που βασίζονται σε δραστηριότητες για τη βελτίωση των ικανοτήτων δημιουργικής σκέψης των μαθητών είναι ουσιαστικής σημασίας για την προώθηση της δημιουργικότητας σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Öncü, 2016). Τα μοντέλα μάθησης που βασίζονται σε εργασίες, αυξάνουν, καλλιεργούν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, καταδεικνύοντας τη σημασία των αντιλήψεων που ήδη υπάρχουν στην προσαρμογή τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Usmaldi & Amini, 2022). Τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά ή οι διάφορες μορφές τέχνης, δίνουν τη δυνατότητα προώθησης δημιουργικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και βελτίωσης των δεξιοτήτων της δημιουργικής σκέψης (Awalia et al., 2022; Lilienthal, 2019). Επίσης, η χρήση της τεχνολογίας, τα διάφορα παιχνίδια ή τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων μέσω της πρακτικής σχεδιασμού και στρατηγικών σκέψης και να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών (Demchenko et al., 2022 ; Ghernaout, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εκτιμούν και να αντιλαμβάνονται τη δημιουργικότητα θετικά σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά πολλές φορές στην πράξη να μην την εφαρμόζουν (Runco, 2007). Σε έρευνα (Al-Qahtani, 2016) σε 45 καθηγητές της Αγγλικής γλώσσας και 6 επόπτες Αγγλικών στη Σαουδική Αραβία διερευνήθηκε η στάση τους στη δημιουργικότητα και ο βαθμός προώθησης της δημιουργικότητας στην τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι στάσεις απέναντι στη δημιουργικότητα ήταν αντιφατικές καθώς δεν διαθέτουν μια σαφή και κοινή αντίληψη για αυτή, ωστόσο ήταν σε μεγάλο βαθμό θετικές. Στην πράξη όμως, οι περισσότεροι κατέβαλλαν μικρή προσπάθεια για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στις διδακτικές τους πρακτικές. Σε άλλη έρευνα (Al-Nouh et al., 2014) με 434 εκπαιδευτικούς Αγγλικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Κουβέιτ, κατέδειξε ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σε υψηλό επίπεδο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή δημιουργικής σκέψης στις τάξεις όπως είναι οι χρονικοί περιορισμοί, το μεγάλο πρόγραμμα σπουδών και η έλλειψη κατάρτισης για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές εφαρμογής στην τάξη, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται παραδοσιακές μεθοδοι διδασκαλίας, παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις και περιορισμένοι εκπαιδευτικοί πόροι. Παράλληλα, τονίζουν την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης και παροχής πόρων καθώς και τη συνεργασία με τους γονείς. Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας των Mamura και Raftopoulou (2020) σε 5 εκπαιδευτικούς ανθρωπιστικών επιστημών (Νεοελληνική γλώσσα, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Ελληνική Λογοτεχνία) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μαζί με φύλλα εργασίας 10 διδασκαλιών και σημειώσεις πεδίου, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη δημιουργική διδασκαλία και όχι τόσο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Παρά τις καλές προθέσεις και τις θετικές αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα, δεν την προάγουν με συστηματικό τρόπο εκτός και αν αφήσουν τον ρυθμιστικό τους ρόλο και επιτρέψουν μεγαλύτερα πλαίσια εκδήλωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Ο Gralowski (2016) σε ποιοτική έρευνα η οποία διεξήχθη σε 15 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Πολωνία, οι οποίοι έχουν διδάξει βασικά μαθήματα (Μαθηματικά, Πολωνικά και Ξένες γλώσσες), κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν τη δημιουργικότητα των μαθητών ως την ικανότητα να σκέφτονται ανεξάρτητα, να δίνουν νέες και

πρωτότυπες λύσεις σε κάθε είδους εργασίες και προβλήματα. Ως τη δημιουργική δραστηριότητα προσανατολισμένη στην καθημερινή καινοτομία. Επίσης, ότι υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ της λεκτικής υποστήριξης για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και της πρακτικής που εφαρμόζουν στην τάξη. Άλλοι ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία της κατανόησης της δημιουργικότητας από τους εκπαιδευτικούς για την προώθησή της στην τάξη (Al Dababneh, et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετήσουν αντιλήψεις που είναι ρεαλιστικές και θετικές στάσεις, γιατί υπάρχουν αρκετοί που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν έναν δημιουργικό μαθητή (Gralwski & Karwowski, 2016).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα των μαθητών και οι σχετικές πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη είναι ένα σημαντικό θέμα στη σύγχρονη εκπαίδευση. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δημιουργικότητα των μαθητών ως κρίσιμο στοιχείο της μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές μπορούν να διαφέρουν σημαντικά, ανάλογα με το πολιτιστικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών.

### 2.1.1. Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για τη δημιουργικότητα των μαθητών και τις πρακτικές εφαρμογών στη διδασκαλία.

### 2.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας;
- Υπάρχει συσχέτιση των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά φύλο, έτη υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών;

### 2.1.3. Δομή ερευνητικού εργαλείου

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διεξήχθη με την ποσοτική μέθοδο με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελούμενο από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος, αφορά τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα των μαθητών και τις πρακτικές εφαρμογής κατά τη διδασκαλία. Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα των Al-Nouh et al. (2014) με ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας κλίμακας ( $\alpha=0,86>0,70$ ). Περιέχει 20 δηλώσεις, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ λίγο, 3=Ουδέτερη γνώμη, 4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ απολύτως). Η αξιολόγηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας χωρίστηκαν σε τρία επίπεδα, με βάση τις μέσες τιμές (Μ.Τ.) των απαντήσεων: 1-2,33 (χαμηλό), 2,34-3,66 (μεσαίο) και 3,67-5 (υψηλό). Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τις 20 δηλώσεις, έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα ( $\alpha=0,917>0,70$ ).

### 2.1.4. Δείγμα τη έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Οκτωβρίου 2023 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης και την αξιοποίηση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε μορφή google forms σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημοτικά Σχολεία) της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (ΠΔΕ) των Περιφερειακών Ενοτήτων Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά 568 εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της Π.Ε.

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 568 εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς το φύλο, η πλειονότητα του δείγματος (79,8%) ήταν γυναίκες. Το 57,4% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 41-60 ετών. Το 54,7% έχει 11-30 έτη υπηρεσίας και το 57,8% έχουν κάνει μεταπτυχιακό.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με τις Αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας (Πίνακας 1) παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο που κυμαίνεται από Μ.Τ.=3,83 «Χρησιμοποιώ μια σειρά από τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη μου» έως Μ.Τ.=4,79 «Ακούω τους μαθητές όταν κάνουν ερωτήσεις».

**Πίνακας 1: Κατανομή Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης Αντιλήψεων για τη Δημιουργικότητα και τις Πρακτικές Διδασκαλίας**

|    |                                                                                                                   | <b>Μ.Τ.*</b> | <b>Τ.Α.</b> | <b>Επίπεδο</b> |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|----------------|
| 1  | Υπενθυμίζω και ενθαρρύνω τους μαθητές να είναι δημιουργικοί.                                                      | 4,48         | 0,042       | Υψηλό          |
| 2  | Αναπτύσσω τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.                                                                       | 4,28         | 0,044       | Υψηλό          |
| 3  | Ενθαρρύνω τους μαθητές να αμφισβητούν και να σκέφτονται ανεξάρτητα.                                               | 4,42         | 0,038       | Υψηλό          |
| 4  | Ακούω τους μαθητές όταν κάνουν ερωτήσεις                                                                          | 4,79         | 0,024       | Υψηλό          |
| 5  | Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, κάνω ερωτήσεις στους μαθητές για να τους ενθαρρύνω να σκεφτούν βαθιά για το θέμα. | 4,64         | 0,032       | Υψηλό          |
| 6  | Παροτρύνω τους μαθητές να μου λένε οι ίδιοι τι έχουν μάθει.                                                       | 4,52         | 0,043       | Υψηλό          |
| 7  | Ωθώ τους μαθητές να πειραματιστούν με όσα έχουν μάθει σε ποικίλες καταστάσεις.                                    | 4,15         | 0,052       | Υψηλό          |
| 8  | Εμπνέω τους μαθητές μου να βρίσκουν περισσότερες από μία λύσεις σε ένα πρόβλημα.                                  | 4,39         | 0,045       | Υψηλό          |
| 9  | Ετοιμάζω ερωτήσεις για να απαντήσουν οι μαθητές μου μόνοι τους.                                                   | 3,94         | 0,051       | Υψηλό          |
| 10 | Αφήνω τους μαθητές να μαθαίνουν σε ομάδες.                                                                        | 4,09         | 0,052       | Υψηλό          |
| 11 | Επιτρέπω στους μαθητές να ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις.                                                         | 4,52         | 0,036       | Υψηλό          |
| 12 | Επιτρέπω στους μαθητές να ρωτούν για πράγματα που τους ενδιαφέρουν.                                               | 4,64         | 0,035       | Υψηλό          |
| 13 | Επαινώ τους μαθητές που δίνουν απροσδόκητες απαντήσεις.                                                           | 4,58         | 0,041       | Υψηλό          |
| 14 | Παίρνω μια βαρετή άσκηση και τη μετατρέπω σε παιχνίδι.                                                            | 3,96         | 0,054       | Υψηλό          |



|        |                                                                                           |      |       |       |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|
| 15     | Χρησιμοποιώ μια προσέγγιση ανακάλυψης ή επίλυσης προβλημάτων στη διδασκαλία των μαθητών   | 3,89 | 0,050 | Υψηλό |
| 16     | Χρησιμοποιώ μια σειρά από τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη μου.  | 3,83 | 0,066 | Υψηλό |
| 17     | Χρησιμοποιώ αυθεντικές καταστάσεις για να ενθαρρύνω τη χρήση της γλώσσας.                 | 4,17 | 0,044 | Υψηλό |
| 18     | Επιβραβεύω την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα.                                         | 4,64 | 0,035 | Υψηλό |
| 19     | Επιτρέπω στους μαθητές να επιλέξουν τα δικά τους έργα για να αποδείξουν τις γνώσεις τους. | 4,19 | 0,051 | Υψηλό |
| 20     | Δεν επικρίνω την ιδέα των μαθητών.                                                        | 4,68 | 0,043 | Υψηλό |
| Σύνολο |                                                                                           | 4,34 | 0,044 | Υψηλό |

\*Σημείωση: 1= Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ λίγο, 3=Ουδέτερη γνώμη, 4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ απολύτως

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, οι μέσες τιμές για τις Αντιλήψεις για δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη με το Φύλο (Πίνακας 3) διαφέρουν μεταξύ τους ( $p < 0,05$ ). Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών [ $t(566) = -3,147$ ,  $p\text{-value} = 0,003 < 0,05$ ].

**Πίνακας 3: Αποτελέσματα T-test για Συσχέτιση της Δημιουργικότητας και των Πρακτικών Διδασκαλίας με το Φύλο**

|                                                          |                             | Levene's Test<br>for Equality of<br>Variances |       | Significance |        |             |             |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|-------|--------------|--------|-------------|-------------|
|                                                          |                             | F                                             | Sig.* | t            | df     | One-Sided p | Two-Sided p |
| Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας | Equal variances assumed     | 5,834                                         | 0,017 | -3,147       | 566    | <0,001      | 0,003       |
|                                                          | Equal variances not assumed |                                               |       | -2,427       | 62,298 | 0,008       | 0,028       |

\*  $p < 0,05$

Οι γυναίκες εκφράζουν υψηλότερο επίπεδο θετικής στάσης ( $\text{mean} = 4,39$ ) σε σχέση με τους άνδρες ( $\text{mean} = 4,11$ ) στις αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4: Περιγραφικά Μέτρα των Αντιλήψεων Δημιουργικότητας και των Πρακτικών Διδασκαλίας για Άνδρες και Γυναίκες**

|                                | Φύλο    | N   | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------------|---------|-----|------|----------------|-----------------|
| Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα | Άνδρας  | 104 | 4,11 | 0,664          | 0,084           |
|                                | Γυναίκα | 464 | 4,39 | 0,436          | 0,027           |

---

και Πρακτικές  
διδασκαλίας

---

Όσον αφορά τον έλεγχο, εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας με τα έτη υπηρεσίας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης (One Way Anova) (Πίνακας 5). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μέσες τιμές δεν διαφέρουν μεταξύ τους ( $p>0,05$ ). Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη με βάση τα έτη υπηρεσίας [ $F(3)=0,647$ ,  $p=0,569>0,05$ ].

**Πίνακας 5: Ανάλυση Διακύμανσης της Δημιουργικότητας και των Πρακτικών Διδασκαλίας με τα Έτη Υπηρεσίας**

|                                                          |                | Sum of Squares | df  | Mean Square | F     | Sig.  |
|----------------------------------------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|-------|
| Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας | Between Groups | 0,511          | 3   | 0,177       | 0,647 | 0,569 |
|                                                          | Within Groups  | 71,161         | 566 | 0,264       |       |       |
|                                                          | Total          | 71,674         | 567 |             |       |       |

Για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων τιμών των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας με τις σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης (One Way Anova). Τα ευρήματα της ανάλυσης (Πίνακας 6) σχετικά με τη διακύμανση, έδειξαν ότι υπάρχει ισότητα μέσων τιμών ( $p>0,05$ ). Επομένως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας με τις Σπουδές [ $F(3)=1,354$ ,  $p=0,264>0,05$ ].

**Πίνακας 6: Ανάλυση Διακύμανσης της Δημιουργικότητας και των Πρακτικών Διδασκαλίας με Σπουδές**

|                                                          |                | Sum of Squares | df  | Mean Square | F     | Sig.  |
|----------------------------------------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|-------|
| Αντιλήψεις για Δημιουργικότητα και Πρακτικές διδασκαλίας | Between Groups | 1,042          | 3   | 0,354       | 1,354 | 0,264 |
|                                                          | Within Groups  | 71,161         | 566 | 0,262       |       |       |
|                                                          | Total          | 71,674         | 567 |             |       |       |

### 3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη δημιουργικότητα βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο (4,34). Το υψηλότερο επίπεδο θετικής στάσης σχετίζεται με τη δήλωση «Ακούω τους μαθητές όταν κάνουν ερωτήσεις» (4,79), κάτι που βοηθάει στην ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης στους μαθητές (Pishghdam et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές να είναι δημιουργικοί (4,48), αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών (4,28), ενθαρρύνουν τους μαθητές να αμφισβητούν και να σκέφτονται ανεξάρτητα (4,42), κατά τη διάρκεια της συζήτησης, κάνουν ερωτήσεις στους μαθητές

για να τους ενθαρρύνουν να σκεφτούν βαθιά για το θέμα (4,64), τους παροτρύνουν να τους λένε οι ίδιοι τι έχουν μάθει (4,52), τους ωθούν να πειραματιστούν με όσα έχουν μάθει σε ποικίλες καταστάσεις (4,15), τους εμπνέουν να βρίσκουν περισσότερες από μία λύσεις σε ένα πρόβλημα (4,39), ετοιμάζουν ερωτήσεις για να απαντήσουν οι μαθητές μου μόνοι τους (3,94) και τους αφήνουν να μαθαίνουν σε ομάδες (4,09). Συνολικά, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Επιτρέπουν σε υψηλό βαθμό τους μαθητές να ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις (4,52) και να ρωτούν για πράγματα που τους ενδιαφέρουν (4,64). Επαινούν τους μαθητές που δίνουν απροσδόκητες απαντήσεις (4,58). Τη δυνατότητα αυτή ο Tunner (2009) την αναφέρει ως τρόπος σκέψης έξω από τα καθιερωμένα πλαίσια. Αντίθετα, σε έρευνα των Roy και Carter (2013) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και βαθμολογούν μόνο τις απαντήσεις που θεωρούν σωστές. Στη συνέχεια, οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι μετατρέπουν μια βαρετή άσκηση σε παιχνίδι (3,96), χρησιμοποιούν την ανακαλυπτική προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων (3,89) και τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τάξη τους (3,83). Ανάλογα οι Horner και Ryf (2007) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι δημιουργικοί, προωθούν και στηρίζουν ένα μαθησιακό περιβάλλον με τη χρήση ΤΠΕ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιούν αυθεντικές καταστάσεις για να ενθαρρύνουν τη χρήση της γλώσσας (4,17), επιβραβεύουν την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα (4,64), επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέξουν τα δικά τους έργα για να αποδείξουν τις γνώσεις τους (4,19) και δεν επικρίνουν την ιδέα των μαθητών (4,68). Ανάλογα, ο Turner (2009) τόνισε την ανάγκη ενίσχυσης της δημιουργικότητας των μαθητών με επιβράβευση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Ο Denise de Souza (2000) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανταμοίβουν τη δημιουργικότητα και τις εργασίες των μαθητών.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο θετικής στάσης και ανταπόκρισης στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν. Εκτιμούν ότι μέσα από τη διδασκαλία τους έχουν ενσωματώσει πρακτικές που ενισχύουν με αποτελεσματικό τρόπο τη δημιουργικότητα των μαθητών. Ανάλογα είναι και τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας και ερευνών (Γκοντέλος και Ξαφάκος, 2021; Al-Nouh et al., 2014; Boldin et al., 2010; Eason et al., 2009). Απομένει η διερεύνηση και η παρατήρηση των πρακτικών διδασκαλίας μέσα στην τάξη για να τεκμηριωθεί η ισχύς των αντιλήψεων αυτών, διότι η βιβλιογραφία αναφέρει συχνά, ότι οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς, διαφοροποιούνται με τις θεωρητικές τους αντιλήψεις (Turner, 2013; Zarillo, 2012; Al-Nouh, 2008; Runco, 2007).

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, έτη υπηρεσίας, σπουδές) των ερωτώμενων στις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας, ως προς το φύλο, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση [ $t(566)=-3,147$ ,  $p\text{-value}=0,003<0,05$ ]. Οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο θετικής στάσης ( $\text{mean}=4,39$ ) σε σχέση με τους άνδρες ( $\text{mean}=4,11$ ) στις αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη [ $F(3)=0,647$ ,  $p=0,569>0,05$ ]. Ανάλογα είναι τα ευρήματα έρευνας (Al-Nouh et al., 2014) σύμφωνα με τα οποία, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας, με βάση την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Όσον αφορά τις σπουδές, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές διδασκαλίας [ $F(3)=1,354$ ,  $p=0,264>0,05$ ].

Η ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ικανοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν στο μέλλον. Ωστόσο, θα πρέπει να υπάρχει επιμόρφωση και κατάρτιση σε ζητήματα δημιουργικότητας. Πολλές φορές υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για το τι είναι δημιουργικότητα και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της. Επίσης, διαφοροποιείται η έννοια της δημιουργικής διδασκαλίας με την

ενδυνάμωση των χαρακτηριστικών που προάγουν και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Υπάρχουν παράγοντες όπως η ενσωμάτωση της δημιουργικότητας στο πρόγραμμα σπουδών, οι διαφοροποιημένες μέθοδοι διδασκαλίας, το περιβάλλον μάθησης και η αξιολόγηση της δημιουργικότητας που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για την περαιτέρω ενθάρρυνση και ενίσχυση μιας συστηματικής στάσης και πρακτικών εφαρμογών της δημιουργικότητας των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν περιορισμούς αναφορικά με το δείγμα, το οποίο ήταν σχετικά μικρό και το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αφορούσε μόνο τις αντιλήψεις. Θα πρέπει να γίνει επέκταση της έρευνας για τις στάσεις, τις δυσκολίες και τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημιουργικότητα στην τάξη με τους μαθητές, με ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες καθώς και τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν μέσα από έρευνα συμμετοχικής παρατήρησης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Γκοντέλος, Α., & Ξαφάκος, Ε. (2021). Η δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών με τη χρήση της κλίμακας teaching for creativity scale. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 181-201. <https://doi.org/10.26248/v2021i1.1522>

### Ξενόγλωσση

- Al-Dababneh, K. A., Al-Zboon, E. K., & Ahmad, J. (2019). The creative environment: teachers' perceptions, self-efficacy, and teaching experience for fostering children's creativity. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1620-1637. <http://doi.org/10.1080/03004430.2017.1400969>
- Al-Qahtani, A. (2016). Do Saudi EFL Teachers Promote Creativity in Their Classrooms? *English Language Teaching*, 9(4), 11-23. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n4p11>
- Al-Nouh, N. A., Abdul-Kareem, M. M., & Taqi, H. A. (2014). Primary School EFL Teachers' Attitudes towards Creativity and Their Perceptions of Practice. *English Language Teaching*, 7(9), 74-90. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n9p74>
- Al-Nouh, N. A. (2008). *Are Kuwaiti primary EFL teachers implementing A CLT-based learner-centered method in their classrooms?* Unpublished doctoral dissertation. Newcastle University, Newcastle. <http://hdl.handle.net/10443/613>
- Awalia, U., Subiyantoro, S., & Margana, M. (2022). Analysis of 12th-grade student creative thinking abilities in theatre art concept for cultural art. *Proceedings of the 1st International Conference on Language, Literature, Education and Culture, ICOLLEC 2021*, 9-10 October 2021. <https://doi.org/10.4108/eai.9-10-2021.2319691>
- Batey, M. (2012). The measurement of creativity: from definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*, 24(1), 55-65. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649181>
- Buelin-Biesecker, J., & Denson, C. (2014). Creativity in green roof design: digital consensual assessment outcomes from a high school engineering camp. *ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--20230>
- Demchenko, O., Bondar, Y., Shykyrynska, O., Komarivska, N., Lyubchak, L., Stakhova, I., & Dabizha, L. (2022). Development of youth's creative abilities schoolchildren by byod technology. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 341-350. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6892>
- Denise de Souza, F. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153. <https://doi.org/10.1080/02783190009554022>

- Fasko, D. (2006). Creative thinking and reasoning: Can you have one without the other? In *Creativity and reason in cognitive development*, edited by James Kaufman C., and John Baer (pp. 159-176.). New York, NY: Cambridge University Press
- Forrester, J. C. (2009). Thinking creatively; thinking critically. *Asian Social Science*, 4(5). <https://doi.org/10.5539/ass.v4n5p100>
- Gheraout, D. (2018). Fostering students' creativity through innovative learning tools. *Higher Education Research*, 3(1), 9-14. <https://doi.org/10.11648/j.her.20180301.13>
- Gralewski, J. (2016). Teachers' Beliefs About Creativity and Possibilities for its Development in Polish High Schools: A Qualitative Study. *Creativity*, 3(2), 292-329. <https://doi.org/10.1515/ctra-2016-0019>
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2016). Are teacher's implicit theories of creativity related to the recognition of the student's creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 52(2), 156-167. <http://doi.org/10.1002/jocb.140>
- Hanni, I. U., Muslim, M., Hasanah, L., & Samsudin, A. (2018). K-11 students' creative thinking ability on static fluid: a case study. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013, 012034. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1013/1/012034>
- Harrison, J. L. (2015). Fostering creativity in learning: relinquishing instructor control. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 3(2), 189-197. <https://doi.org/10.12785/jtte/030208>
- Horner, C., & Ryf, V. (2007). *Creative teaching: English in the early years and primary classroom*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: teaching for creativity development. *Psychology*, 10(02), 140-147. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012>
- Lilienthal, A. J. (2019). Students' creative process in mathematics: insights from eye-tracking-stimulated recall interview on students' work on multiple solution tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(8), 1565-1586. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10033-0>
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: A qualitative study. *High Ability Studies*, 22(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.628850>
- Mamura, M., & Raftopoulou, A. (2020). Secondary Teachers and Creativity in Teaching: Conceptions and Practices. *International Journal of Educational Studies*, 3(3), 120-128. <https://doi.org/10.53935/2641-533x.v3i3.149>
- Monahan, C., Munakata, M., & Vaidya, A. (2019). Creativity as an emergent property of complex educational system. *Northeast Journal of Complex Systems*, 1(1). <https://doi.org/10.22191/nejcs/vol1/iss1/4>
- Öncü, E. Ç. (2016). Improved creative thinkers in a class: a model of activity based tasks for improving university students creative thinking abilities. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 517-522. <https://doi.org/10.5897/err2015.2262>
- Petrowski, M. J. (2000). Creativity research: implications for teaching, learning and thinking. *Reference Services Review*, 28(4), 304-312. <https://doi.org/10.1108/00907320010359623>
- Pishghdam, R., Nejad, T., & Shayesteh, S. (2012). Creativity and its relationship with teacher success. *BELT Journal, Porto Alegre*, 3(2), 204-216.
- Roy, J., & Carter, V. (2013). Elementary teacher perceptions of teaching practices that foster creative thinking in students. *Inquiry*, 14, 75-94.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.002>

- Torrance, P. E. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- Turner, S. (2013). Teachers' and Pupils' Perceptions of Creativity across Different Key Stages. *Research in Education*, 89(1), 23-40. <http://dx.doi.org/10.7227/RIE.89.1.3>
- Turner, S. (2009). Novel and engaging versus boring and stagnating: How do pupils and teachers alike perceive the state of creativity in secondary schools? In C. Turgeon (Ed.), *Creativity and the child: Interdisciplinary perspectives*. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Usmeldi, U., & Amini, R. (2022). Creative project-based learning model to increase creativity of vocational high school students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(4), 2155-2164. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.21214>
- Wahyudi, W., Waluya, S. B., Suyitno, H., & Isnarto, I. (2019). The analysis of the students' creative thinking ability in mathematics as viewed from their learning style and educational background. *Proceedings of the 6th International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2018)*. <https://doi.org/10.2991/iceri-18.2019.21>
- Williamson, P. K. (2011). The creative problem solving skills of arts and science students-the two cultures debate revisited. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.001>
- Zarillo, J. (2012). *Teaching elementary social studies: Principles and applications*. Boston, MA: Pearson Education Inc.

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΝΤΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νεοκοσμίδου Παναγιώτα

Διευθύντρια σχολικής μονάδας -Επιμορφώτρια ΙΕΠ-ΣΕΠ-ΕΑΠ

### Περίληψη

Η διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες αλλά και τις εμπειρίες των φοιτητών έχει εντάξει την χρήση της τεχνολογίας σε αυτήν. Η έννοια της αντεστραμμένης τάξης αναφέρεται σε μια προσέγγιση εκπαίδευσης όπου οι παραδοσιακοί ρόλοι και η δομή της τάξης ανατρέπονται. (Alam, Hoque & Oke, 2010)

Ο ρόλος της αντεστραμμένης τάξης είναι να προάγει την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών την αυτοκατεύθυνση και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Οι φοιτητές αποκτούν πρόσβαση σε υλικό πριν από το μάθημα, ενώ η τάξη χρησιμοποιείται για συζητήσεις, εφαρμογή γνώσεων και επίλυση προβλημάτων. Η αντεστραμμένη τάξη επιδιώκει να προσαρμόσει την εκπαίδευση στις ανάγκες του κάθε φοιτητή ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αυτό το οποίο θα επιχειρηθεί είναι να αναδειχθούν συναφείς με το θέμα έρευνες υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα εφαρμογής της αντεστραμμένης τάξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γουγουλάκη και Οικονόμου 2014)

**Λέξεις-κλειδιά:** αντεστραμμένη τάξη, τριτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτικές τεχνικές, μοντέλα εκπαίδευσης

### 1. Εισαγωγή

Ο πληθυσμός των φοιτητών που παρακολουθούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζει ολοένα και μεγαλύτερες διαφοροποιημένες ανάγκες και τρόπους να μαθαίνει. Ο τρόπος μάθησης

στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει εξελιχθεί και απαλλαγεί από τον παραδοσιακό τρόπο διάλεξης και μακροσκελών εισηγήσεων. Η παιδαγωγική αυτή τακτική συχνά αγνοεί τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες τις δυσκολίες, τις πολιτισμικές αλλά και μαθησιακές διαφοροποιήσεις καθώς και το γενικότερο προφίλ μάθησης των προπτυχιακών φοιτητών.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση κρίνεται αναγκαίο να μετατοπιστεί από ένα αυστηρά δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης σε ένα φοιτητοκεντρικό με βασικό στόχο την δημιουργία μιας κουλτούρας εκπαίδευσης η οποία θα έχει ως επίκεντρο τον φοιτητή και τις ανάγκες του δημιουργώντας εκείνο το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα δίνεται η δυνατότητα στους πανεπιστημιακούς μαθητές να οργανώνουν και να ελέγχουν τη διαδικασία της μάθησης (Gover & Loukkola, 2015).

Η έννοια της μάθησης με επίκεντρο τον φοιτητή καλύπτει μια ποικιλία πτυχών που επηρεάζουν την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Συχνά η επιστημολογία καταστρέφει το ενδιαφέρον για τη μάθηση, ενώ η αποτελεσματικότητα αυτής προωθείται όταν αυτή είναι διαδραστική, ελκυστική και προάγει συνεργατικούς και συμπεριληπτικούς τρόπους προσέγγισης που εμπεριέχουν τα βιώματα και τις ανάγκες των φοιτητών.

Οι βασικές αξίες της μαθητοκεντρικής μάθησης είναι η κεντρική θέση του φοιτητή, η συμμετοχή του σε αυθεντικές εργασίες και κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές, η σημασία των προηγούμενων και καθημερινών του εμπειριών στην κατασκευή νοήματος και η πρόσβαση σε πολλαπλές προοπτικές, πόρους και αναπαραστάσεις (Land et al., 2012).

Η μαθητοκεντρική μάθηση ξεδιπλώνει ένα ευρύ φάσμα πρακτικών προσανατολισμένων στη συμμετοχή, η οποία εμπλέκει τα άτομα στη βαθιά μάθηση. Αυτές οι πρακτικές δίνουν έμφαση στις θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις φοιτητών-εκπαιδευτών, οι οποίες επιτρέπουν στους φοιτητές να επιμένουν και να επιτύχουν σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα που είναι προκλητικά, συναφή, συνεργατικά, κατευθυνόμενα από τους ίδιους και εφαρμόζονται σε πραγματικές καταστάσεις.

Τα βασικότερα εμπόδια με τα οποία έρχονται συχνά αντιμέτωποι οι φοιτητές είναι:

Δυσκολίες όπως στην ικανότητα αυτορρύθμισης, στην οργάνωση του χρόνου, στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στη γραφή στη δυνατότητα ανάκλησης πληροφοριών στα μαθηματικά, είναι μόνο μερικοί από τους ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση και απόδοση των φοιτητών με συνέπεια την σημαντική συχνά καθυστέρηση ολοκλήρωσης του πτυχίου.

Ακόμη οι προηγούμενες εμπειρίες των φοιτητών επηρεάζουν τα επίπεδα δέσμευσης και κινήτρων σε επόμενα μαθήματα (Kuh, 2006)

Τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτών σχετικά με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Κατά συνέπεια αυτό που είναι σημαντικό να επιτευχθεί στα πλαίσια της πρώτης εκπαιδευτικής συνάντησης με τον διδάσκοντα είναι:

Αλληλογνωριμία  
συμμετεχόντων

Ενημέρωση εκπαιδευομένων  
για τους στόχους τη  
μεθοδολογία, το διδακτικό  
περιεχόμενο, την αξιολόγηση

Σύναψη συμβολαίου  
φοιτητών -καθηγητή

Διερεύνηση του ρόλου του  
εκπαιδευτή

Διερεύνηση των  
προσδοκιών των  
εκπαιδευομένων

Διερεύνηση των  
δυσκολιών των  
εκπαιδευομένων

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Τι είναι η αντεστραμμένη τάξη

Αντεστραμμένη μάθηση είναι η παιδαγωγική μέθοδος στην οποία η άμεση διδασκαλία μεταφέρεται από τη αίθουσα του πανεπιστημίου στον ατομικό χώρο μάθησης έτσι ώστε η πανεπιστημιακή αίθουσα να μετατραπεί σε ένα διαδραστικό και δυναμικό περιβάλλον όπου ο διδάσκων καθοδηγεί τους φοιτητές καθώς αυτοί εφαρμόζουν την θεωρία και αλληλοεπιδρούν δημιουργικά στο αντικείμενο της μάθησης (Yarbro, Arfstrom, McKnight & McKnight, 2014).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι φοιτητές προετοιμάζονται πριν από το δια ζώσης μάθημα, μεταξύ άλλων παρακολουθώντας ηχογραφημένες/βιντεοσκοπημένες διαλέξεις, αναζητώντας σχετικό υλικό και εκπονώντας σύντομες εργασίες κ.τ.λ.

Αυτή η ασύγχρονη προσέγγιση δημιουργεί χρόνο στην τάξη για δραστηριότητες σύγχρονης μάθησης με επίκεντρο τους φοιτητές και σκοπό την εφαρμογή της γνώσης (Plota et al., 2019). Συνεπώς, η αντεστραμμένη τάξη αναδεικνύεται σε ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικής έρευνας, παρότι στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η μετωπική διδασκαλία στις πανεπιστημιακές αίθουσες, είναι ακόμη η κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας (Roditi & Karalis, 2014). Οι βασικότερες φάσεις υλοποίησης σύμφωνα με τους Estes, Ingram, & Liu, (2014) είναι οι εξής: Η πρώτη φάση περιλαμβάνει δραστηριότητές πριν την τάξη (pre-class) όπου οι φοιτητές μπορούν να μελετούν αρχικά εκπαιδευτικό υλικό διαθέσιμο στο διαδίκτυο ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν και να ανακαλέσουν, πληροφορίες και έννοιες, που θα είναι απαραίτητες κατά την σύγχρονη συνάντηση αργότερα.

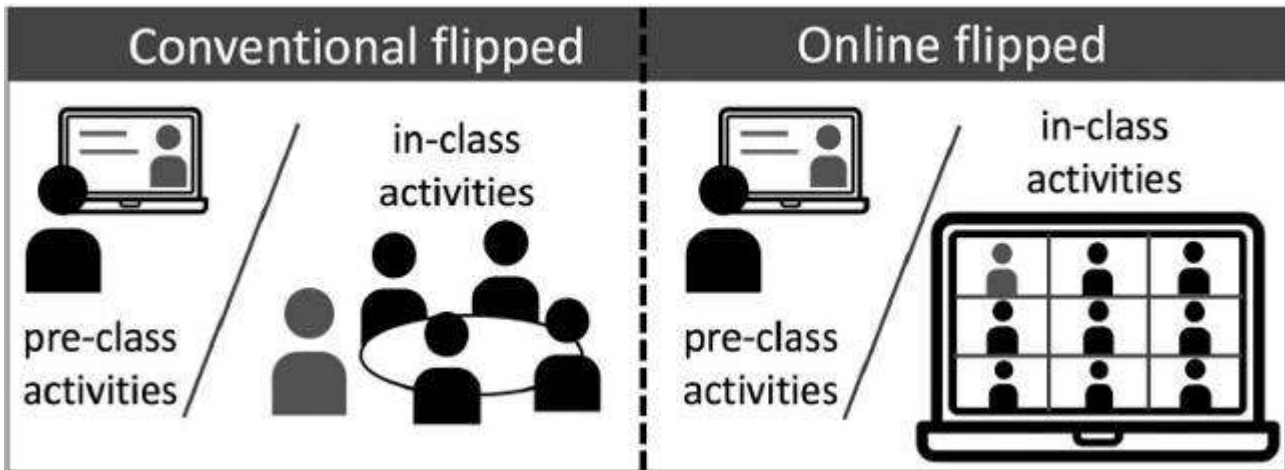
Η δεύτερη φάση είναι οι μέσα στην τάξη (in-class) δραστηριότητες όπου ο καθηγητής μέσω συζήτησης και ερωτήσεων θα μπορεί να εντοπίζει σε ποια σημεία του μαθήματος οι φοιτητές δυσκολευτήκαν να κατανοήσουν και με βάση την ανατροφοδότηση που θα λάβει να αναπροσαρμόσει κατάλληλα το μάθημα της ημέρας. Οι συζητήσεις και η ανατροφοδότηση μεταξύ των φοιτητών είναι επίσης μία σημαντική λειτουργία της Αντεστραμμένης Τάξης (Crouch.& Mazur, 2001).

Η τρίτη φάση υλοποίησης της Αντεστραμμένης Τάξης είναι οι μετά την τάξη (post-class) δραστηριότητες όπου καθηγητής δίνει κίνητρα στους φοιτητές ώστε να ενθαρρύνει την μελέτη τους στο σπίτι. Τα κίνητρα αυτά μπορεί να είναι η συσχέτιση των εκτός τάξεων δραστηριοτήτων με την βαθμολογία ή να θέσει σαφείς απαιτήσεις για την συμμετοχή των φοιτητών στο επόμενο μάθημα.

Μια πολλά υποσχόμενη παιδαγωγική προσέγγιση η οποία συνδυάζει την ασύγχρονη με την σύγχρονη διαδικτυακή εκπαίδευση είναι το διαδικτυακό μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης. Εμπνευσμένο από την παραδοσιακή αντεστραμμένη διδασκαλία οι φοιτητές ενθαρρύνονται να παρακολουθούν βίντεο διαλέξεις (οι οποίες μπορεί να είναι εμπλουτισμένες με κουίζ) στο σπίτι, ως μέσω προετοιμασίας για τις κοινές τους συναντήσεις. (Chen, Wang, Kinshuk & Chen, 2014).

Ωστόσο, σε αντίθεση με το αρχικό μοντέλο της Αντεστραμμένης τάξης φοιτητές και καθηγητές δεν θα συναντηθούν δια ζώσης, αλλά στο διαδίκτυο. Ο χρόνος των κοινών συναντήσεων τους είναι αφιερωμένος στην ενεργό και συνεργατική μάθηση παρά στη παράδοση του μαθήματος





Σχήμα1: Συμβατική και διαδικτυακά αντεστραμμένη τάξη

### 2.1.1. Οι βασικοί άξονες της αντεστραμμένης τάξης είναι οι εξής:

#### Ευέλικτο περιβάλλον:

Η αντεστραμμένη τάξη προσφέρει πολλές μεθόδους μάθησης. Οι καθηγητές συχνά επαναπροσδιορίζουν την χωροχρονική συνθήκη μέσα στην οποία θα πραγματοποιηθεί το μάθημα, προκειμένου να υποστηρίξουν είτε την ομαδική είτε την ατομική μελέτη. Με αυτόν τον τρόπο οι φοιτητές διαλέγουν πότε και που μαθαίνουν. Επίσης, οι καθηγητές που αναστρέφουν τις τάξεις τους είναι πιο ευέλικτοι στις προσδοκίες τους όσον αφορά την αποτίμηση της ακαδημαϊκής προσπάθειας των φοιτητών.

#### Κουλτούρα μάθησης:

Στα πλαίσια ενός παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, ο καθηγητής είναι το κυρίαρχο πρόσωπο και η βασική πηγή πληροφοριών. Στα πλαίσια του μοντέλου εφαρμογής της αντεστραμμένης τάξης, η διδακτική πράξη χαρακτηρίζεται από μια ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των φοιτητών σε βασικά προβλήματα που έχουν τεθεί. Με αυτόν τον τρόπο οι φοιτητές εμπλέκονται ενεργά στη γνώση συν διαμορφώνοντας την, και αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.

### 2.1.2. Εκπαιδευτικό περιεχόμενο:

Οι διδάσκοντες οι οποίοι ακολουθούν την συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση αναπτύσσουν έναν γενικότερο προβληματισμό με τι διδακτικές τεχνικές να βοηθήσουν τους φοιτητές τους να δημιουργήσουν εννοιολογική αντίληψη. Προσδιορίζουν τι και ποιο υλικό να επιλέξουν για τη διδασκαλία τους, καθώς και τι υλικό θα πρέπει οι ίδιοι οι φοιτητές να διερευνήσουν μόνοι τους. Ο διδάσκων κάνει χρήση του κατάλληλα σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού για να αυξήσει τον χρόνο μέσα στην τάξη έτσι ώστε να υιοθετήσει μαθητοκεντρικές μεθόδους, στρατηγικές ενεργής μάθησης ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας και το αντικείμενο διδασκαλίας. Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να εξυπηρετεί τις ετερογενείς ανάγκες και το διαφοροποιημένο προφίλ μάθησης των φοιτητών.

### 2.1.3. Ο Ρόλος του Διδάσκοντα

Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι ακόμα πιο σημαντικός και συχνά πιο απαιτητικός στην Αντεστραμμένη τάξη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Κατά την διάρκεια του μαθήματος στην αίθουσα ο διδάσκων σε ρόλο εμπνευστή και συντονιστή επιβλέπει διαρκώς τους μαθητές, παρέχοντας τους σχετική ανατροφοδότηση παρωθώντας τους διδασκόμενους να προβούν σε διαδικασίες αυτό και ετερο-αξιολόγησης.

Οι διδάσκοντες στα πλαίσια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης, είναι αναγκαίο να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους, να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, δεχόμενοι την δημιουργική κριτική, ενώ θα πρέπει να αναπτύξουν υψηλά επίπεδα ανεκτικότητας στην ελεγχόμενη αταξία κατά την διάρκεια του μαθήματος. Παρόλο ότι ο διδάσκων είναι λιγότερος εμφανής μέσα στην Αντεστραμμένη τάξη παραμένει το κύριο συστατικό που καθιστά δυνατή την εν λόγω μάθηση.

Ο διδάσκων λειτουργεί περισσότερο ως σύμβουλος, καθοδηγητής και υποστηρικτής. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους φοιτητές να αναπτύσσουν τις δικές τους δεξιότητες ανάλυσης, συνεργασίας και αυτοδιαχείρισης, καθώς και να εμβαθύνουν στην κατανόηση των θεμάτων που μελετούν.

Ο ρόλος του διδάσκοντα σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι κρίσιμος και πολυδιάστατος. Αντί να είναι ο κύριος πηγαίος και διανοούμενος, ο δάσκαλος γίνεται ένας οδηγός που καθοδηγεί τους φοιτητές στο να ανακαλύψουν τη γνώση μέσω ενεργού συμμετοχής. Ας εξετάσουμε τους βασικούς του ρόλους σε αυτό το πλαίσιο:

**Οργάνωση του περιεχομένου:** Ο δάσκαλος εξακολουθεί να έχει την ευθύνη να διαμορφώνει το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά πλέον το κάνει με τρόπο που ενθαρρύνει την ανεξάρτητη μάθηση και τη διερεύνηση από τους φοιτητές.

**Καθοδήγηση της διαδικασίας μάθησης:** Ο δάσκαλος παρέχει κατευθυντήριες αρχές και εργαλεία για τους φοιτητές να εξερευνήσουν τα θέματα με μεθοδικό τρόπο. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη διευθέτηση εργαστηριακών δραστηριοτήτων, τη σύνταξη ερωτημάτων για συζητήσεις ή την καθοδήγηση της ανεξάρτητης έρευνας.

**Υποστήριξη και αξιολόγηση:** Ο δάσκαλος παρέχει υποστήριξη στους φοιτητές καθώς αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και αξιολογεί την πρόοδό τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ατομικές συναντήσεις, ανατροφοδότηση σε εργασίες ή συμβουλές για τη βελτίωση της μελέτης.

**Προώθηση της συνεργασίας:** Ο δάσκαλος ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών, προωθώντας την ανταλλαγή ιδεών και την κοινή εργασία πάνω σε ένα θέμα.

**Προβολή ως υπόδειγμα μάθησης:** Μέσω της στάσης του και των ενεργειών του, ο δάσκαλος δείχνει στους φοιτητές τη σημασία της συνεχούς μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.

Ο ρόλος του διδάσκοντα στην αντεστραμμένη τάξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι λοιπόν σημαντικός στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή, την αυτονομία και την κριτική σκέψη (Plota&Karalis,2019).

#### 2.1.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αντεστραμμένης τάξης

Η Brame, (2013) επισήμανε τέσσερα βασικά συστατικά της αντεστραμμένης τάξης με βάση την κατανόηση των φοιτητών για τις πραγματικές γνώσεις. Ένα από τα πιο βασικά πλεονεκτήματα είναι η δυνατότητα των διδασκομένων να έρθουν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο πριν από την έναρξη της διδασκαλίας, καθώς και την προετοιμασία των δια ζώσης συναντήσεων. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη μηχανισμών αυτορρύθμισης και αυτονομίας στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον η συνεχής επικοινωνία μεταξύ διδασκομένων και διδασκόντων, ενδυναμώνει το εσωτερικό κίνητρο μάθησης των φοιτητών καθώς παρέχονται τα κατάλληλα μαθησιακά εργαλεία, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ετερογενείς διδακτικές ανάγκες των φοιτητών.

Ο ρόλος της αντεστραμμένης τάξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικός και μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στη μάθηση. Κάποιες από τις οποίες μπορεί να είναι:

Ενίσχυση της αυτονομίας του φοιτητή: Η αντεστραμμένη τάξη ενθαρρύνει τους φοιτητές να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Με την προετοιμασία τους πριν από την τάξη, έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν σε περαιτέρω εμβάθυνση και εφαρμογή των γνώσεων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Ενίσχυση της διαδραστικότητας: Η αντεστραμμένη τάξη δίνει τη δυνατότητα για περισσότερες διαδραστικές δραστηριότητες στην τάξη. Οι καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον χρόνο της συνάντησης για συζητήσεις, εργαστήρια και άλλες δραστηριότητες που προάγουν την κριτική σκέψη και την εφαρμογή των γνώσεων.

Εξατομίκευση της μάθησης: Κάθε φοιτητής μπορεί να προχωρήσει στην εκμάθηση σε δικό του ρυθμό. Αυτό επιτρέπει την εξατομίκευση της μάθησης, καθώς οι φοιτητές μπορούν να επιλέξουν πότε και πώς θα εξερευνήσουν τα μαθήματα.

Συνεργατική μάθηση: Η αντεστραμμένη τάξη δίνει τη δυνατότητα για περισσότερη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες και τη δυνατότητα των φοιτητών να μαθαίνουν από την αλληλεπίδρασή τους.

### **2.1.5. Μειονεκτήματα της αντεστραμμένης τάξης**

Ωστόσο, στα πλαίσια μιας αντικειμενικής περιγραφής θα ήταν σημαντικό να επισημάνουμε και τα μειονεκτήματα της υπό μελέτη προσέγγισης. Ένα από τα μειονεκτήματα συνδέεται με τεχνικές φύσεως δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα μπορεί οι φοιτητές να μην έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή κατά επέκταση σε διαδίκτυο. Επίσης υπάρχει πιθανότητα η αίθουσα διδασκαλίας να μην είναι τεχνολογικά εξοπλισμένη, έτσι ώστε να εφαρμοστεί η μέθοδος της αντεστραμμένης τάξης. Επιπλέον ο καθηγητής θα πρέπει να διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες τόσο για την δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, όσο και για την κινητοποίηση των φοιτητών, έτσι ώστε αυτοί να μην καταλήξουν να μετασχηματιστούν σε παθητικοί δέκτες του εκπαιδευτικού υλικού της αντεστραμμένης τάξης (βίντεο podcast) (Wiginton, 2013).

## **3. Συμπεράσματα**

Αδιαμφισβήτητα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ο τρόπος μάθησης λαμβάνοντας υπόψη τις ετερογενείς ανάγκες του φοιτητικού πληθυσμού η διδακτική σε αυτήν θα πρέπει να συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης με έναν καινοτόμο και εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης, προάγοντας την κριτική σκέψη αλλά και την αυτονομία των φοιτητών (Κόκκος, 2016).

Ωστόσο η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, θα πρέπει να συντελείται, έχοντας διασφαλίσει βασικές προϋποθέσεις όπως είναι η καταλληλότητα των αιθουσών, ο τεχνολογικός εξοπλισμός αλλά και ο μικρός αριθμός των φοιτητών. Σε έρευνα που έχει διεξάγει το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΓΣΣΕ) αναδεικνύει ότι η πλειοψηφία των κτιρίων που στεγάζουν τα πανεπιστημιακά τμήματα είναι παλιά, χωρίς συντήρηση και προαπαιτούμενο εξοπλισμό. Οι αίθουσες είναι μικρές, ακατάλληλες και ανεπαρκείς. Επιπλέον ένα όμως από τα πιο σημαντικά ζητήματα που απασχολούν τους διδάσκοντες είναι ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός φοιτητών, στοιχείο που υπαγορεύει έναν δασκαλοκεντρικό και γραμμικό τρόπο διδασκαλίας, στο πλαίσιο του οποίου οι φοιτητές λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες της γνώσης και οι διδάσκοντες περιορίζονται στην αποκλειστική χρήση της διάλεξης (Cuseo, 2007). Το δεδομένο αυτό όπως και οι έρευνες των Kokkelenberg, Dillon και Christy (2008) καταδεικνύουν είναι ότι το μέγεθος της τάξης ήταν αντιστρόφως ανάλογο με τους βαθμούς των φοιτητών, δηλαδή, στις μεγαλύτερες αίθουσες οι φοιτητές έπαιρναν μικρότερους βαθμούς από ότι οι φοιτητές της μικρής σε χωρητικότητα αίθουσας.

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σχετικά με την εφαρμογή της αντεστραμμένης τάξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυτό το οποίο διαπιστώνεται είναι ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση εφαρμόστηκε στο Πανεπιστήμιο Πατρών από το τμήμα προσχολικής ηλικίας και εκπαίδευσης από τους Plota και Karalis (2019). Οι ερευνητές εφάρμοσαν το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης με τη χρήση του LMS EdModo στο μάθημα «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η συμμετοχή των φοιτητών

ήταν τρεις φορές μεγαλύτερη συγκριτικά με εκείνη στην οποία το μάθημα διεκπεραιώνεται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Επιπλέον αυτό που είναι σημαντικό να σημειωθεί είναι ότι σημειώθηκαν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης όσον αφορά στην κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος και ενίσχυσης της κριτικής τους σκέψης .

Σε συναφή έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο τμήμα Μοριακής βιολογίας και Γενετικής του ΔΠΘ σε τρία μαθήματα επιλογής σε μια από τις δεκατρείς συναντήσεις του κάθε μαθήματος κατά το εαρινό εξάμηνο 2012-2022. Στην έρευνα συμμετείχαν 30 φοιτητές λόγω τη μη υποχρεωτικότητας του μαθήματος. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν ότι αξιολογήσαν θετικά την εφαρμογή του μοντέλου της αντεστραμμένης τάξης, καθώς αυτό συνέβαλλε στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ενώ παρώθησε την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών (Μπουμπόναρη κ.ά., 2022).

Τέλος οι Entezari και Javdan (2016), σε έρευνά τους σε κολλέγιο του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης, βρήκαν ότι η επίδοση των φοιτητών βελτιώθηκε σημαντικά, ενώ οι στάσεις των φοιτητών ήταν ιδιαίτερα θετική, καθώς η πλειονότητα έδειξε αυξημένη προτίμηση στις δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης που ενσωματώνονταν στην αντεστραμμένη τάξη.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Dickson και Stephens (2014) τονίζοντας ότι η επικοινωνία μεταξύ των φοιτητών ήταν αποτελεσματική, ότι το περιβάλλον ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό να μάθει κανείς και ότι οι φοιτητές ήταν ικανοποιημένοι με τη διδασκαλία. Υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις τελικές εξετάσεις με το μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης κατέγραψαν, επίσης, αρκετές έρευνες (π.χ. Joseph et al. 2021, Rathner & Shier 2019, Sezer & Abay, 2019).

Όλα τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών αναδεικνύουν την ανάγκη ενός αμέσου μετασχηματισμού του περιεχομένου της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου αυτή να ανταποκρίνεται στις ετερογενείς ανάγκες των φοιτητών.

### Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Γουγουλάκης, Π. & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος»*. 2(1), 9-48
- Κόκκος, Α. (2016). Προς έναν πολυδιάστατο τρόπο μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita? *Πρακτικά Συμποσίου*, 40-54. *Αλεξανδρούπολη*, 9-11 Σεπτεμβρίου 2016.
- Μπουμπόναρη Θ., Κεδράκα Κ., Γρηγορίου Μ., Λαμπροπούλου Μ., Σκάβδης Γ., & Κωνσταντόπουλος Χ. (2022). Αξιοποίηση του διδακτικού μοντέλου της αντεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία των βιοεπιστημών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 79–99. <https://doi.org/10.12681/plogos.31610>

### Ξενογλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Alam GM, Hoque KE, Oke OK. (2010). Quest for a Better Operation System in Education: Privatization and Teacher Educationalization or Voucherilization Glimpsing from Consumer and Product Perspectives. *Afr. J. Bus. Manage.* 4(6):1202-1214.
- Brame, C., (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved on 17-02-2024: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom>
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N.-S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16–27. Retrieved on 20-3-2024: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Crouch, C.H. & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-97

- Cuseo, J. (2007). The Empirical Case against Large Class Size: Adverse Effects on the Teaching, Learning, and Retention of First-Year Students. *Journal of Faculty Development*, 21(1), 5-21.
- Dickson K. A., & Stephens, B. W. (2014). Engaging large and diverse cohorts of bioscience students in lectures using Kinaesthetic active learning. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 22(3)
- Enetazari M., & Javdan, M. (2016). Active Learning and Flipped Classroom, Hand in Hand Approach to Improve Students Learning in Human Anatomy and Physiology. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 222-231.
- Estes. M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, 4(7).  
<https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies>
- Joseph, M. A., Roach, E. J., Natarajan, J., Karkada, S., & Cayaban, A. R. R. (2021). Flipped classroom improves Omani nursing students performance and satisfaction in anatomy and physiology. *BMC nursing*, 20(1), 1-10.
- Kokkelenberg, E. C., Dillon, M., & Christy, S. M. (2008). The effect of class size on student grades at a public university. *Economics Education Review*, 27, 221-233.
- Kuh, G. D. (2006). Built to Engage: Liberal Arts Colleges and Effective Educational Practice. In *Liberal Arts Colleges in American Higher Education (ACLS Occasional Paper)*, edited by F. Oakely, 122- 150. New York: American Council of Learned Societies.
- Land, S. M., Hannafin, M. J., & Oliver, K. (2012). Student-centered learning environments: Foundations, assumptions and design. In *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 3-25). Routledge
- Gover, A., and Loukkola, T., (2015), *EUREQA Moments! Top tips for internal quality assurance (Brussels, EUA)*. <http://www.eua.be/publications>
- Plota, D., & Karalis, T. (2019). Organization and implementation of a Flipped Classroom course in the Greek University context. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6(2), 53-61
- Rathner, J. A., & Shier, M. A. (2019). The impact of flipped classroom andragogy on student assessment performance and perception of learning experience in two advanced physiology subjects. *Advances in physiology education*, 44(1), 80-92.
- Robiti, G., & Karalis, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education: Critically reflective processes of Greek academics in Hard, Soft, Pure and Applied disciplines. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue" What's the point of Transformative Learning?* Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association
- Sezer B., & Abay E. (2019). Looking at the impact of the flipped classroom model in medical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 853-868
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K., & McKnight, P. (2014). *Extension of a Review of Flipped Learning*. Flipped Learning Network.
- Wiginton, B. L. (2013). *Flipped instruction: An investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an algebra I classroom. The Impact of the Flipped Classroom Model on Students' Academic Achievement (dissertation)*. The University of Alabama. Retrieved on 21-3-2024: <https://search.proquest.com/docview/1505373684?pq-origsite=gscholar>

# ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## ΤΕΤΑΡΤΗ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

**Ζωγόπουλος Κων/νος**

Υποψήφιος διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Παναγιωτόπουλος Γιώργος**

Αναπλ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Καρανικόλα Ζωή**

ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΣΕΠ ΕΑΠ LRM 51

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των τεχνολογικών αναγκών των στελεχών σχολικών μονάδων καθώς και των ικανοτήτων τους να χρησιμοποιούν τεχνολογικές εφαρμογές. Επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο απαρτίζεται από τρία μέρη. Το πρώτο αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το δεύτερο στις τεχνολογικές ανάγκες και το τρίτο στις ικανότητες χρήσης και εφαρμογής ψηφιακών τεχνολογιών. Το δείγμα αποτέλεσαν 886 Προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων, Διευθυντές/ντρίες Δημοτικών Σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς τις τεχνολογικές ανάγκες, οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι θα πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν εφαρμογές και τεχνολογίες που σχετίζονται με την τέταρτη βιομηχανική επανάσταση (4IR). Όσον αφορά τις ψηφιακές εφαρμογές, οι ερωτώμενοι παρουσιάζουν μεγάλη ευκολία να τις χρησιμοποιούν. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο, τις πρόσθετες σπουδές, το είδος της σχολικής μονάδας, τα έτη υπηρεσίας επιδρούν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

**Λέξεις κλειδιά:** 4<sup>η</sup> Βιομηχανική επανάσταση, τεχνολογικές ανάγκες, ψηφιακές εφαρμογές, στελέχη σχολικών μονάδων.

### 1. Εισαγωγή

Η Τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση (4IR), επίσης γνωστή ως Industry 4.0, χαρακτηρίζεται από μια συγχώνευση τεχνολογιών που θολώνουν τις γραμμές μεταξύ της φυσικής, της ψηφιακής και της βιολογικής σφαίρας, με έμφαση να δίνεται μεταξύ άλλων στην πρόοδο της τεχνητής νοημοσύνης (AI), της ρομποτικής, του Internet of Things (IoT), του Web3, του blockchain, της τρισδιάστατης εκτύπωσης και της γενετικής μηχανικής. Αυτές οι τεχνολογίες διαταράσσουν σχεδόν κάθε επιχειρηματικό τομέα και αναδύονται με πρωτοφανή ρυθμό (McGinnis, 2020).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η 4IR έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς οι ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών καλούνται να προσαρμόσουν τα οράματα, τα σχέδιά τους, τις οργανωτικές δομές και τη διοίκηση ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες του τεχνολογικής κυριαρχίας. Αυτό συνεπάγεται την επίγνωση της μετάβασης προς ένα πιο τεχνολογικό περιβάλλον μάθησης, την κατανόηση των αναγκών και των απαιτήσεων των νέων χώρων εργασίας, την αντίληψη των βαθιών αλλαγών στην κοινωνία, την οικονομία και την

εκπαίδευση και την αναγνώριση των νέων συνόλων δεξιοτήτων που απαιτούνται στην 4IR (Oke & Fernantes, 2020· Singaram et al., 2023).

Οι διευθυντές/ντρίες, ως ηγέτες μετασχηματισμού, θα πρέπει να καινοτομούν και να είναι δημιουργικοί στη διαχείριση εκπαιδευτικών οργανισμών (Prestiadī et al., 2020), να διευκολύνουν τη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης μέσω διαδραστικών στρατηγικών, να καλλιεργούν την ευελιξία, να εκτιμούν τη μάθηση ως μια συνεχή διαδικασία για τους ίδιους, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και γενικότερα τα σχολεία, να αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα που να ευθυγραμμίζεται με τις απαιτήσεις του 4IR (Atibuni et al., 2022). Επίσης, να κατανοούν το τοπίο της τεχνολογίας της εκπαίδευσης, να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν την τεχνολογία στην τάξη, να διαμορφώνουν οι ίδιοι αυτή τη συμπεριφορά, να εργάζονται με τα ίδια εργαλεία που χρησιμοποιεί το σχολείο προκειμένου να δημιουργήσουν ρεαλιστικές προσδοκίες για το πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιτυχώς το τεχνολογικό υλικό και τα λογισμικά (Thompson, 2021). Παράλληλα, είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και άλλες διαδικτυακές πλατφόρμες, ώστε να επικαιροποιούν τις γνώσεις και δεξιότητες που φέρουν και να παραμένουν συνδεδεμένοι με τις τελευταίες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Μαζί με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να γίνουν οδηγοί για να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες και να διευκολύνουν τη μάθησή τους (Marr, 2019).

Γενικότερα, η εκπαίδευση στην 4IR θα πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές/τριες και το διδακτικό προσωπικό για ηγετικούς ρόλους σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο, με ένα πρόγραμμα σπουδών που αναπτύσσει τόσο την τεχνική γνώση όσο και τη βαθιά συνείδηση της ηθικής ευθύνης απέναντι στην ανθρωπότητα. Η συμβολή των διευθυντών/ντριών είναι μείζονος σημασίας για τη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας που ευνοεί την ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών (Singaram et al., 2023). Οι διευθυντές/ντρίες σχολείων θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι με τις πιο πρόσφατες τεχνολογίες και τάσεις στην Τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση (4IR) και να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές. Συγκεκριμένα, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (CPD), η οποία είναι απαραίτητη για την προετοιμασία τους για την 4IR (Awodiji & Naicker, 2023). Οι δραστηριότητες της CPD θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ενίσχυση των ικανοτήτων των διευθυντών/ντριών σχολείων να διαχειρίζονται, να δημιουργούν ομάδες, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να διδάσκουν και να αξιολογούν. Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, οι συναντήσεις εργασίας, η ομαδική μάθηση, η τακτική επανεκπαίδευση, η δικτύωση και η καθοδήγηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως CPD για την προετοιμασία των ηγετών σχολείων για την 4IR (Sehlaiko et al., 2023· Maksum et al., 2021). Οι διευθυντές σχολείων μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτοκατευθυνόμενη πολυτροπική μάθηση, η οποία περιλαμβάνει την αξιοποίηση των ευκαιριών που παρουσιάζονται από την 4IR μέσω ενός βιώσιμου και ευνοϊκού περιβάλλοντος που υποστηρίζεται από αποτελεσματικά πλαίσια και διαδικασίες εκπαιδευτικής πολιτικής (Maksum et al., 2021· Rahman, 2021).

### 2.1.1. Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των τεχνολογικών αναγκών στελεχών σχολικών μονάδων (Προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων, Διευθυντές/ντρίες/Υποδιευθυντές/ντρίες Δημοτικών Σχολείων, Διευθυντές/ντρίες Γυμνασίων και Λυκείων) και των ικανοτήτων τους στη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών.

### 2.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιες είναι οι τεχνολογικές ανάγκες στελεχών σχολικών μονάδων (Νηπιαγωγείων, Δημοτικών, Γυμνασίων, Λυκείων) για την 4<sup>η</sup> βιομηχανική επανάσταση (4IR);
- Ποιες είναι οι ικανότητες χρήσης τεχνολογικών εφαρμογών στελεχών των σχολικών μονάδων;

- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, πρόσθετες σπουδές, είδος σχολικής μονάδας, έτη υπηρεσίας ως στέλεχος σχολικής μονάδας) επηρεάζουν τις τεχνολογικές ανάγκες και τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών σε στελέχη σχολικών μονάδων;

### 2.1.3. Δομή ερευνητικού εργαλείου

Η παρούσα ερευνητική μελέτη η οποία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας (Παναγιωτόπουλος και Ζωγόπουλος, 2024), διεξήχθη με την ποσοτική μέθοδο με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελούμενο από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις αναφορικά με τις τεχνολογικές ανάγκες στελεχών σχολικών μονάδων και το τρίτο μέρος περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις για τις ικανότητες χρήσης τεχνολογικών εφαρμογών. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας και στις ανάγκες της έρευνας. Για τις απαντήσεις στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η τετράβαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 4, με διαβαθμίσεις (1=Καθόλου, 2=Σε μικρό βαθμό, 3=Σε μεγάλο βαθμό, 4=Σε πολύ μεγάλο βαθμό) και για τις απαντήσεις στο τρίτο μέρος χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 5, με διαβαθμίσεις (1=Δεν μπορώ να το κάνω αυτό, 2=Δύσκολα, 3=Μέτρια, 4=Εύκολα, 5=Πολύ εύκολα). Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου έδειξε  $\alpha=0,779 > 0,70$  και για το τρίτο μέρος  $\alpha=0,813 > 0,70$ .

### 2.1.4. Δείγμα τη έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο Οκτωβρίου έως τα μέσα Νοεμβρίου 2023 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε μορφή google forms σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) σε όλη την Ελλάδα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά 886 στελέχη σχολικών μονάδων (Προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων, Διευθυντές/ντριες Δημοτικών σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων).

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 886 στελεχών των σχολικών μονάδων του δείγματος, ως προς το φύλο, η πλειονότητα του δείγματος (55,5%) ήταν γυναίκες. Το 58,7% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 51-60 ετών, και το 65,5% έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Το 25,1% είναι Προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων, το 37,2% Διευθυντές/ντριες/Υποδιευθυντές/ντριες Προϊστάμενοι/ες Δημοτικών Σχολείων και το 37,7% Διευθυντές/ντριες/Υποδιευθυντές/ντριες Γυμνασίων και Λυκείων. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας ως στέλεχος σχολικής μονάδας, το 39,7% έχει 21 έτη και άνω έτη και το 35,4% έχει 0-10 έτη υπηρεσίας.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Σχετικά με τις τεχνολογικές ανάγκες των συμμετεχόντων (Πίνακας 1), η μέση τιμή (Μ.Τ.) κυμαίνεται από 2,77 (Σε μεγάλο βαθμό) «να μάθω να χρησιμοποιώ εφαρμογές» έως 3,06 (Σε μεγάλο βαθμό) «να εκπαιδευτώ στη χρήση νέων 4IR τεχνολογιών». Η συνολική Μ.Τ. είναι 2,92 (Σε μεγάλο βαθμό).

Πίνακας 1: Κατανομή Μέσων Τιμών και Τυπικών Αποκλίσεων για Τεχνολογικές Ανάγκες

| ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ                                                                               | Μ.Τ.* | Τ.Α.  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
| <b>Ως διευθυντής/υποδιευθυντής/προϊστάμενος σχολείου, ποιες είναι οι τεχνολογικές σας ανάγκες;</b> |       |       |
| να μάθω να χρησιμοποιώ εφαρμογές                                                                   | 2,77  | 0,028 |
| να εκπαιδευτώ στη χρήση τεχνολογιών                                                                | 2,72  | 0,030 |



|                                              |      |       |
|----------------------------------------------|------|-------|
| να έχω πιο γρήγορη πρόσβαση στο διαδίκτυο    | 3,13 | 0,031 |
| να εκπαιδευτώ στη χρήση νέων 4IR τεχνολογιών | 3,06 | 0,030 |
| Σύνολο                                       | 2,92 | 0,021 |

\*Σημείωση. (1=Καθόλου, 2=Σε μικρό βαθμό, 3=Σε μεγάλο βαθμό, 4=Σε πολύ μεγάλο βαθμό)

Όσον αφορά τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών (Πίνακας 2), η Μ.Τ. κυμαίνεται από 4,00 (Εύκολα) «να χρησιμοποιείτε εργαλεία ιστού για να λαμβάνεις διαδικτυακές πληροφορίες (υλικό RSS, Google+, Linkkedin, υλικό Twitter, κ.τ.λ.)» έως 4,96 (Πολύ εύκολα) «να στείλετε ηλεκτρονικό μήνυμα». Η συνολική Μ.Τ. είναι 4,62 (Πολύ εύκολα).

**Πίνακας 2: Κατανομή Μέσων Τιμών και Τυπικών Αποκλίσεων για Χρήση Ψηφιακών Εφαρμογών**

| ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ                                                                                                           | Μ.Τ.* | Τ.Α.  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
| <b>Πόσο εύκολο είναι για εσάς...</b>                                                                                               |       |       |
| να στείλετε ηλεκτρονικό μήνυμα;                                                                                                    | 4,96  | 0,007 |
| να συνδέσετε έναν εκτυπωτή με τον υπολογιστή;                                                                                      | 4,65  | 0,025 |
| να δημιουργήσετε ένα να υπολογιστικό φύλλο;                                                                                        | 4,54  | 0,028 |
| να προσθέσετε μια φωτογραφία;                                                                                                      | 4,80  | 0,018 |
| να κατεβάσετε ή/και να εγκαταστήσετε ένα λογισμικό/εφαρμογές;                                                                      | 4,53  | 0,027 |
| να χρησιμοποιείτε εργαλεία ιστού για να λαμβάνεις διαδικτυακές πληροφορίες (υλικό RSS, Google+, Linkkedin, υλικό Twitter, κ.τ.λ.); | 4,00  | 0,037 |
| να σερφάρετε στο διαδίκτυο για να συγκεντρώσετε πληροφορίες;                                                                       | 4,86  | 0,014 |
| Σύνολο                                                                                                                             | 4,62  | 0,017 |

\*Σημείωση. (1=Δεν μπορώ να το κάνω αυτό, 2=Δύσκολα, 3=Μέτρια, 4=Εύκολα, 5=Πολύ εύκολα)

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των τεχνολογικών αναγκών και των ικανοτήτων χρήσης ψηφιακών εφαρμογών των ερωτηθέντων με βάση το φύλο έγινε ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση T-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Όσον αφορά τη σχέση του φύλου με τις τεχνολογικές ανάγκες (Πίνακας 4) οι μέσες τιμές για τους άνδρες και τις γυναίκες δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους [ $t(884)=1,517$ ,  $p\text{-value}=0,130>0,05$ ]. Στη σχέση του φύλου με τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών, καταδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους [ $t(882)=-2,774$ ,  $p\text{-value}=0,006<0,05$ ]. Οι άνδρες, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία ( $\text{mean}=4,67$ ) χρήσης των ψηφιακών εφαρμογών σε σχέση με τις γυναίκες ( $\text{mean}=4,58$ ) (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Περιγραφικά Μέτρα για Τεχνολογικές ανάγκες και Χρήση Ψηφιακών Εφαρμογών για Γυναίκες και Άνδρες**

|                      | Φύλο    | N   | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------------|---------|-----|------|----------------|-----------------|
| Τεχνολογικές ανάγκες | Γυναίκα | 492 | 2,95 | ,608           | ,027            |
|                      | Άνδρας  | 394 | 2,89 | ,631           | ,032            |
|                      | Γυναίκα | 492 | 4,58 | ,527           | ,024            |

|                                |        |     |      |      |      |
|--------------------------------|--------|-----|------|------|------|
| Χρήση<br>ψηφιακών<br>εφαρμογών | Άνδρας | 394 | 4,67 | ,442 | ,022 |
|--------------------------------|--------|-----|------|------|------|

**Πίνακας 4: Αποτελέσματα T-test για Συσχέτιση Τεχνολογικών Αναγκών και Χρήση Ψηφιακών Εφαρμογών με το Φύλο**

|                                |                                      | Levene's Test<br>for Equality of<br>Variances |       | Significance |         |                 |                 |
|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------|-------|--------------|---------|-----------------|-----------------|
|                                |                                      | F                                             | Sig.* | t            | df      | One-<br>Sided p | Two-<br>Sided p |
| Τεχνολογικές<br>ανάγκες        | Equal<br>variances<br>assumed        | 1,613                                         | ,204  | 1,517        | 884     | ,065            | ,130            |
|                                | Equal<br>variances<br>not<br>assumed |                                               |       | 1,511        | 827,725 | ,066            | ,131            |
| Χρήση<br>ψηφιακών<br>εφαρμογών | Equal<br>variances<br>assumed        | 15,007                                        | <,001 | -2,721       | 884     | ,003            | ,007            |
|                                | Equal<br>variances<br>not<br>assumed |                                               |       | -2,774       | 882,154 | ,003            | ,006            |

\* = $p < 0,05$

Για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων τιμών των τεχνολογικών αναγκών και των ικανοτήτων χρήσης ψηφιακών εφαρμογών ανάμεσα στις κατηγορίες των πρόσθετων σπουδών των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης (One Way Anova). Τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τη διακύμανση για τις τεχνολογικές ανάγκες (Πίνακας 5) δείχνουν ότι δεν υπάρχει ισότητα μέσων τιμών με τις πρόσθετες σπουδές. Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους  $F(3)=3,634$ ,  $p=0,013 < 0,05$ . Η ανάλυση διακύμανσης για τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών (Πίνακας 5) δείχνει ότι υπάρχει ισότητα μέσων τιμών με τις πρόσθετες σπουδές. Επομένως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους  $F(3)=0,6898$ ,  $p=0,441 > 0,05$ .

**Πίνακας 5: Ανάλυση Διακύμανσης Τεχνολογικών Αναγκών και Χρήσης Ψηφιακών Τεχνολογιών με πρόσθετες σπουδές**

|                         |                   | Sum of<br>Squares | df  | Mean<br>Square | F     | Sig. |
|-------------------------|-------------------|-------------------|-----|----------------|-------|------|
| Τεχνολογικές<br>ανάγκες | Between<br>Groups | 4,136             | 3   | 1,379          | 3,634 | ,013 |
|                         | Within<br>Groups  | 334,584           | 882 | ,379           |       |      |
|                         | Total             | 338,720           | 885 |                |       |      |

|                                |                   |         |     |      |      |      |
|--------------------------------|-------------------|---------|-----|------|------|------|
| Χρήση<br>ψηφιακών<br>εφαρμογών | Between<br>Groups | ,655    | 3   | ,218 | ,898 | ,441 |
|                                | Within<br>Groups  | 214,388 | 882 | ,243 |      |      |
|                                | Total             | 215,043 | 885 |      |      |      |

Οι συγκρίσεις των μέσων τιμών δείχνουν ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των τεχνολογικών αναγκών των ερωτώμενων με τις πρόσθετες σπουδές (Πίνακας 6) εντοπίζονται στις κατηγορίες: α) «Διδακτορικό» και «Μεταπτυχιακό» ( $p=0,024<0,05$ ). Η διαφορά αυτή δείχνει ότι η μέση τιμή του βαθμού των τεχνολογικών αναγκών για όσους έχουν «Διδακτορικό» είναι κατά 0,204 μονάδες μικρότερη σε σχέση με όσους διαθέτουν «Μεταπτυχιακό» και το αντίστροφο. β) «Διδακτορικό» και «Δεν έχω» ( $p=0,015<0,05$ ). Η διαφορά αυτή δείχνει ότι η μέση τιμή του βαθμού των τεχνολογικών αναγκών για όσους έχουν «Διδακτορικό» είναι κατά 0,254 μονάδες μικρότερη σε σχέση με όσους «Δεν έχουν» πρόσθετες σπουδές και το αντίστροφο.

**Πίνακας 6: Συγκρίσεις μέσων τιμών Τεχνολογικών Αναγκών με πρόσθετες σπουδές**

| Test Tukey<br>HSD           |                             | 95%<br>Confidence<br>Interval |               |      |                |                |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|---------------|------|----------------|----------------|
| (I)<br>Πρόσθετες<br>σπουδές | (J)<br>Πρόσθετες<br>σπουδές | Mean<br>Difference<br>(I-J)   | Std.<br>Error | Sig. | Lower<br>Bound | Upper<br>Bound |
| 2 <sup>ο</sup> Πτυχίο       | Μεταπτυχιακό                | -,187                         | ,096          | ,212 | -,43           | ,06            |
|                             | Διδακτορικό                 | ,017                          | ,115          | ,999 | -,28           | ,31            |
|                             | Δεν έχω                     | -,137                         | ,104          | ,547 | -,40           | ,13            |
| Μεταπτυχιακό<br>Δίπλωμα     | 2ο Πτυχίο                   | ,187                          | ,096          | ,212 | -,06           | ,43            |
|                             | Διδακτορικό                 | ,204                          | ,072          | ,024 | ,02            | ,39            |
|                             | Δεν έχω                     | ,049                          | ,053          | ,786 | -,09           | ,19            |
| Διδακτορικό<br>Δίπλωμα      | 2ο Πτυχίο                   | -,017                         | ,115          | ,999 | -,31           | ,28            |
|                             | Μεταπτυχιακό                | -,204                         | ,072          | ,024 | -,39           | -,02           |
|                             | Δεν έχω                     | -,254                         | ,082          | ,015 | -,36           | ,06            |
| Δεν έχω                     | 2ο Πτυχίο                   | ,137                          | ,104          | ,547 | -,13           | ,40            |
|                             | Μεταπτυχιακό                | -,049                         | ,053          | ,786 | -,19           | ,09            |
|                             | Διδακτορικό                 | ,254                          | ,082          | ,015 | -,06           | ,36            |

\*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ο έλεγχος της διαφοράς των μέσων τιμών των τεχνολογικών αναγκών και των ικανοτήτων χρήσης ψηφιακών εφαρμογών ανάμεσα στα είδη των σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι ερωτώμενοι ως στελέχη (Πίνακας 7) δείχνει ότι: α) για τις τεχνολογικές ανάγκες δεν υπάρχει διαφορά μέσων τιμών. Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το είδος της σχολικής μονάδας (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) όπου υπηρετούν  $F(2)=0,698$ ,  $p=0,498>0,05$ . β) για τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών τα ευρήματα της ανάλυσης καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το είδος της σχολικής μονάδας υπηρεσίας των συμμετεχόντων στελεχών  $F(2)=11,950$ ,  $p=0,000<0,05$ .

**Πίνακας 7: Ανάλυση Διακύμανσης Τεχνολογικών Αναγκών και Χρήσης Ψηφιακών Τεχνολογιών με είδος Σχολικής Μονάδας**

|                          |                | Sum of Squares | df  | Mean Square | F      | Sig.  |
|--------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|-------|
| Τεχνολογικές ανάγκες     | Between Groups | ,535           | 2   | ,267        | ,698   | ,498  |
|                          | Within Groups  | 338,185        | 883 | ,383        |        |       |
|                          | Total          | 338,720        | 885 |             |        |       |
| Χρήση ψηφιακών εφαρμογών | Between Groups | 5,667          | 2   | 2,833       | 11,950 | <,001 |
|                          | Within Groups  | 209,376        | 883 | ,237        |        |       |
|                          | Total          | 215,043        | 885 |             |        |       |

Οι συγκρίσεις των μέσων τιμών δείχνουν ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των ικανοτήτων στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών των ερωτώμενων με το είδος των σχολικών μονάδων (Πίνακας 8) εντοπίζονται στις κατηγορίες: α) «Νηπιαγωγείο» και «Δημοτικό» ( $p=0,016<0,05$ ). Η διαφορά αυτή δείχνει ότι η μέση τιμή του βαθμού ευκολίας χρήσης ψηφιακών εφαρμογών για όσους είναι Προϊστάμενοι/ες στα «Νηπιαγωγεία» είναι κατά 0,117 μονάδες μικρότερη σε σχέση με όσους είναι Διευθυντές/ντριες σε «Δημοτικά» και το αντίστροφο. β) «Νηπιαγωγείο» και «Γυμνάσιο/Λύκειο» ( $p=0,000<0,05$ ). Η διαφορά αυτή δείχνει ότι η μέση τιμή του βαθμού ευκολίας χρήσης ψηφιακών εφαρμογών για όσους είναι Προϊστάμενοι/ες στα «Νηπιαγωγεία» είναι κατά 0,206 μονάδες μικρότερη σε σχέση με όσους είναι Διευθυντές/ντριες σε «Γυμνάσια/Λύκεια» και το αντίστροφο.

**Πίνακας 8: Συγκρίσεις μέσων τιμών Χρήσης Ψηφιακών Εφαρμογών με είδος Σχολικής Μονάδας**

| Test Tukey HSD      |                     | 95% Confidence Interval |            |       |             |             |
|---------------------|---------------------|-------------------------|------------|-------|-------------|-------------|
| (I) Σχολική βαθμίδα | (J) Σχολική βαθμίδα | Mean Difference (I-J)   | Std. Error | Sig.  | Lower Bound | Upper Bound |
| Νηπιαγωγείο         | Δημοτικό            | -,117*                  | ,042       | ,016  | -,22        | -,02        |
|                     | Γυμνάσιο/Λύκειο     | -,206*                  | ,042       | <,001 | -,30        | -,11        |
| Δημοτικό            | Νηπιαγωγείο         | ,117*                   | ,042       | ,016  | ,02         | ,22         |
|                     | Γυμνάσιο/Λύκειο     | -,089*                  | ,038       | ,062  | -,18        | ,00         |
| Γυμνάσιο/Λύκειο     | Νηπιαγωγείο         | ,206*                   | ,042       | <,001 | ,11         | ,30         |
|                     | Δημοτικό            | ,089*                   | ,038       | ,062  | ,00         | ,18         |

\*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ο έλεγχος της διαφοράς των μέσων τιμών των τεχνολογικών αναγκών και των ικανοτήτων χρήσης ψηφιακών εφαρμογών με τα έτη υπηρεσίας ως στελέχη σχολικών μονάδων των συμμετεχόντων (Πίνακας 9) δείχνει ότι: α) για τις τεχνολογικές ανάγκες δεν υπάρχει διαφορά μέσων τιμών. Επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση τα έτη υπηρεσίας  $F(4)=1,687$ ,  $p=0,151>0,05$ . β) για τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών τα ευρήματα της ανάλυσης καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση τα έτη υπηρεσίας ως στελέχη σχολικών μονάδων των συμμετεχόντων  $F(4)=3,244$ ,  $p=0,012<0,05$ .

**Πίνακας 9: Ανάλυση Διακύμανσης Τεχνολογικών Αναγκών και Χρήσης Ψηφιακών Τεχνολογιών με έτη υπηρεσίας στελεχών Σχολικής Μονάδας**

|                          |                | Sum of Squares | df  | Mean Square | F     | Sig. |
|--------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Τεχνολογικές ανάγκες     | Between Groups | 2,575          | 4   | ,644        | 1,687 | ,151 |
|                          | Within Groups  | 336,144        | 881 | ,382        |       |      |
|                          | Total          | 338,720        | 885 |             |       |      |
| Χρήση ψηφιακών εφαρμογών | Between Groups | 3,122          | 4   | ,780        | 3,244 | ,012 |
|                          | Within Groups  | 211,921        | 881 | ,241        |       |      |
|                          | Total          | 215,043        | 885 |             |       |      |

Οι συγκρίσεις των μέσων τιμών δείχνουν ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των ικανοτήτων στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών των ερωτώμενων με τα έτη υπηρεσίας ως στελέχη σχολικών μονάδων (Πίνακας 10) εντοπίζονται στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας: α) «6-10» και «11-15» ( $p=0,042<0,05$ ). Η διαφορά αυτή δείχνει ότι η μέση τιμή του βαθμού ευκολίας χρήσης ψηφιακών εφαρμογών για όσους έχουν «6-10» έτη υπηρεσίας είναι κατά 0,160 μονάδες μικρότερη σε σχέση με όσους έχουν «11-15» έτη υπηρεσίας και το αντίστροφο. β) «11-15» και «21 και άνω» έτη υπηρεσίας ( $p=0,025<0,05$ ). Η διαφορά αυτή δείχνει ότι η μέση τιμή του βαθμού ευκολίας χρήσης ψηφιακών εφαρμογών για όσους έχουν «11-15» είναι κατά 0,164 μονάδες μεγαλύτερη σε σχέση με όσους έχουν «21 και άνω» έτη υπηρεσίας ως στελέχη σχολικών μονάδων και το αντίστροφο.

**Πίνακας 10: Συγκρίσεις μέσων τιμών Χρήσης Ψηφιακών Εφαρμογών με έτη Υπηρεσίας Στελεχών Σχολικής Μονάδας**

| Test Tukey HSD       |                      | 95% Confidence Interval |            |      |             |             |
|----------------------|----------------------|-------------------------|------------|------|-------------|-------------|
| (I)<br>Έτη υπηρεσίας | (J)<br>Έτη υπηρεσίας | Mean Difference (I-J)   | Std. Error | Sig. | Lower Bound | Upper Bound |
| 1-5                  | 6-10                 | ,054                    | ,058       | ,883 | -,10        | ,21         |
|                      | 11-15                | -,106                   | ,060       | ,387 | -,27        | ,06         |
|                      | 16-20                | -,067                   | ,057       | ,764 | -,22        | ,09         |
|                      | 21 και άνω           | ,058                    | ,043       | ,663 | -,06        | ,18         |

|            |            |        |      |       |      |      |
|------------|------------|--------|------|-------|------|------|
|            | 1-5        | -,054  | ,058 | ,883  | -,21 | ,10  |
| 6-10       | 11-15      | -,160* | ,067 | ,042  | -,34 | ,02  |
|            | 16-20      | -,121  | ,065 | ,335  | -,30 | ,06  |
|            | 21 και άνω | ,004   | ,053 | 1,000 | -,14 | ,15  |
| 11-15      | 1-5        | ,106   | ,060 | ,387  | -,06 | ,27  |
|            | 6-10       | ,160*  | ,067 | ,042  | -,02 | ,34  |
|            | 16-20      | ,039   | ,066 | ,977  | -,14 | ,22  |
|            | 21 και άνω | ,164*  | ,055 | ,025  | ,01  | ,31  |
| 16-20      | 1-5        | ,067   | ,057 | ,764  | -,09 | ,22  |
|            | 6-10       | ,121   | ,065 | ,335  | -,06 | ,30  |
|            | 11-15      | -,039  | ,066 | ,977  | -,22 | ,14  |
|            | 21 και άνω | ,125   | ,052 | ,117  | -,02 | ,27  |
| 21 και άνω | 1-5        | -,058  | ,043 | ,663  | -,18 | ,06  |
|            | 6-10       | -,004  | ,053 | 1,000 | -,15 | ,14  |
|            | 11-15      | -,164* | ,055 | ,025  | -,31 | -,01 |
|            | 16-20      | -,125  | ,052 | ,117  | -,27 | ,02  |

\*The mean difference is significant at the 0.05 level.

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς τις τεχνολογικές ανάγκες των στελεχών σχολικών μονάδων του δείγματος, κατέδειξαν ότι σε μεγάλο βαθμό θέλουν να μάθουν να χρησιμοποιούν εφαρμογές (2,77), να εκπαιδευτούν στη χρήση τεχνολογιών (2,72), να έχουν πιο γρήγορα πρόσβαση στο διαδίκτυο (3,13) και να εκπαιδευτούν σε μεγάλο βαθμό (3,06) στη χρήση νέων 4IR τεχνολογιών. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα έρευνας (Letuma, 2023) σε 505 διευθυντές/ντρίες σχολείων από δύο περιοχές της επαρχίας Γκαουτένγκ της Νοτίου Αφρικής οι οποίοι κατέδειξαν ότι έχουν σε μεγάλο βαθμό τεχνολογικές ανάγκες (ταχύτερη πρόσβαση στο διαδίκτυο, κατάρτιση σε νέες τεχνολογίες της 4IR). Επίσης, σε άλλη έρευνα (Awodiji & Naicker, 2023) σε 276 διευθυντές/υποδιευθυντές σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία βασικής εκπαίδευσης στη Νιγηρία, τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική ζήτηση των διευθυντών σχολείων για κατάρτιση σε Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας και αναδυόμενες τεχνολογίες για την 4IR. Σε ερευνητική μελέτη (Καρανικόλα, Παναγιωτόπουλος, & Ζωγόπουλος, 2022) με 422 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (ΠΔΕ), διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες χρήζουν επιμόρφωσης σε νέες τεχνολογίες και θέματα που σχετίζονται με την 4IR. Επίσης, σε έρευνα του Παναγιωτόπουλου (2021) με δείγμα 233 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της ΠΔΕ, εκφράζεται η ανάγκη για επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, σε θέματα ρομποτικής, συστήματα επικοινωνίας και ψηφιακής διακυβέρνησης. Σε παρόμοια ερευνητική μελέτη, οι Lindqvist και Pettersson (2019) θεωρούν ότι οι διευθυντές/ντρίες σχολείων πρέπει να έχουν ψηφιακές, παιδαγωγικές και οργανωτικές ικανότητες, ενώ οι Moloi και Mhlanga (2021) τονίζουν την αναγκαιότητα να παρέχονται στα σχολεία σύντομα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα εισάγουν τους εκπαιδευτικούς στην 4IR.

Όσον αφορά τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών των συμμετεχόντων, παρουσιάζουν μεγάλη ευκολία (4.54 έως 4.96) να τις χρησιμοποιούν (ενδεικτικά: αποστολή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δημιουργία υπολογιστικού φύλλου, λήψη και εγκατάσταση διάφορων εφαρμογών, χρήση εργαλείων ιστού και σερφάρισμα στο διαδίκτυο για τη συγκέντρωση πληροφοριών). Τα

ευρήματα αυτά εν μέρει συμφωνούν με τα αποτελέσματα έρευνας (Asio & Bayucca, 2021) σε σύνολο 39 στελεχών εκπαίδευσης (9 Επόπτες εκπαιδευτικού προγράμματος, 30 Διευθυντές σχολείων) στις Φιλιππίνες. Σύμφωνα με αυτά, οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε αρχικό επίπεδο επεξεργασίας βίντεο και φωτογραφίας. Σε μέτρια επίπεδα βρίσκονται στις εφαρμογές MS Office 365, στην περιήγηση στον Ιστό, στη μεταφόρτωση αρχείων, στη χρήση συνδέσμων και στις εφαρμογές Google, ενώ σε προχωρημένο επίπεδο στην αποστολή email, στη λήψη αρχείων και στη διαδικτυακή συνομιλία. Μικρή διαφοροποίηση διαπιστώνεται και ως προς τα αποτελέσματα έρευνας των Awodiji και Naicker (2023), όπου παρουσιάζονται μέτρια επίπεδα ικανότητας χρήσης βασικών εφαρμογών της πληροφορικής. Ανάλογα ευρήματα προκύπτουν και από άλλες παρόμοιες έρευνες (Καρανικόλα κ.ά., 2022· Παναγιωτόπουλος, 2021· European Commission, 2019· Letuma, 2023), με τους ερωτώμενους να παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό ευκολίας στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών, όπως αποστολή email, σύνδεση εκτυπωτή, λήψη και εγκατάσταση λογισμικού, χρήση εργαλείων Web και εξοικείωση σε μεγάλο βαθμό με τεχνολογίες και πλατφόρμες, όπως το Skype, το Google drive, το Youtube video, το Facebook, το Excel, το Power point και το Word.

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, το φύλο επηρεάζει τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι άνδρες παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία ( $\text{mean}=4,67$ ) χρήσης των ψηφιακών εφαρμογών σε σχέση με τις γυναίκες ( $\text{mean}=4,58$ ). Οι πρόσθετες σπουδές επιδρούν στις τεχνολογικές τους ανάγκες για την 4<sup>η</sup> βιομηχανική επανάσταση. Όσοι έχουν μεταπτυχιακό ( $p=0,024<0,05$ ) ή όσοι δεν έχουν πρόσθετες σπουδές ( $p=0,015<0,05$ ) παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ανάγκες για εκπαίδευση, εκμάθηση και παροχή νέων τεχνολογιών αιχμής σε σχέση με όσους διαθέτουν διδακτορικό. Επίσης, όσοι είναι Προϊστάμενοι/ες σε Νηπιαγωγεία παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία ως προς τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών σε σχέση με τους Διευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων ( $0,016<0,05$ ) και σε σχέση με όσους είναι Διευθυντές/ντριες Γυμνασίων και Λυκείων ( $0,000<0,05$ ). Τέλος, όσοι διαθέτουν «11-15» έτη υπηρεσίας ως στελέχη σχολικής μονάδας (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο ευκολία ως προς τις ικανότητες χρήσης ψηφιακών εφαρμογών συγκριτικά με όσους έχουν «6-10» έτη ( $p=0,042<0,05$ ) και «21 και άνω» έτη υπηρεσίας ( $p=0,025<0,05$ ). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών διαφοροποιούνται με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Awodiji & Naicker, 2023· Letuma, 2023), όπου το φύλο δεν διαφοροποιεί τις τεχνολογικές ανάγκες διευθυντών σχολείων. Ωστόσο, οι Awodiji και Naicker (2023) συμφωνούν ότι διαφοροποιούνται οι τεχνολογικές ανάγκες με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο τεχνολογικών αναγκών συγκριτικά με τους ομολόγους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα του Παναγιωτόπουλου (2021) το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τη χρήση συσκευών και εξοικείωσης με την τεχνολογία στον χώρο εργασίας. Ωστόσο, οι πρόσθετες σπουδές και η συνολική υπηρεσία επηρεάζουν τη χρήση συσκευών και την εξοικείωσή τους με λογισμικά και μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν. Είναι ανάγκη να γίνει επέκταση της έρευνας ως προς το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και να εστιάσουν και στις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες στην ετοιμότητα και τη δυνατότητα των στελεχών εκπαίδευσης για να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης. Παράλληλα, καταδεικνύεται η ανάγκη επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης για να καλύψουν τις ανάγκες τους, να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών στον χώρο της εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Καρανικόλα, Ζ., Παναγιωτόπουλος, Γ., & Ζωγόπουλος, Κ. (2022). Ικανότητες Εκπαιδευτικών και Μάθηση στην 4η Βιομηχανική Επανάσταση. *11ο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου 2021. Πάτρα, 11, 15-27.
- Παναγιωτόπουλος, Γ., & Ζωγόπουλος, Κ. (2024), Γνώσεις στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων για την 4η βιομηχανική επανάσταση. *Καινοτομία-Εκπαίδευση & δια βίου Μάθηση στον 21ο Αιώνα*, Άρτα, 15-16 Μαρτίου 2024. 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο (υπό δημοσίευση).
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2021). *4η Βιομηχανική Επανάσταση: Η πρόκληση της διαχείρισης των νέων συνθηκών από τους Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο-ΑΔΕΔΥ.

### Ξενόγλωσση

- Asio, J. M. R., & Bayucca, S. A. (2021). Spearheading education during the COVID-19 rife: Administrators' level of digital competence and schools' readiness on distance learning. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 3(1), 19-26.
- Atibuni, D. Z., Manyiraho, D., & Nabitula, A. N. (2022). A Fourth Industrial Revolution Paradigm Shift in Teacher Education? *International Journal of African Higher Education*, 9(2).
- Awodiji, O., & Naicker, S. (2023). Preparing school leaders for the fourth industrial revolution: An assessment of their continuous professional development needs. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1).
- European Commission. (2019). *Final Report. 2nd Survey of Schools: ICT in Education Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Letuma, N. R. (2023). *School leaders' professional development needs for the Fourth Industrial Revolution*. Master of Education. University of Johannesburg.
- Lindqvist, M. H. , & Pettersson, F. (2019). Digitalization and school leadership: on the complexity of leading for digitalization in school. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 218-230.
- Maksum, A., Fitria, H., & Wahidy, A. (2021). The Leadership of the Principal in the Industrial Revolution Era 4.0 and Its Applications at Paramount School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 565, 1445-1450.
- Marr, B. (2019). 8 Things Every School Must Do To Prepare For The 4th Industrial Revolution. *Forbes*. <https://www.forbes.com>
- McGinnis, D. (2020). What Is the Fourth Industrial Revolution?. *The 360 Blog from Salesforce*. <https://tinyurl.com/y4yb4gz8>.
- Moloi, T., & Mhlana, D. (2021). Key features of the fourth industrial revolution in South Africa 's basic education system. *Journal of Management Information and Decision Sciences*, 24(5), 1-20.
- Oke, A., & Fernandes, F. A. P. (2020). Innovations in Teaching and Learning: Exploring the Perceptions of the Education Sector on the 4th Industrial Revolution (4IR). *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(2), 1-20.
- Prestiadi, D., Gunawan, I., & Sumarsono, R. B. (2020). Role of Transformational Leadership in Education 4.0. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 501.
- Rahman, M. (2021). Lifelong Learning in the Fourth Industrial Revolution (4IR). *Academia education*, 333-345.



- Sehlako, N., Chibambo, M. I., & Divala, J. J. (2023). The Fourth Industrial Revolution in South Africa's basic education: a search for cogent curriculum justice. *Front Education*, 8.
- Singaram, S., Mayer, C. H., & Oosthuizen, R. M (2023). Leading higher education into the fourth industrial revolution: an empirical investigation. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Thompson, V. (2021). Leading the Way on Technology Integratio. *Edutopia*. <https://tinyurl.com/yrzwr73f>.

## ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

**Κιτσολέρης Γεώργιος**

Δρ. Καθηγητής Οικονομικών - Deputy Head of De Montfort University International College

### Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας για την κοινωνική κινητικότητα στη Ελλάδα και το ρόλο της εκπαίδευσης. Οι κύριοι στόχοι είναι η μέτρηση της εισοδηματικής κινητικότητας μεταξύ των γενεών με βάση πραγματικά ζεύγη γονέων και παιδιών σε διαφορετικούς τύπους εισοδήματος και εισοδηματικές τάξεις. Οι εκτιμήσεις υποδηλώνουν ότι η Ελλάδα έχει μέτρια εισοδηματική κινητικότητα με διαγενεακή ελαστικότητα περίπου 0,30-0,40 κατά την περίοδο 2018-2020.

Επίσης, εξετάζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κινητικότητα του εισοδήματος, προκειμένου να κατανοηθεί αυτός ο μηχανισμός. Φαίνεται ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στη μετάδοση του εισοδήματος μεταξύ των γενεών είναι υψηλότερος στην κορυφή της κατανομής του εισοδήματος. Τέλος, διερευνώνται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των Ελλήνων σχετικά με την κοινωνική κινητικότητα και την επίδρασή της στις μελλοντικές προσδοκίες των πολιτών. Οι περισσότεροι Έλληνες αναγνωρίζουν την ύπαρξη κοινωνικής κινητικότητας στη χώρα, αντανακλώντας έτσι θετικές αλλαγές στην ισότητα ευκαιριών. Οι προσωπικές εμπειρίες

και οι πρόσφατες αλλαγές εισοδήματος επηρέασαν σημαντικά τις απόψεις των συμμετεχόντων.

**Λέξεις κλειδιά:** κοινωνική κινητικότητα, εισοδηματική ελαστικότητα, έρευνα ερωτηματολογίου

### 1. Εισαγωγή

Λόγω των περιορισμών των διαθέσιμων βάσεων δεδομένων σχετικά με την κοινωνική κινητικότητα, μια έρευνα ερωτηματολογίου που επικεντρώνεται στο θέμα αυτό είναι μια χρήσιμη πηγή πληροφοριών. Στην έρευνά μας, κατασκευάσαμε cross-sectional data που αποτελούνται από ζεύγη ενός γονέα και ενός παιδιού (427 ζεύγη, 854 συμμετέχοντες). Προηγούμενες μελέτες χρησιμοποιούσαν παρόμοιο αριθμό παρατηρήσεων (Bjorklund and Jantti, 1997; Grawe, 2004; Solon, 1992). Το κίνητρο αυτής της έρευνας είναι η εκτίμηση της εισοδηματικής ελαστικότητας (intergenerational elasticity IGE), η εκτίμηση ποσοστομοριακή παλινδρομησεων και η διερεύνηση του ρόλου της εκπαίδευσης ως ισχυρός μοχλός κινητικότητας ή ως εμπόδιο. Επιπλέον, η εκτίμηση των αποτελεσμάτων σε διαφορετικούς τύπους εισοδημάτων που είναι σημαντικοί στην ελληνική περίπτωση.

Οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και ως εκ τούτου είναι φυσικό να έχουν διαφορετικές απόψεις για το τι είναι σημαντικό ή καλό για την κοινωνία. Οι κρίσεις τους προφανώς είναι ακόμη πιο σημαντικές στο πλαίσιο της κοινωνικής κινητικότητας, διότι περιλαμβάνει προβληματικές

προκαταλήψεις σχετικά με τις ανισότητες (Atkinson, 2015; Bernasconi, M., Dardanoni, V., 2005). Οι αντιλήψεις τους για την κατανομή εισοδήματος μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσουν σε αναδιανεμητικές πολιτικές, βασικό στόχο των κρατικών πολιτικών (Crucis, et al., 2013), ενώ το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και επίπεδο εκπαίδευσης τις επηρεάζουν (Wozniak, et al, 2008). Η διερεύνηση των ατομικών αντιλήψεων δείχνει ποιες πολιτικές είναι πιο επιθυμητές και ανεκτές. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν τις δεξιότητες που προάγουν την κοινωνική κινητικότητα και παράγοντες που την αναστέλλουν.

Η βασική μας υπόθεση ήταν ότι τα αποτελέσματα της IGE μπορεί να επηρεαστούν από τον τύπο του εισοδήματος και κατά μήκος της κατανομής του εισοδήματος. Από όσο γνωρίζουμε, αυτή είναι η πρώτη αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα. Το επίπεδο διαγενεακής κινητικότητας αποτυπώνει την έκταση της ισότητας των ευκαιριών (Blanden & Machin, 2005). Η υπόθεση είναι:

Εάν η διαγενεακή ελαστικότητα του εισοδήματος είναι μεγαλύτερη στην κορυφή της κατανομής εισοδήματος, σημαίνει την ύπαρξη μηχανισμών με τους οποίους οι πλουσιότεροι γονείς χρησιμοποιούν για να διατηρήσουν τα παιδιά τους στα υψηλά εισοδήματα. Στα κατώτατα στρώματα τα παιδιά είναι δυνατό να ξεχωρίσουν από το οικογενειακό υπόβαθρο χαμηλού εισοδήματος, όμως είναι δύσκολο να μεταβούν στα υψηλότερα εισοδηματικά επίπεδα.

## 2. Ερευνα ερωτηματολογίου

### 2.1. Μέθοδος δειγματοληψίας

Για να διασφαλίσουμε ότι η έρευνά μας είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτική, δεν χρησιμοποιήσαμε μόνο τυχαία δειγματοληψία. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν από snowball sampling. Αυτή είναι μια τεχνική στρατολόγησης στην οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να βοηθήσουν τους ερευνητές στον εντοπισμό άλλων πιθανών συμμετεχόντων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μεταξύ Αυγούστου 2020 και Δεκεμβρίου 2020.

Από το συνολικό δείγμα, δημιουργήσαμε δύο υποδείγματα. 125 ζεύγη γονέων-παιδιών αποτελούν το στρωματοποιημένο δείγμα που ακολουθεί δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του συνολικού πληθυσμού. Τα άλλα 302 ζεύγη είναι ένα τυχαίο δείγμα που προέρχεται από την τεχνική μας χιονόμπαλας. Τα δύο επιμέρους δείγματα παρουσιάζουν παρόμοια ποσοστά επαγγελματων, εκπαιδευτικού υποβάθρου καθώς και τομέα απασχόλησης. Η κύρια διαφορά είναι η αντιπροσωπευτικότητα ανά περιφέρεια και το φύλο επειδή το στρωματοποιημένο δείγμα επικεντρώνεται στους γιους. Καινοτομία είναι ότι συμπεριλαμβάνουμε παιδιά που μετανάστευσαν (11,29%) τα προηγούμενα χρόνια. Στην έρευνά μας, η ομάδα των «παιδιών» αποτελείται από άτομα ηλικίας μεταξύ 30-50 ετών το 2020. Ο πληθυσμός των γονέων αποτελείται από τους γονείς των προηγούμενων παιδιών.

### 2.2. Τύπος εισοδήματος

Οι βασικές μεταβλητές όσον αφορά το εισόδημα είναι οι ατομικές καθαρές μηνιαίες αποδοχές, το συνολικό διαθέσιμο εισόδημα και το πλήρες εισόδημα. Επίσης ληφθήσαν υπόψη χρηματικά εισοδήματα που εξοικονομήθηκαν από προϊόντα που παρήγαγαν και καταλάωναν τα νοικοκυριά (λόγω του σημαντικού ποσοστού συμμετεχόντων από αγροτικές περιοχές), το τεκμαρτό ενοίκιο (λόγω του μεγάλου ποσοστού, κοντά στο 80%, ιδιοκατοίκησης) και επιδόματα τα οποία τείνουν να μειώνουν την ανισότητα πάνω από 20% (Κατσιμή κ.ά., 2013). Οι Κουτσαμπέλας και Τσακλόγλου (2013) ονόμασαν πλήρες εισόδημα (full income) το εισόδημα που προέρχεται από όλες τις παραπάνω πηγές. Οι ερωτώμενοι ζητήθηκαν να δηλώσουν τα μόνιμα εισοδήματά τους και όχι για τα τρέχοντα εισοδήματα κατά την περίοδο 2002 (κοόρτη γονέων) και μεταξύ 2018-2020 (κοόρτη παιδιών). Στην έρευνα μας υπολογίσαμε την ελαστικότητα εισοδήματα για:

- 1) Μισθούς (earnings elasticity)

- 2) Μόνιμο διαθέσιμο εισόδημα (disposable income)= μισθός+ εισόδημα από επενδύσεις και ακίνητα+ κοινωνικές μεταβιβάσεις + μη δηλωθέν εισόδημα
- 3) Πλήρες εισόδημα (full income)=διαθέσιμο εισόδημα + εισόδημα σε είδος + τεκμαρτό μίσθωμα

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Ελαστικότητα εισοδήματος

Η ελαστικότητα εισοδήματος μεταξύ των γενεών αναφέρεται στην επίδραση του γονικού εισοδήματος στο εισόδημα των ενηλίκων των παιδιών. Το τυπικό μέτρο της εμμοσύνης του εισοδήματος μεταξύ των γενεών προκύπτει από μια απλή γραμμική παλινδρόμηση του λογαριθμικού εισοδήματος των παιδιών στο λογαριθμικό εισόδημα των γονέων (Solon 1992):

$$\ln(Y_{child})_{i2020} = \alpha + \beta 1 * \ln(Y_{parent})_{i2002} + \varepsilon (1)$$

Στην περίπτωση μας το  $(Y_{parent})_{i2002}$  είναι το μόνιμο εισόδημα του γονέα από την οικογένεια  $i$  το έτος 2002 και το  $(Y_{child})_{i2020}$  είναι το μόνιμο εισόδημα του παιδιού από την οικογένεια  $i$  το έτος 2020. Ο σταθερός όρος  $\alpha$  καταγράφει την τάση στα μέσα εισοδήματα μεταξύ των γενεών λόγω αλλαγών στους θεσμούς της αγοράς εργασίας, του διεθνούς εμπορίου ή της τεχνολογίας, ενώ ο συντελεστής  $\beta$  είναι η ελαστικότητα μεταξύ των γενεών, μετρά τον βαθμό επιμονής του γονικού εισοδήματος μεταξύ των γενεών. Ο όρος σφάλματος  $\varepsilon$  αντιπροσωπεύει άλλους παράγοντες που επηρεάζουν το εισόδημα του παιδιού εκτός από το γονικό εισόδημα.

Προσπαθώντας να αντιμετωπίσουμε την lifecycle bias, επαναλαμβάνουμε την παλινδρόμηση για να εκτιμήσουμε την προσαρμοσμένη ελαστικότητα στην ηλικία, ακολουθώντας το μοντέλο Solon που την ενσωματώνει στις δύο γενεές:

$$\ln(Y_{child})_{i2020} = \alpha + \beta 1 * \ln(Y_{parent})_{i2002} + \beta 2 * Age(child)_{i2020} + \beta 3 * Age^2(child)_{i2020} + \beta 4 * Age(parent)_{i2002} + \beta 5 * Age^2(parent)_{i2002} + \varepsilon (1 \alpha)$$

και ένα παρόμοιο μοντέλο των Blanden (2009) και Celhay et al (2010), χωρίς την τετραγωνική ρίζα της ηλικίας:

$$\ln(Y_{child})_{i2020} = \alpha + \beta 1 * \ln(Y_{parent})_{i2002} + \beta 2 * Age(child)_{i2020} + \beta 3 * Age(parent)_{i2002} + \varepsilon (1 \beta)$$

#### 3.2. Quantile's regressions

Η ελαστικότητα εισοδήματος σε διαφορετικά σημεία της κατανομής εισοδήματος μπορεί να μην είναι η ίδια. Οι διαφορές στην κινητικότητα μεταξύ απογόνων με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις διερευνώνται συχνά με χρήση ποσοτικής παλινδρόμησης στη βιβλιογραφία, αλλά δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων των ερευνών όσον αφορά μία συγκεκριμένη τάση (Palomino et al, 2018, OECD 2018, Ueda, 2009., Grawe 2004). Χωρίς ποσοτικές παλινδρομήσεις στην ανάλυσή μας, δεν έχουμε την πλήρη εικόνα των διαφορών στην κινητικότητα μεταξύ παιδιών που γεννήθηκαν σε οικογένειες με διαφορετικούς οικονομικούς πόρους

Η ποσοτική παλινδρόμηση διαιρεί τον πληθυσμό των παιδιών με βάση το εισόδημα των γονιών τους. Για παράδειγμα, η παλινδρόμηση του 25ου εκατοστημόριου δείχνει πόσο από το εισόδημα ενός παιδιού του συγκεκριμένου τεταρτημόριου της κατανομής σχετίζεται με το επίπεδο αποδοχών του γονέα του. Η ακόλουθη εξίσωση είναι η βάση της εμπειρικής ανάλυσης σε αυτήν την υποενότητα:

$$y_{s,n} = \delta_{1,n} + \delta_{2,n} y_F$$

Σε αυτήν την εξίσωση  $y_{(s,n)}$  αναφέρεται στις αναμενόμενες αποδοχές ενός παιδιού στο  $n$  ο τεταρτημόριο<sup>1</sup> της κατανομής διαθέσιμου εισοδήματος όλων των παιδιών των οποίων οι πατέρες κερδίζουν  $y_F$  (μόνιμα) εισόδημα.

### 3.3. Η εκπαίδευση ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας

Όταν η μόνη επεξηγηματική μεταβλητή στην κινητικότητα είναι το γονικό εισόδημα, τα άλλα κανάλια επηρώς του εισοδήματος των τέκνων παραμένουν άγνωστα. Σημαντικός παράγοντας είναι η εκπαίδευση (Celhay et al, 2010; Chen & Li, 2019; Palomino et al, 2018). Η εξίσωση ελαστικότητας μεταξύ των γενεών υποδεικνύει τη διαγενεακή συσχέτιση που περιλαμβάνει και άλλους μηχανισμούς. Ο έλεγχος παραγόντων όπως η εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση των καναλιών μετάδοσης μεταξύ των γενεών καθώς υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των ετών εκπαίδευσης των παιδιών και του εισοδήματός τους (Blanden & Machin, 2005). Στην ανάλυσή μας, αντιμετωπίζουμε την εκπαίδευση ως γονική επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο των απογόνων τους. Για να εκτιμήσουμε τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης προσθέτουμε στη βασική εξίσωση (1) τη μεταβλητή εκπαίδευσης του παιδιού  $Educ(child)$  όπου  $\lambda$  είναι η μερική άμεση επίδρασή της στο εισόδημα των παιδιών δεδομένου του γονικού εισοδήματος.

$$\ln(Y_{child})_{i2020} = \alpha + \beta_2 \ln(Y_{parent})_{i2002} + \lambda * Educ(child)_{i2020} + \varepsilon \quad (2)$$

Συγκρίνοντας τον συντελεστή όταν συμπεριλαμβάνονται τα έτη εκπαίδευσης στην παλινδρόμηση με το  $\beta$  στην βασική εξίσωση, μπορούμε να υπολογίσουμε το μερίδιο της ελαστικότητας που «διαμεσολαβείται» από την εκπαίδευση:

$$(\beta_{baseline} - \beta_{edu})/\beta_{baseline} = (\beta_1 - \beta_2)/\beta_1$$

## 4. Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1 Εισοδηματικές ελαστικότητες

Ξεκινώντας με τις εκτιμήσεις για την ελαστικότητα εισοδήματος με βάση τους μισθούς (Πίνακας 1), η Ελλάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια μέτριας κινητικότητας χώρα συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτά με διεθνείς έρευνες καθώς η μέση τιμή της είναι 0,35 για το στρωματοποιημένο δείγμα. Σε όλες τις προσεγγίσεις τα αποτελέσματα ήταν μεταξύ 0,34 και 0,35. Για το τυχαίο δείγμα και για το σύνολο του πληθυσμού του συνόλου βρήκαμε αποτελέσματα μεταξύ 0,22-0,28. Το κύριο αποτέλεσμα είναι ότι το IGE δεν αλλάζει σημαντικά όταν προσαρμόζουμε την ηλικία των γενεών, αλλά παρουσιάζει διακυμάνσεις όταν υπολογίζονται διαφορετικά υποδείγματα του πληθυσμού.

Πίνακας 1: Εισοδηματική ελαστικότητα μισθών

|                       | Stratified      | Random          | Total           |
|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Unadjusted IGE (1)    | <b>0.355***</b> | <b>0.241***</b> | <b>0.28***</b>  |
|                       | (0.111)         | (0.067)         | (0.059)         |
| Adjusted Blanden (1β) | <b>0.354***</b> | <b>0.244***</b> | <b>0.293***</b> |
|                       | (0.115)         | (0.064)         | (0.057)         |
| Adjusted Solon (1α)   | <b>0.347***</b> | <b>0.228***</b> | <b>0.269***</b> |
|                       | (0.122)         | (0.064)         | (0.058)         |
| Παρατηρήσεις          | 120             | 276             | 396             |

<sup>1</sup> 1<sup>ο</sup> εκατοστημόριο είναι το φτωχότερο και 99<sup>ο</sup> το πλουσιότερο

Note: Standard errors in parentheses<sup>2</sup>

Όσον αφορά την ελαστικότητα του διαθέσιμου εισοδήματος (Πίνακας 2), αυτή η προσέγγιση μειώνει την κινητικότητα στις περισσότερες περιπτώσεις, αλλά είναι πιο κοντά στο πραγματικό βιοτικό επίπεδο των ανθρώπων. Οι διαφορές μεταξύ των δύο υποδειγμάτων αυξάνουν ή μειώνουν την ελαστικότητα σε σύγκριση με το συνολικό δείγμα, αλλά δεν αλλάζουν το κύριο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση του συνολικού διαθέσιμου εισοδήματος μειώνει τη διαγενεακή κινητικότητα καθώς η ελαστικότητα για το στρωματοποιημένο δείγμα είναι στο 0,40. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι η συμπερίληψη του ιδιωτικού εισοδήματος από επενδύσεις και περιουσίας και του μη δηλωθέντος εισοδήματος.

**Πίνακας 2: Ελαστικότητα διαθέσιμου εισοδήματος**

|                  | Stratified      | Random          | Total           |
|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Unadjusted IGE   | <b>0.403***</b> | <b>0.274***</b> | <b>0.315***</b> |
|                  | (0.092)         | (0.064)         | (0.053)         |
| Adjusted Blanden | <b>0.404***</b> | <b>0.277***</b> | <b>0.325***</b> |
|                  | (0.099)         | (0.062)         | (0.053)         |
| Adjusted Solon   | <b>0.4***</b>   | <b>0.278***</b> | <b>0.323***</b> |
|                  | (0.105)         | (0.063)         | (0.054)         |
| Παρατηρήσεις     | 118             | 280             | 398             |

Τέλος, η προσέγγιση του πλήρους εισοδήματος τείνει να αυξάνει την κινητικότητα στις περισσότερες περιπτώσεις, σε σύγκριση με την προσέγγιση του συνολικού εισοδήματος. Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, η ιδιοκατοίκηση δείχνει ότι υπάρχει μηχανισμός μείωσης των ανισοτήτων στην Ελλάδα. Επιπλέον, το εισόδημα σε είδος είναι σύνθετος σε αγροτικές περιοχές. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει το IGE με βάση το πλήρες εισόδημα.

**Πίνακας 3: Ελαστικότητα πλήρους εισοδήματος**

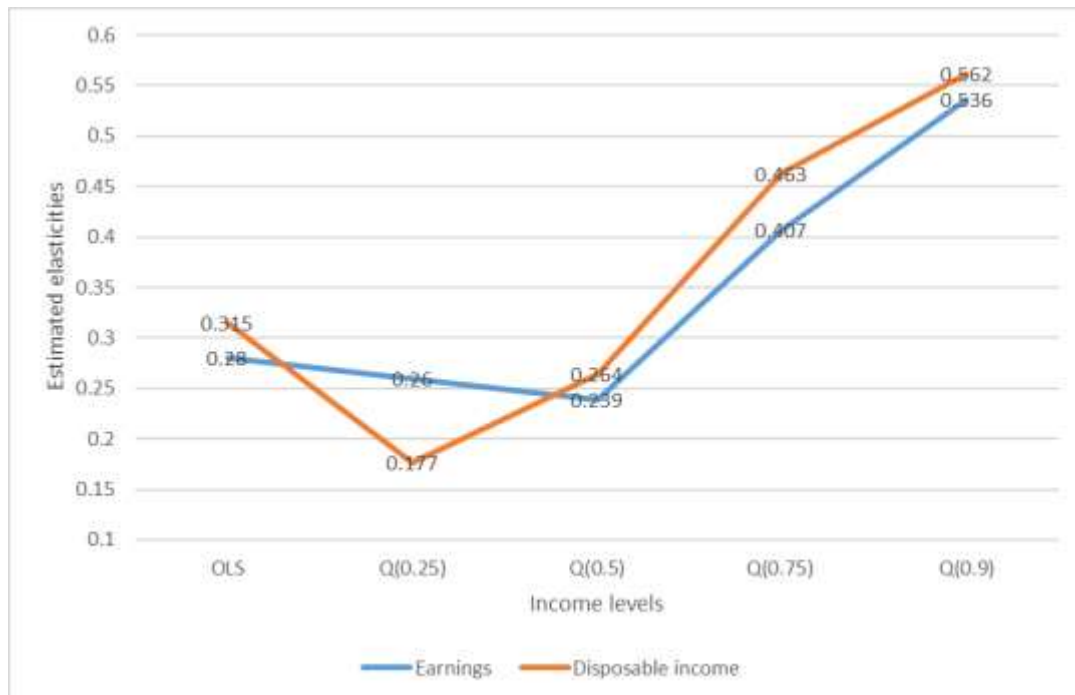
|                  | Stratified   | Random          | Total           |
|------------------|--------------|-----------------|-----------------|
| Unadjusted IGE   | <b>0.186</b> | <b>0.352***</b> | <b>0.304***</b> |
|                  | (0.117)      | (0.076)         | (0.069)         |
| Adjusted Blanden | <b>0.18</b>  | <b>0.361***</b> | <b>0.31***</b>  |
|                  | (0.123)      | (0.080)         | (0.072)         |
| Adjusted Solon   | <b>0.167</b> | <b>0.362***</b> | <b>0.308***</b> |
|                  | (0.127)      | (0.082)         | (0.075)         |
| Παρατηρήσεις     | 123          | 289             | 412             |

## 4.2 Quantile regressions

Με τις ποσοστιαίες παλινδρομήσεις για όλους τους τύπους εισοδημάτων διερευνούμε εάν υπάρχει γραμμικότητα στην κατανομή του εισοδήματος. Το Ποσοστό (0,50) αναφέρεται στη παλινδρόμηση στο μέσο της κατανομής και τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης ποσοστού στα

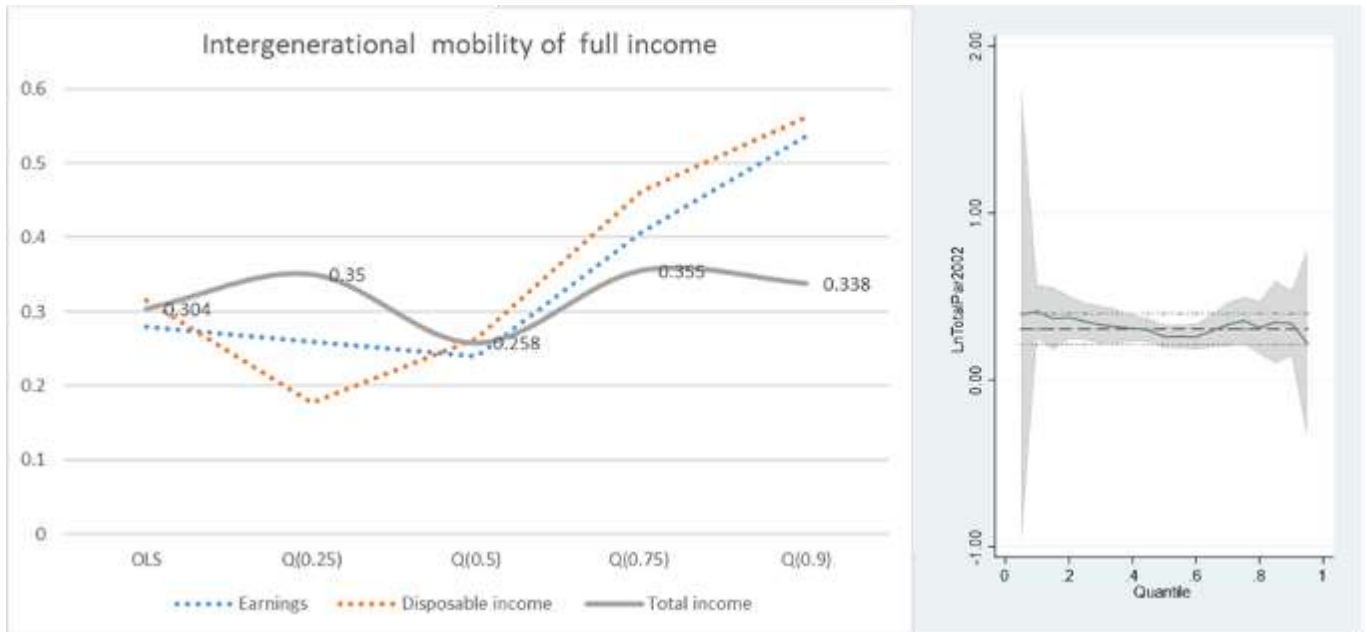
<sup>2</sup> The symbols \*, \*\* and \*\*\* denote statistical significant at 10%, 5% and 1%

0,25, 0,75, 0,90 ποσοστάσια αναφέρονται στα «25ο, 75ο και 90ο εκατοστημόρια». Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ένα σαφές μοτίβο σχετικά με τους μισθούς και το διαθέσιμο εισόδημα (Γράφημα 1). Οι ελαστικότητες είναι πολύ μεγαλύτερες στο άνω ακρο της κατανομής (στα υψηλά εισοδήματα) από ό,τι μεταξύ των μεσαίων και χαμηλών εισοδήματα. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν περιορισμένη ικανότητα των παιδιών των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα να ανέβουν στην κορυφή. Η υψηλή διαγενεακή ελαστικότητα στα υψηλότερα κλιμάκια σημαίνει ότι υπάρχουν ορισμένοι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται από τους γονείς για να μεταφέρουν το εισοδηματικό τοθς στάτους στην επόμενη γενιά. Το γεγονός ότι στα κατώτατα στρώματα, η IGE είναι χαμηλή υποδηλώνει ότι το εισόδημα των παιδιών δεν συνδέεται με των γονέων, που σημαίνει ότι είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερο εισόδημα. Και αυτό είναι ένα καλό αποτέλεσμα. Αλλά λόγω της υψηλής μη κινητικότητας στα υψηλότερα κλιμάκια, δεν είναι σαφές εάν δεν θα μπορέσουν να φτάσουν στην κορυφή.



Γράφημα 1: Διαγενεακή κινητικότητα κατά το μήκος της εισοδηματικής κατανομής

Οι εκτιμήσεις για το πλήρες εισόδημα υποδηλώνουν παρόμοια κινητικότητα κατά μήκος της κατανομής με αποτελέσματα κοντά στο μέσο όρο, 0,35 για τα φτωχότερα στρώματα και 0,33 για τα πλουσιότερα (Γράφημα 2). Η προσέγγιση του πλήρους εισοδήματος επηρεάζει τα αποτελέσματα με μια σταθερότερη μετάδοση του πλούτου μεταξύ των γενεών μεταξύ όλων των παιδιών. Το γεγονός ότι οι ελληνικές κυβερνήσεις υποστήριζαν την αγορά κατοικιών πριν από την κρίση και η νοοτροπία των Ελλήνων να επενδύουν σε ακίνητα ανεξάρτητα από το οικονομικό τους υπόβαθρο δημιούργησαν έναν μηχανισμό πιο ισότιμης μετάβασης εισοδήματος μεταξύ πλουσίων και φτωχών οικογενειών.



Γράφημα 2: Διαγενεακή εισοδηματική κινητικότητα των μισθών, του διαθέσιμου και του συνολικού εισοδήματος

#### 4.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην εισοδηματική κινητικότητα

Ο πίνακας 4 δείχνει τα αποτελέσματα της εκτίμησής μας όταν συμπεριλάβουμε την εκπαίδευση στην εξίσωση της ελαστικότητας (εξίσωση 2). Το IGE βρέθηκε να είναι 0,236 για τη βασική παλινδρόμηση στο σύνολο του πληθυσμού, 0,261 στο 25ο εκατοστημόριο, 0,238 στο 50ο εκατοστημόριο, κοκ. Η εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στο IGE, με συντελεστή 0,059. Η διαφορά στο IGE σε σύγκριση με τις βασικές εκτιμήσεις κυμαίνεται από 0 έως -41,28% σε όλη την κατανομή εισοδήματος με -15,71% όσον αφορά την εκτίμηση OLS για ολόκληρο το δείγμα. Το γεγονός ότι η αρχική ελαστικότητα (από την εξίσωση 1) παραμένει αμετάβλητη για τις χαμηλές και μεσαίες τάξεις σημαίνει η εκπαίδευση δεν επιδρά στην εξάρτηση του γονικού εισοδήματος στο εισόδημα των παιδιών. Ο ρόλος της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι αρκετά σημαντικός για το υψηλότερα στρώματα και υποδηλώνει έναν κύριο μηχανισμό που χρησιμοποίησαν αυτές οι οικογένειες για να μεταδώσουν την εισοδηματική τους κατάσταση στην επόμενη γενιά.

Πίνακας 4: Ο ρόλος της εκπαίδευσης των παιδιών ως διαγενεακών διαύλων μετάδοσης του γονικού εισοδήματος

|                             |          |          |          |          |          |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Baseline estimations (1)    | 0.28     | 0.26     | 0.239    | 0.407    | 0.536    |
|                             | OLS      | Q(0.25)  | Q(0.5)   | Q(0.75)  | Q(0.9)   |
| IGE (2)                     | 0.236*** | 0.261*** | 0.238*** | 0.239*** | 0.421*** |
|                             | (0.059)  | (0.069)  | (0.044)  | (0.072)  | (0.108)  |
| Έτη σπουδών                 | 0.059*** | 0.054*** | 0.051*** | 0.059*** | 0.038*** |
|                             | (0.011)  | (0.016)  | (0.010)  | (0.016)  | (0.024)  |
| Difference in IGE           | -0.044   | 0.001    | -0.001   | -0.168   | -0.115   |
| ποσοστιαία μεταβολή της IGE | -15.71%  | 0.38%    | -0.42%   | -41.28%  | -21.46%  |
| Παρατηρήσεις                | 396      |          |          |          |          |

### 4.3 Οι αντιλήψεις για την κοινωνική κινητικότητα στην Ελλάδα

Το πρώτο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες ήταν «πιστεύετε ότι υπάρχει κοινωνική κινητικότητα στην Ελλάδα;». Και οι δύο γενιές αναγνωρίζουν ότι η ελληνική κοινωνία δημιουργεί ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα. Τα δύο τρίτα υποστηρίζουν αυτή τη δήλωση ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει την κατανομή του εισοδήματος μεταξύ γονέων και παιδιών σε δύο διαφορετικές ομάδες, εκείνων που πιστεύουν στην κοινωνική κινητικότητα (Ναι) και εκείνων που δεν πιστεύουν (Όχι). Το κύριο εύρημα από αυτόν τον πίνακα είναι ότι τα άτομα σε ομάδες υψηλότερου εισοδήματος είναι πιο πιθανό να πιστεύουν στην κοινωνική κινητικότητα σε σύγκριση με τα άτομα με ομάδες χαμηλότερου εισοδήματος. Η μόνη εξαίρεση είναι το ποσοστό των πλουσιότερων παιδιών.

**Πίνακας 5: Κατανομή εισοδήματος και πεποιθήσεις για την κοινωνική κινητικότητα**

| Εισοδηματικό τεταρτημόριο        | ΓΟΝΕΙΣ |        | ΠΑΙΔΙΑ |        |
|----------------------------------|--------|--------|--------|--------|
|                                  | ΝΑΙ    | ΟΧΙ    | ΝΑΙ    | ΟΧΙ    |
| 1 <sup>st</sup> (lower income)   | 64.24% | 35.76% | 68.46% | 31.54% |
| 2 <sup>nd</sup>                  | 70%    | 30%    | 71.43% | 28.57% |
| 3 <sup>rd</sup>                  | 70.11% | 29.89% | 77.5%  | 22.5%  |
| 4 <sup>th</sup> (richest people) | 70.13% | 29.87% | 61.84% | 38.16% |
| Σύνολο                           | 67.78% | 32.22% | 69.36% | 30.64% |

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τις πεποιθήσεις τους στο ίδιο ερώτημα με βάση τις πρόσφατες διακυμάνσεις στους μισθούς τους κατά τη διάρκεια της κρίσης. Άτομα που παρουσίασαν αυξήσεις εισοδήματος ή δεν επηρεάστηκε το εισόδημά τους, τείνουν να δηλώνουν ότι πιστεύουν στις ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας στην Ελλάδα, σε σύγκριση με τα άτομα που παρουσίασαν μείωση του εισοδήματός τους. Πίνακας 3

**Πίνακας 6: Πρόσφατες αλλαγές στο εισόδημά τους κατά τη διάρκεια της κρίσης και πεποιθήσεις κοινωνική κινητικότητα**

| Αλλαγές στο εισόδημα την περίοδο της κρίσης | ΓΟΝΕΙΣ |        | ΠΑΙΔΙΑ |        |
|---------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
|                                             | ΝΑΙ    | ΟΧΙ    | ΝΑΙ    | ΟΧΙ    |
| Αυξήθηκε                                    | 82.86% | 17.14% | 72.09% | 27.91% |
| Παρέμεινε ίδιο                              | 68.06% | 31.94% | 68.42% | 31.58% |
| Μειώθηκε                                    | 65.13% | 34.87% | 63.53% | 36.47% |
| Σύνολο                                      | 67.63% | 32.37% | 69.32% | 30.68% |

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ερώτησης που εξετάζει τα βασικά εμπόδια στην κοινωνική κινητικότητα. Παραθέσαμε μια σειρά από πιθανά αίτια και οι συμμετέχοντες εντόπισαν



τα πιο σημαντικά εμπόδια. Οι συμμετέχοντες και από τις δύο γενιές δηλώνουν ότι το πιο σημαντικό εμπόδιο στην κοινωνική κινητικότητα στην Ελλάδα είναι η μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας (33,17% της κοόρτης των γονέων και 33,5% της κοόρτης των παιδιών). Το δεύτερο εμπόδιο είναι τα κοινωνικά δίκτυα της οικογένειας. Η προηγούμενη γενιά πιστεύει ότι οι εισοδηματικές ανισότητες δημιουργούν επιπλέον δυσκολίες. Από την άλλη, η νέα γενιά εντοπίζει τα εμπόδια που δημιουργεί η αγορά εργασίας για να έχει πρόσβαση σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. Αυτά τα δεδομένα παρέχουν μια εικόνα σχετικά με την αντίληψη των εμποδίων στην κοινωνική κινητικότητα και μπορούν να φανούν χρήσιμα στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να κατανοήσουν την κοινή γνώμη και να αναλάβουν δράση ανάλογα.

**Πίνακας 7: Εμπόδια και βασικά εμπόδια στην κοινωνική κινητικότητα**

|                                                 | ΓΟΝΕΙΣ | ΠΑΙΔΙΑ |
|-------------------------------------------------|--------|--------|
| Προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση           | 0.73%  | 0.25%  |
| Σχολικό σύστημα                                 | 6.59%  | 7.39%  |
| Οικονομικά εμπόδια ολοκλήρωσης του λυκείου      | 7.32%  | 5.17%  |
| Μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας | 33.17% | 33.5%  |
| Δυσκολίες πρόσβασης σε συγκεκριμένα επαγγέλματα | 12.93% | 16.01% |
| Κοινωνικές ανισότητες (social networks)         | 19.76% | 17.24% |
| Εισοδηματικές ανισότητες                        | 16.34% | 13.79% |
| Υγειονομικές ανισότητες                         | 0.24%  | 0%     |
| Γεωγραφικές ανισότητες                          | 0.24%  | 1.72%  |
| Άλλοι λόγοι                                     | 2.69%  | 4,93%  |

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν: «Ποιοι κατα τη γνώμη σας είναι οι κύριοι λόγοι για μια προαγωγή/για να κερδίσετε περισσότερα στην επαγγελματική ζωή;» προκειμένου να προσδιοριστούν οι γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για την ανοδική κινητικότητα (Πίνακας 8). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση την αισιοδοξία τους σχετικά με την ύπαρξη κοινωνικής κινητικότητας στην Ελλάδα (ΝΑΙ/ΟΧΙ).

Ο πιο σημαντικός λόγος και για τις δύο κοόρτες, ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις σχετικά με την κοινωνική κινητικότητα, είναι η «Multi-tasking and planning» με το 18,93% της κοόρτης των γονέων και το 25,09% της κοόρτης των παιδιών να πιστεύουν ότι υπάρχουν πιθανότητες κοινωνικής κινητικότητας στην Ελλάδα. Οι δεξιότητες υπερисχύουν των πτυχίων σε αυτή την ερώτηση.

**Πίνακας 8: Γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για την ανοδική κινητικότητα**

|                                              | ΓΟΝΕΙΣ |       | ΠΑΙΔΙΑ |       |
|----------------------------------------------|--------|-------|--------|-------|
|                                              | ΝΑΙ    | ΟΧΙ   | ΝΑΙ    | ΟΧΙ   |
| Παρακολούθηση ενός επιπλέον εκπ.προγράμματος | 11.7%  | 11.4% | 8.3%   | 11.7% |
| Διάθεση για περισσότερες ώρες εργασίας       | 12.1%  | 17.5% | 6.6%   | 4.6%  |
| Time management                              | 6.7%   | 4.5%  | 5.5%   | 6.2%  |
| Ηγεσία και ομαδικό πνεύμα                    | 14.2%  | 9.1%  | 16.7%  | 16.4% |
| Αυτοέλεγχος                                  | 2.8%   | 3%    | 3.1%   | 5.47% |

|                                             |       |       |       |       |
|---------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Multi-tasking and planning                  | 18.9% | 17.5% | 25%   | 21%   |
| Δια βίου εκπαίδευση                         | 12.5% | 11.4% | 13.2% | 12.5% |
| Δεξιότητες που απέκτησαν από την οικογένεια | 3.9%  | 5.3%  | 4.1%  | 0%    |
| Εμπειρία                                    | 13.5% | 12.2% | 12.2% | 11.7% |
| Άλλοι λόγοι                                 | 3.2%  | 7.6%  | 4.8%  | 10.1% |

#### 4.3 Σχετική ή απόλυτη εκπαιδευτική κινητικότητα;

Σχετική ενδογενεακή κινητικότητα είναι οι μεταβολές της κοινωνικής θέσης στην κοινωνική διαστρωμάτωση σε σύγκριση με άλλα άτομα της γενιάς μας. Η απόλυτη κινητικότητα αγνοεί τις κινήσεις στην κοινωνική ιεραρχία δίνοντας προσοχή μόνο στις απόλυτες αλλαγές (στο εισόδημα ή σε άλλες μεταβλητές). Προκειμένου να ελέγξουμε τις προτιμήσεις της Απόλυτης και σχετικής ενδογενεακής κινητικότητας θέσαμε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

Υπάρχουν 2 κοινωνίες (Alphaland και Betaland) και υποθέτουμε ότι οι τιμές των αγαθών είναι παρόμοιες και η αγοραστική δύναμη του χρήματος είναι ίδια. Επιλέξτε εκείνη που θα προτιμούσατε να ζήσετε. Η ιδέα σχετικά με αυτά τα ερωτήματα προέρχεται από την έρευνα των Solnick & Hemenway (1998).

##### Επιλογή 1

Alphaland: το τρέχον μηνιαίο εισόδημά σας είναι 1000 € ενώ οι υπόλοιποι πολίτες κερδίζουν 500 €

Betaland: το τρέχον μηνιαίο εισόδημά σας είναι 2000€ ενώ οι υπόλοιποι πολίτες κερδίζουν 4000€

##### Επιλογή 2

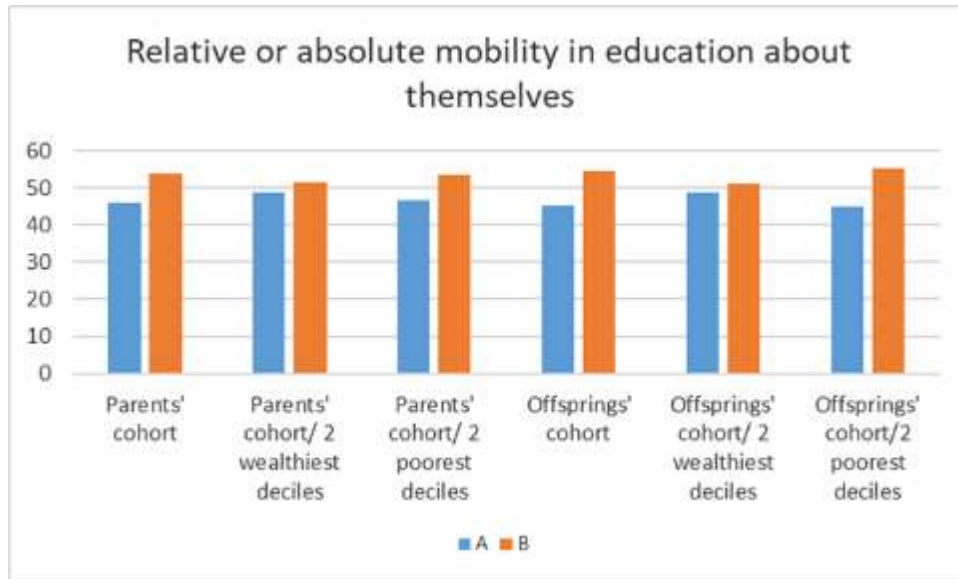
Alphaland: Εσύ έχεις πτυχιούχος ενώ οι υπόλοιποι πολίτες έχουν τελειώσει λύκειο

Betaland: Εσύ έχεις μεταπτυχιακό ενώ οι άλλοι έχουν διδακτορικό

Η συντριπτική πλειοψηφία και στις δύο γενιές τείνει να προτιμά την απόλυτη εισοδηματική κινητικότητα σε σύγκριση με τη σχετική εισοδηματική κινητικότητα (Πίνακας 9). Ωστόσο, τα ποσοστά της δεύτερης δεν είναι αμελητέα. Όσον αφορά τη δεύτερη επιλογή Και οι δύο γενιές προτιμούν οριακά την απόλυτη εκπαιδευτική κινητικότητα (Γράφημα 5). Αυτή η τάση είναι σταθερή μεταξύ των φτωχότερων και πλουσιότερων στρωμάτων, αλλά είναι ενδιαφέρον ότι ο πληθυσμός κατανέμεται σχεδόν εξίσου μεταξύ των δύο επιλογών Απόδειξη ότι τόσο οι απόλυτες όσο και οι σχετικές θέσεις στην κοινωνία εκτιμώνται.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα για την επιλογή 1

|           | ΓΟΝΕΙΣ | ΠΑΙΔΙΑ |
|-----------|--------|--------|
| Alphaland | 28.3%  | 29.08% |
| Betaland  | 71.7%  | 70.92% |



Γραφημα 5: Ποσοστά απαντήσεων στην επιλογή 2

## 5. Συμπεράσματα

Η έρευνά μας με το ερωτηματολόγιο ανέδειξε τη σημασία των ακόλουθων θεμάτων κατά την εκτίμηση της εισοδηματικής κινητικότητας: το είδος του εισοδήματος που λαμβάνουμε υπόψη και τις διαφορές στην ελαστικότητα στην κατανομή του εισοδήματος. Προτείνουμε ότι η IGE στην Ελλάδα είναι μεταξύ 0,30-0,40 το 2020. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματά μας με διεθνείς εκτιμήσεις, η χώρα είναι μια κοινωνία μεσαίας κινητικότητας. Η προσέγγιση του πλήρους εισοδήματος τείνει να αυξάνει την κινητικότητα στις περισσότερες περιπτώσεις, σε σύγκριση με τις άλλες προσεγγίσεις του εισοδήματος. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ποσοστάσεων δείχνουν ότι η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαίωνιση της μη κινητικότητας μεταξύ των γενεών στα υψηλότερα εισοδήματα. Τα ευρήματα μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη στόχευση των δημόσιων πολιτικών που στοχεύουν στην προώθηση της οικονομικής κινητικότητας.

Ένα αισιόδοξο εύρημα από την έρευνά μας είναι ότι οι περισσότεροι Έλληνες αναγνωρίζουν ότι υπάρχει κοινωνική κινητικότητα στη χώρα παρά τις αλλαγές στο εισόδημά τους πρόσφατα. Για την ανοδική κινητικότητα, οι Έλληνες πιστεύουν στη σημασία των δεξιοτήτων, ενώ πιστοποίησαν την σημασία της απόλυτης όσο και της σχετικής κινητικότητας στις ζωές τους.

## Βιβλιογραφία

- Atkinson, A. (2015). *Inequality: What Can Be Done?* Harvard University Press.
- Bernasconi, M., & Dardanoni, V. (2005). Measuring and Evaluating Intergenerational Mobility: Evidence from Students' Questionnaires. In U. Schmidt & S. Traub (Eds.), *Advances in Public Economics: Utility, Choice and Welfare* (pp. 215-239). Springer.
- Björklund, A. and Jäntti, M., 1997. Intergenerational Income Mobility in Sweden compared to the United States. *American Economic Review*, 87(5), pp. 1009-1018.
- Blanden, J. (2009). How much can we learn from international comparisons of intergenerational mobility? In *Centre for the Economics of Education Discussion Paper, No. 111* (Issue November).
- Blanden, J., & Machin, S. (2005). Intergenerational Mobility in Europe and North America, *A Report Supported by the Sutton Trust*.
- Celhay, P., Sanhueza, C., & Zubizarreta, J. (2010). Intergenerational Mobility of Income and Schooling: Chile 1996-2006. *Revista de Analisis Economico – Economic Analysis Review*, 25, 43-63.

- Chen, J., & Li, T. (2019). The mobility of intergenerational income for rural residents: The case of China. *Journal of Development and Agricultural Economics*, 11, 82-91.
- Cruces, Guillermo & Perez-Truglia, Ricardo & Tetaz, Martín. (2013). Biased perceptions of income distribution and preferences for redistribution: Evidence from a survey experiment. *Journal of Public Economics*. 98. 100-112.
- Grawe, N. (2004). Intergenerational mobility for whom? The experience of high- and low-earning sons in international perspective. In M. Corak (Ed.), *Generational Income Mobility in North America and Europe* (pp. 58-89). Cambridge: Cambridge University Press
- Katsimi, M., Moutos, T., Pagoulatos, G., & Sotiropoulos, D. (2013). *GINI Country Report: Growing Inequalities and their Impacts in Greece*. AIAS, Amsterdam Institute for Advanced Labour Studies.
- Koutsampelas, C. and Tsakloglou, P. (2013) The distribution of full income in Greece, *International Journal of Social Economics*, Vol 40, No 4, pp311-330.
- OECD. (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. OECD Publishing, Paris.
- Palomino, J.C., Marrero, G.A. & Rodríguez, J.G. (2018) One size doesn't fit all: a quantile analysis of intergenerational income mobility in the U.S. (1980–2010). *The Journal of Economic Inequality*, 16, 347–367.
- Solnick, S. & Hemenway, D. (1998) Is more always better?: A survey on positional concerns, *Journal of Economic Behavior & Organization*, 37(3), p. 373-383.
- Solon, G. (1992). Income inequality and intergenerational income mobility in the United States. *The American Economic Review*, 82(3), 393–408.
- Ueda, A. (2009). Intergenerational Mobility of Earnings and Income in Japan. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), 1-27.
- Wolniak, G. C., Seifert, T. A., Reed, E. J., & Pascarella, E. T. (2008). College majors and social mobility. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(2), 123–139.

## ΑΤΥΠΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**Ντεντάκης Γεώργιος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Διοίκηση & Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το ζήτημα των απόψεων των εκπαιδευτικών για άτυπες μορφές επικοινωνίας και συμμετοχής τους στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μία σχολική μονάδα ακολουθεί συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς, έχει κανόνες και αποτελείται από άτομα και ομάδες που εξυπηρετούν και αναλαμβάνουν μέσα από τους ρόλους τους την υλοποίηση αυτής της στοχοθεσίας. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει αν η διαμόρφωση μιας άτυπης ομάδας μετακίνησης από και προς το σχολείο από τους/τις εκπαιδευτικούς ενισχύει την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προηγήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και το ρόλο που εκείνη βλέπει στον/στην εκπαιδευτικό, αλλά και την οργανωτική δομή ενός οργανισμού με βάση την οργανωτική επιστήμη. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί-μέλη άτυπων ομάδων μετακίνησης βλέπουν θετικά το ρόλο μιας τέτοιας ομάδας, αφού ενισχύουν πολύπλευρα τον επαγγελματικό τους ρόλο.

**Λέξεις κλειδιά:** άτυπη ομάδα μετακίνησης, εκπαιδευτικοί, Κριτική Παιδαγωγική, επαγγελματική ανάπτυξη

## 1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της οργανωτικής επιστήμης, που μελετά τα οργανωτικά φαινόμενα και διατυπώνει κανόνες με στόχο την διατήρηση ενός οργανισμού, αλλά και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του, οι επιχειρήσεις και οι δημόσιοι οργανισμοί διαθέτουν μία οργανωτική δομή ή διάρθρωση, ώστε να εξυπηρετούνται οι σκοποί των οργανισμών αυτών. Η ρύθμιση όλων αυτών των διοικητικών ενοτήτων σε κανόνες καθορίζουν τις λειτουργικές σχέσεις και την ιεραρχία μέσα σε έναν οργανισμό. Έτσι, η δομή του οργανισμού ξεκινά από τα κατώτερα οργανωτικά επίπεδα και φτάνει στο ανώτερο επίπεδο. Όλα τα επίπεδα συνδέονται μεταξύ τους και συντονίζονται. Με αυτή τη λογική, υπάρχουν διάφορα οργανωτικά συστήματα που διαφέρουν από οργανισμό σε οργανισμό και σχετίζονται με τον τρόπο που διαμορφώνονται τα οργανωτικά επίπεδα και έχουν κατανεμηθεί οι αρμοδιότητες και η εξουσία (Αργυροπούλου, 2018). Μάλιστα το οργανόγραμμα ως μία γραφική παράσταση εξυπηρετεί σε σχήμα την απεικόνιση της οργανωτικής διάρθρωσης ενός οργανισμού. Σε κάθε οργανισμό λειτουργούν και διαμορφώνονται ομάδες που έχουν ιδιαίτερη αξία και σημασία για τον ίδιο τον οργανισμό. *«Η ομάδα αποτελεί εγγενές στοιχείο κάθε κοινωνίας. Διαθέτει ποικιλία χαρακτηριστικών και μπορεί να συσταθεί σε διαφορετικές περιστάσεις, είτε ως μοναδική έννοια είτε αλληλεπιδρώντας με άλλες. Η ομάδα δηλώνει την ένωση κάποιων ατόμων για κοινό σκοπό, άρα έχει συγκεκριμένες ιδιότητες και συγκεκριμένες λειτουργίες»* Αργυροπούλου, 2018: 47).

Η Κριτική Παιδαγωγική, τώρα, είναι δύσκολο να οριστεί, γιατί είναι ένα ανομοιογενές σύνολο με επιρροές από πολλές θεωρίες, αλλά είναι ένα εναλλακτικό ριζοσπαστικό παιδαγωγικό ρεύμα. Η σπουδαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής αναφέρεται στο γεγονός ότι σήμερα πολλά δικαιώματα και κατακτήσεις του ανθρώπου καταργούνται και η εκπαίδευση είναι έρμαιο της αγοράς και της οικονομίας. Έχει χάσει τη βασική της αποστολή, που είναι να υπηρετεί την κοινωνία και η Κριτική Παιδαγωγική αντιστέκεται σε αυτή την πραγματικότητα, αφού *«αναδείχθηκε ως αμφισβήτηση της αυξανόμενης επιβολής της κυρίαρχης αφήγησης στην κοινωνία γενικά και στα σχολεία ειδικά»* (Giroux, 2011: 21). Σήμερα με την κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού και της νεο-αποικιοκρατίας η αγορά απελευθερώνεται, ιδιωτικοποιούνται οι δημόσιες υπηρεσίες και το κράτος συρρικνώνεται και εγκαταλείπει τις βασικές κοινωνικές του πρόνοιες στην υγεία και την παιδεία, με αποτέλεσμα οι ελίτ να ευεργετούνται και οι πολλοί, ο λαός, να καταστρέφονται. Η Κριτική Παιδαγωγική αμφισβητεί την καθεστηκυία ιδεολογία, καλεί όλους τους ενδιαφερόμενους να θέτουν ερωτήματα διαρκώς και να αναστοχάζονται. Επίσης, δεν αποκλείει κανέναν και ιδιαίτερα δίνει φωνές σε εκείνους που δεν έχουν, δηλαδή στις κάθε λογής περιθωριοποιημένες ομάδες. Σύμφωνα με τον Χουρδάκη (2020), η Κριτική Παιδαγωγική απευθύνεται προς όλους/ες ανεξαιρέτως και κυρίως σε περιθωριοποιημένες ομάδες, όπου τους/τις καλεί με βάση τη δική τους κουλτούρα να συμμετέχουν στη χειραφετική διαδικασία μάθησης και επίλυσης των δικών τους προβλημάτων.

## 2. Κυρίως μέρος

Σε έναν οργανισμό ή σε μία υπηρεσία υπάρχουν δύο κυρίως τύποι οργάνωσης, η τυπική και η άτυπη δομή. Φυσικό είναι ότι και οι δύο μορφές επηρεάζουν τη λειτουργία του οργανισμού και χαρακτηρίζονται από τη διαμόρφωση ομάδων. *«Στη μεν τυπική δομή η διαμόρφωση της ομάδας προσδιορίζεται από το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του οργανισμού, δηλαδή ρυθμίζεται από κανόνες, γραφειοκρατικές διατυπώσεις και εξουσίες και έχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, στη δε άτυπη η διαμόρφωση της ομάδας προκύπτει αυθόρμητα, μέσω συναισθηματικών σχέσεων που δημιουργούνται και τροποποιούνται διαρκώς από την ομάδα»* (Αργυροπούλου, 2018: 47). Έτσι, λοιπόν, στην τυπική ομάδα όλα είναι προκαθορισμένα και αναλυτικά περιγεγραμμένα, όπως καθήκοντα, ρόλοι, μέσα από ένα συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο με ένα σαφή και ξεκάθαρο τρόπο. Υπάρχουν, για να διεκπεραιώνουν τις εργασίες του οργανισμού, που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Σαΐτης & Αλεξόπουλος, 2022). Αντίθετα, στις άτυπες ομάδες δεν συμβαίνει αυτό, καθώς αυτές δημιουργούνται στο πλαίσιο της τυπικής οργάνωσης του οργανισμού. Σχηματίζονται ως εξέλιξη των

άτυπων σχέσεων των ατόμων και εξυπηρετούν κοινωνικές ανάγκες των εργαζομένων, όπως ένταξη σε ομάδα, φιλίες, διαπροσωπικές σχέσεις και αποδοχή. Σ' αυτές τις ομάδες το δέσιμο μεταξύ των μελών είναι συνήθως ισχυρό και αναπτύσσεται σχέση ανάμεσα στα μέλη ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο τους. Μάλιστα ανάμεσα στα μέλη της άτυπης ομάδας υπάρχει συνήθως ένας ηγέτης που αναλαμβάνει να οδηγεί την ομάδα και τα υπόλοιπα μέλη αποδέχονται και τον ακολουθούν. Τέλος είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι στο πλαίσιο λειτουργίας ομάδων και της συνεργασίας την οποία έχουν, δημιουργούνται και πολλών ειδών συγκρούσεις, που άλλοτε εξυπηρετούν και άλλοτε βλάπτουν την ομάδα (Σαϊτή & Σαϊτής, 2022).

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν δημόσιο οργανισμό που με τη σειρά του είναι μέρος σε ένα ευρύτερο οργανωτικό σύστημα και δομή. Εντός της σχολικής μονάδας υφίστανται διάφορα είδη ομάδων. Στην τυπική δομή της υπάρχει ο σύλλογος διδασκόντων/ουσών με τον/την διευθυντή/τρια, οι μαθητές/μαθήτριες και το υπόλοιπο εργατικό προσωπικό. Βέβαια υπάρχουν και άτυπες ομάδες, οι οποίες λειτουργούν. Σε κάθε περίπτωση, όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ισχύουν και για την τυπική και την άτυπη δομή οργάνωσης και διαμόρφωσης ομάδων εντός της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας άτυπη ομάδα εκπαιδευτικών θεωρείται εκείνη που συγκροτήθηκε, για να εξυπηρετήσει την ανάγκη μετάβασης από και προς τη σχολική μονάδα με κοινό αυτοκίνητο.

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού με βάση την Κριτική Παιδαγωγική, ο Giroux (2011) αναφέρει ότι δεν θα πρέπει να είναι ένας παθητικός αποδέκτης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής δίχως να έχει τον έλεγχο της διδασκαλίας και της μάθησης. Με άλλα λόγια, θεωρεί ότι ως επαγγελματίες και διανοούμενοι μπορούμε να οργανώσουμε το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη μαθησιακή μας πράξη με τέτοιο τρόπο που να χειραφετούμε τους/τις μαθητρίες/μαθητές μας. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο McLaren «που προκαλεί τους δασκάλους να γίνουν θαρραλέοι ηθικοί ηγέτες που κατανοούν το πως η γνώση, η γλώσσα, η εμπειρία και η δύναμη κατέχουν κεντρική θέση στην κοινωνία και στις σχολικές αίθουσες» (Wink, 2014: 223). Μέσα από την προσωπική αλλαγή και μεταμόρφωση των εκπαιδευτικών έρχεται η ενδυνάμωση και η αλλαγή των παιδιών και οδηγούμαστε στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Η ελπίδα καλλιεργείται από ετοιμοπόλεμους και συνειδητοποιημένους εκπαιδευτικούς που προωθούν την κουλτούρα δημιουργίας ενός ανθρώπου δημοκρατικού απελευθερωμένου και κριτικά σκεπτόμενου. Όπως αναφέρει ο Freire (2001) στην Νικολακάκη (2011), «ο εκπαιδευτικός που έχει δημοκρατικό όραμα και δημοκρατική στάση δεν μπορεί παρά να εστιάζει επίμονα στην κριτική ικανότητα στην περιέργεια και στην αυτονομία του μαθητή κατά τη διδακτική πράξη του» (Νικολακάκη, 2011: 65).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως διανοούμενος, καθώς τίποτα από τα οποία πράττει και λέει, δεν ξεφεύγει από τη λειτουργία του νου. Με αυτή τη λογική, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση του τι λένε και τι κάνουν και μάλιστα θέτουν συνεχώς σοβαρά ερωτήματα για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τον τρόπο διδασκαλίας και το σκοπό για τον οποίο αγωνίζονται. Έτσι, μιλάμε για αναστοχαζόμενους και μάχιμους εκπαιδευτικούς. Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι το γεγονός ότι οι διανοούμενοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και εξετάζουν ενδελεχώς τις ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά και λειτουργούν κριτικά απέναντι σε αυτές. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πρωταρχικά πολιτικός. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός δεν θεωρητικολογεί μόνο, αλλά εκφράζεται ο αγώνας του σε πράξη και έχει συνεχώς ως στόχο την προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών στο «να συμμετάσχουν στον αγώνα για την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής δημόσιας ζωής» (Aronowitz & Giroux, 2010: 174).

## 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επικοινωνίας και συμμετοχής τους μέσα από άτυπες μορφές στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν για αυτό το πόνημα είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη μετάβαση τους στο σχολείο με αυτοκίνητο;
- Πώς επηρεάζει η κοινή μετάβαση των εκπαιδευτικών με αυτοκίνητο την επαγγελματική ανάπτυξή τους;

Η έρευνα αυτή ανήκει στα ευέλικτα (ποιοτικά) ερευνητικά σχέδια, καθώς ενδιαφέρεται για τον πραγματικό κόσμο που συμβαίνουν τα γεγονότα και επικεντρώνεται στις απόψεις και την εις βάθος κατανόηση του ζητήματος από τους συμμετέχοντες (Πεδιαδίτης, 2009). Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής των δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις δια ζώσης. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν περίπου 15-20 λεπτά. Οι ερωτήσεις προέκυψαν μετά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και σχετίζονταν με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επελέγη με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας ένα σχετικά μικρό δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες ειδικότητες και σχολεία του νομού Ρεθύμνης. Παρατίθεται ο πίνακας δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων:

**Πίνακας 1: Δημογραφικά δεδομένα δείγματος**

| Α/Α | ΦΥΛΟ    | ΗΛΙΚΙΑ | ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ                       | ΕΤΗ<br>ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ | ΑΝΩΤΑΤΟ<br>ΕΠΙΠΕΔΟ<br>ΣΠΟΥΔΩΝ | ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ                                                                       |
|-----|---------|--------|----------------------------------|---------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Σ1  | Ανδρας  | 33     | ΠΕ70<br>(δασκάλων)               | 6                   | Μεταπτυχιακό                  | Ειδική αγωγή                                                                       |
| Σ2  | Ανδρας  | 50     | ΠΕ70<br>(δασκάλων)               | 21                  | Πτυχίο ΑΕΙ                    | Β1 Υπολογιστές                                                                     |
| Σ3  | Ανδρας  | 33     | ΠΕ70<br>(δασκάλων)               | 7                   | Μεταπτυχιακό                  | Ειδική αγωγή,<br>Διαπολιτισμική<br>εκπαίδευση                                      |
| Σ4  | Γυναίκα | 40     | ΠΕ06<br>(αγγλικών)               | 5                   | Μεταπτυχιακό                  | Παιδοψυχολογία,<br>Β1 Υπολογιστές,<br>Δυσλεξία και<br>Διδασκαλία<br>ξένων γλωσσών. |
| Σ5  | Γυναίκα | 37     | ΠΕ60<br>(νηπιαγωγών)             | 7                   | Μεταπτυχιακό                  | Ειδική αγωγή,<br>Διαπολιτισμική<br>εκπαίδευση                                      |
| Σ6  | Γυναίκα | 31     | ΠΕ70<br>(δασκάλων)               | 5                   | Μεταπτυχιακό                  | Ειδική αγωγή,<br>Διαπολιτισμική<br>εκπαίδευση,<br>Εργαστήρια<br>Δεξιοτήτων         |
| Σ7  | Γυναίκα | 32     | ΠΕ70<br>(δασκάλων)               | 3                   | Πτυχίο ΑΕΙ                    | Διαπολιτισμική<br>εκπαίδευση                                                       |
| Σ8  | Γυναίκα | 39     | ΠΕ70<br>(δασκάλων)               | 16                  | Πτυχίο ΑΕΙ                    | Ειδική αγωγή                                                                       |
| Σ9  | Γυναίκα | 31     | ΠΕ91.01<br>(θεατρικής<br>αγωγής) | 4                   | Μεταπτυχιακό                  | Ειδική Αγωγή,<br>Σεξουαλική<br>αγωγή,<br>Εργαστήρια<br>Δεξιοτήτων                  |

|     |         |    |                    |   |              |                                       |
|-----|---------|----|--------------------|---|--------------|---------------------------------------|
| Σ10 | Γυναίκα | 27 | ΠΕ70<br>(δασκάλων) | 3 | Μεταπτυχιακό | Ειδική Αγωγή,<br>Σχολική<br>Ψυχολογία |
|-----|---------|----|--------------------|---|--------------|---------------------------------------|

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε με τη θεματική ποιοτική ανάλυση δεδομένων, όπως προτείνεται από τον Τσιώλη (2018). Αρχικά, έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Μετά, έγινε προσεκτική ανάγνωση των κειμένων από τον ερευνητή. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των πληροφοριών για την καλύτερη ερμηνεία και κατανόηση τους. Από τους κωδικούς έγινε η μετάβαση στα θέματα. Τέλος, υπάρχει έκθεση των ευρημάτων με συγκεκριμένα αποσπάσματα που τεκμηριώνουν τα ευρήματα. Αξίζει να τονιστεί πως για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και των αποσπασμάτων που χρησιμοποιούνται, αυτοί/ες αναφέρονται ως Σ1 έως Σ10, ανάλογα τη σειρά διεξαγωγής της συνέντευξης.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Ως προς την δημιουργία των ομάδων μετακίνησης, οι συμμετέχοντες αναφέρουν πως δημιουργήθηκαν λόγω της διαθεσιμότητας αυτοκινήτων και της εγγύτητας του σημείου εκκίνησης, καθώς ξεκινούν από το ίδιο σημείο και δουλεύουν στο ίδιο σχολείο. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως για ορισμένους συμμετέχοντες η διαμόρφωση της ομάδας βασίστηκε στην καλή επικοινωνία και την ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων μεταξύ των μελών, ενώ μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι οι συνδυασμοί των ατόμων διαμορφώνονται κάθε μήνα από τον διευθυντή του σχολείου.

Ως προς τη θεματολογία και το διάλογο που αναπτύσσουν τα μέλη των ομάδων μετακίνησης, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι συζητούν για ζητήματα καθημερινότητας και επικαιρότητας, θέματα του σχολείου αλλά και προσωπικά ζητήματα που απασχολούν τα μέλη.

Επίσης, κατά την επιστροφή, η θεματολογία διαφοροποιείται ως προς τη συζήτηση, καθώς τα μέλη λόγω κούρασης προτιμούν να συζητούν πιο ανάλαφρα θέματα, για να αποφορτιστούν. Συνήθως, στη συζήτηση κυριαρχούν ζητήματα/συμβάντα που προέκυψαν στο σχολείο και χρειάζονται επίλυση. Αντίθετα, παρατηρείται το φαινόμενο το πρωί ο διάλογος να είναι χαλαρός και το μεσημέρι να συζητούνται σχολικά θέματα, που προέκυψαν κατά την ημέρα.

Ως προς την ανάπτυξη προσωπικής σύνδεσης μεταξύ των μελών, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι συζητούνται προσωπικά ζητήματα, όπως σχέσεις-ερωτικά, εκδρομές, ταξίδια, θέματα υγείας, οικογενειακά, και αυτό δίνει τα μέλη μεταξύ τους. Αυτό με τη σειρά του δημιουργεί τη διάθεση να βρίσκονται και εκτός σχολείου και επομένως να δημιουργούνται πιο προσωπικές σχέσεις. Βέβαια, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν περιορίζονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις μόνο με τα άτομα με τα οποία δημιουργούν μία ομάδα μετακίνησης, αλλά αισθάνονται το ίδιο για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, υπάρχουν συμμετέχοντες, που δεν έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μετακίνησης, οπότε αποφεύγουν να συναντιούνται εκτός σχολείου και περιορίζονται στην τυπική εργασιακή σχέση.

Ανάμεσα στα μέλη της ομάδας συναδέλφων παρατηρούνται προστριβές ή συγκρούσεις. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι κυριότερες αιτίες σύγκρουσης είχαν να κάνουν κυρίως με την οικονομική διευθέτηση των εξόδων μετακίνησης, τον τρόπο οδήγησης ή άλλες αρνητικές συμπεριφορές (αργοπορία, βιασύνη, ιδιοτροπία χαρακτήρα). Επίσης, συχνή αιτία αντιπαράθεσων είναι τα πολιτικά ζητήματα αλλά και προσεγγίσεις που σχετίζονται με το διδακτικό και εκπαιδευτικό τομέα. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί συμμετέχοντες έχουν βρεθεί αντιμέτωποι με συγκρουσιακά περιστατικά σχετικά με την ομάδα μετακίνησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας μετακίνησης σύμφωνα με τους συμμετέχοντες δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα και διευκολύνεται η συνεργασία μέσα από μία σχέση εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης. Οι περισσότεροι αναφέρουν πως η συνεργασία προωθείται μέσα από δράσεις σχετικές με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο, ανταλλαγή απόψεων και υλικού, αλλά και ευκαιρία για εμβάθυνση στις σχέσεις και γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας



συναδέλφων. Τονίζεται το δέσιμο ανάμεσα στα μέλη και η αυθόρμητη διάθεση για συνεργασία έχοντας αναπτύξει μία πιο στενή σχέση. Μάλιστα, πολλοί συμμετέχοντες μιλούν και για επέκταση της συνεργασίας προς τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και δεν περιορίζεται στο επίπεδο της ομάδας, αλλά αναγνωρίζουν το γεγονός ότι η ομάδα συναδέλφων που αφορά τη μετακίνηση έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει πιο ισχυρούς δεσμούς. Στον αντίποδα, εμφανίζεται και η άποψη για έλλειψη συνεργασίας εντός της ομάδας συναδέλφων λόγω του αρνητικού κλίματος που υφίσταται ανάμεσα στα μέλη.

Η αλληλεγγύη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας συναδέλφων εκφράζεται και μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και υλικού ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό το εύρος της συνεργασίας και της οικειότητας. Σχεδόν η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως υπάρχει ανταλλαγή ιδεών, συμβόλων αλλά και υλικού, με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχει και η αντίθετη άποψη όπου δύο συμμετέχουσες δηλώνουν την έλλειψη αλληλεγγύης και την κυριαρχία ενός ανταγωνιστικού κλίματος.

Οι συμμετέχοντες ως μέλη της ομάδας συναδέλφων για μετακίνηση συνειδητοποιούν την αξία που έχει η ομάδα μετακίνησης για εκείνους ως άτομα και ως εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι εκφράζουν ικανοποίηση και χαρά για το γεγονός ότι αποτελούν μέλος μιας τέτοιας ομάδας. Τονίζεται το ευχάριστο και θετικό κλίμα, η άνεση και η οικειότητα που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στα μέλη. Πολλοί συμμετέχοντες αναφέρουν ότι υπάρχει μια πιο δεμένη σχέση και κοινή αντίληψη σε διάφορα θέματα εντός της ομάδας συναδέλφων, αλλά κάποιοι υποστηρίζουν πως αισθάνονται το ίδιο αναφορικά με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Ακόμα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι ενισχύεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη ως μέλη της ομάδας μετακίνησης μέσα από την ανταλλαγή απόψεων για διάφορα ζητήματα και τρόποι διαχείρισης καταστάσεων εντός του σχολείου, για επιδίωξη βελτίωσης διδακτικών πρακτικών και αντιλήψεων ή ενημέρωση για νέα επιμορφωτικά προγράμματα ή εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι χρήσιμο να καταγραφεί και η αναφορά δύο συμμετεχουσών περί συνειδητοποίησης του αρνητικού κλίματος που υφίστανται αυτή τη δεδομένη χρονική στιγμή εντός της ομάδας συναδέλφων.

Η ομάδα συναδέλφων για την μετακίνηση επηρεάζει το ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι, λόγω της ύπαρξης της ομάδας μετακίνησης και της καθημερινής τριβής που έχουν τα μέλη, έχουν ενισχύσει την παρουσία και τη συμμετοχή τους στην λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το ευχάριστο κλίμα, οι κοινές αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντα των μελών μιας ομάδας μετακίνησης διαμορφώνουν πιο ξεκάθαρη προσωπική άποψη για έναν εκπαιδευτικό σε διάφορα ζητήματα που απασχολούν το σχολείο του. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά, για να τοποθετούνται επί ζητημάτων στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων και της διοίκησης του σχολείου. Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δηλώνουν πως εντός της ομάδας μετακίνησης διαμορφώνονται και προτείνονται θέσεις, για να τεθούν στο σύλλογο διδασκόντων ή στη διεύθυνση του σχολείου δείχνοντας τον παρεμβατικό χαρακτήρα που έχουν οι ομάδες αυτές. Ο στόχος είναι να επιλυθούν σχολικά ζητήματα ή να αποκατασταθούν αδικίες. Τέλος, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τον καίριο ρόλο που έχουν αυτές οι άτυπες ομάδες μέσα στην τυπική δομή της σχολικής κοινότητας, καθώς μέσα από το χαλαρό κλίμα και πλαίσιο της ομάδας διαμορφώνεται ένα πιο θετικό και ευχάριστο εργασιακό κλίμα και καλές διαπροσωπικές σχέσεις εντός του σχολείου και ένας πιο δυνατός σύλλογος διδασκόντων. Βέβαια, υπάρχει και η αντίθετη άποψη ορισμένων συμμετεχόντων που υποστηρίζουν ότι τέτοιες άτυπες ομάδες δεν επηρεάζουν με κάποιο τρόπο την ευρύτερη σχολική κοινότητα και εξυπηρετούν μόνο την ανάγκη για την οποία συγκροτήθηκαν.

### 2.3. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στο υποκεφάλαιο αυτό επιχειρείται η συζήτηση και η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας με αντίστοιχες έρευνες. Ωστόσο, εμφανίζεται ερευνητικό κενό ως προς το ζήτημα αυτό και επομένως η συζήτηση καθίσταται δύσκολη. Αυτό που θα επιχειρηθεί, θα είναι μία συσχέτιση των

αποτελεσμάτων με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και το ρόλο του εκπαιδευτικού σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική. Αρχικά, φάνηκε πως η δημιουργία άτυπων ομάδων μετακίνησης διαμορφώθηκε αφενός για την εξυπηρέτηση της ανάγκης μετακίνησης, αφετέρου βασίστηκε στην καλή επικοινωνία και τα κοινά ενδιαφέροντα μεταξύ των μελών. Τα μέλη της άτυπης ομάδας συζητούν μία πληθώρα θεμάτων που αγγίζουν ζητήματα καθημερινότητας, του σχολείου, επικαιρότητας και φτάνουν μέχρι και προσωπικά θέματα. Με άλλα λόγια, ο διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ των μελών δημιουργεί και προσωπική σύνδεση μεταξύ τους και αυτό τους δίνει σαν άτομα δημιουργώντας διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται και εκτός σχολικού πλαισίου. Δεν λείπουν βέβαια οι προστριβές και τα περιστατικά που έχουν να κάνουν κυρίως με χρήματα μετακίνησης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να ενισχύσουν και επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία που δηλώνει ότι η άτυπη ομάδα διαμορφώνεται και εξελίσσεται στο πλαίσιο της τυπικής δομής ενός οργανισμού (Σαϊτή & Σαϊτής, 2022 ; Σαϊτής & Αλεξόπουλος, 2022 ; Αργυροπούλου, 2018).

Το δέσιμο μεταξύ των μελών της ομάδας διευκολύνει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία σε διάφορα πεδία, όπως ανταλλαγή απόψεων και υλικού και εκπαιδευτικών δράσεων δίνοντας τη δυνατότητα για εμβάθυνση των σχέσεων των μελών και εμπέδωσης του κλίματος εμπιστοσύνης και ομαδικότητας. Σε πολλές περιπτώσεις η συνεργασία επεκτείνεται από την άτυπη ομάδα σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας αλλά τονίζεται ότι η άτυπη ομάδα μετακίνησης έχει αναπτύξει πιο ισχυρούς δεσμούς. Οι Σαϊτή & Σαϊτής (2022) τονίζουν το δέσιμο και τη στενή συνεργασία μεταξύ των μελών μιας άτυπης ομάδας, ενώ η Αργυροπούλου (2018) αναφέρεται στις ιδιαίτερες συναισθηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο διαμόρφωσης μιας άτυπης ομάδας που διευκολύνουν τη συνεργασία σε πολλά επίπεδα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ως μέλη μιας άτυπης ομάδας μετακίνησης συνειδητοποιούν την αξία που έχει μία τέτοια ομάδα για τη διάθεσή τους, τη δημιουργικότητα, την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους και τη συναδελφικότητα ανάμεσα τους που ενισχύεται. Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να ταυτιστούν με τις αρχές που διατυπώνει ο Apple (2010) αναφέροντας τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ως αναμορφωτές διανοούμενοι. Κατανοώντας τον κριτικό ρόλο τους να δρουν σε όλα τα επίπεδα του επαγγέλματος τους και να διαθέτουν μία δημιουργική ώθηση προς μία εκδημοκρατισμένη κουλτούρα. Επιπλέον, ο McLaren (2010) τονίζει την ανάγκη για συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του ρόλου τους αλλά και τη σχέση εξουσίας της εκπαίδευσης με την κυρίαρχη ιδεολογία και την πολιτική.

Σε αυτό το πλαίσιο η συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών προεκτείνεται, καθώς η άτυπη ομάδα μετακίνησης ενισχύει το ρόλο που έχουν τα μέλη της στην τυπική οργάνωση της σχολικής μονάδας μέσα από τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων, καθώς προτείνονται και διαμορφώνονται θέσεις, τίθενται οι προϋποθέσεις για παρέμβαση και επικοινωνία με τη διεύθυνση του σχολείου φανερώνοντας το θετικό ρόλο που έχουν τέτοιες άτυπες ομάδες στην τυπική δομή της σχολικής κοινότητας και το ευχάριστο κλίμα ανάμεσα στα μέλη της, κάτι που αναφέρεται από τους περισσότερους συμμετέχοντες. Τα ευρήματα αυτά αποτυπώνουν μάλλον την εγγύτητα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, αφού πολλοί τονίζουν και μιλούν για διαρκή πολιτικό αγώνα από την πλευρά των εκπαιδευτικών με στόχο τη δημοκρατική ισότητα και τη δίκαιη κοινωνία, που ασφαλώς η δράση τους ξεκινά από το επίπεδο της σχολικής μονάδας (Νικολακάκη, 2011 ; Aronowitz & Giroux, 2010), ενώ ο McLaren (2010) αναφέρεται στ γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αποτελέσουν ηθικοί ηγέτες που δρουν εντός και εκτός σχολικής τάξης προς όφελος των παιδιών.

### 3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που έχει μία άτυπη ομάδα μετακίνησης τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, την επικοινωνία και τη συμμετοχή τους. Με βάση την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, συμπεραίνεται ότι η ομάδα μετακίνησης που δημιουργείται μέσα

στην τυπική δομή της σχολικής μονάδας έχει θετικό πρόσημο πρωτίστως για τα μέλη της αλλά και κατ' επέκταση για όλη τη σχολική μονάδα. Τα μέλη μιας τέτοιας άτυπης ομάδας αναπτύσσουν στενές σχέσεις και συνεργάζονται προς όφελος του παιδαγωγικού και διδακτικού τους ρόλου. Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως μέλη της άτυπης ομάδας μετακίνησης τονίζουν την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και την αύξηση της συμμετοχής και της παρέμβασης τους στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν την αξία που έχει η ομάδα αυτή για τους ίδιους ως εκπαιδευτικοί και άτομα συνολικά.

Τα παραπάνω συμπεράσματα υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς, καθώς το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μικρό. Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μία προσπάθεια εξέτασης των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας και συμμετοχής τους μέσα από άτυπες μορφές στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Επομένως, δεν μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα προς όλο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της χώρας. Ακόμη, το ερευνητικό εργαλείο ήταν δομημένο με τέτοιο τρόπο, που στόχευε σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση και ενδεχομένως δεν εξέταζε όλες τις πτυχές του θέματος και ίσως να αποτελεί περιορισμός της έρευνας που πρέπει να σημειωθεί.

Προχωρώντας ένα βήμα περαιτέρω, θα ήταν καλό η παρούσα έρευνα να επεκταθεί και να διερευνήσει μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών ακόμη και από διαφορετικές περιοχές της χώρας, για να διαπιστωθούν ενδεχομένως διαφοροποιήσεις ή να επεκταθεί και σε άλλες πτυχές του θέματος. Αυτό θα μπορούσε να υλοποιηθεί με διαφορετικό ερευνητικό εργαλείο, όπως το ερωτηματολόγιο με ποσοτική έρευνα ή και με ομάδες εστίασης, για να αναδειχθούν ολόπλευρα οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η έρευνα αφορούσε απόψεις εκπαιδευτικών, οπότε θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις και των διευθυντών/τριών για το ζήτημα αυτό. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο προτείνεται η επιμόρφωση από το υπουργείο ή τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και εξοικείωση με συμμετοχικά συλλογικά μοντέλα διοίκησης. Φυσικά, ο κάθε/ η καθεμία εκπαιδευτικός έχει χρέος να ενδιαφέρεται και να εμπλέκεται σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας είτε τυπικά είτε άτυπα. Μην ξεχνάμε ότι αποτελούν πολιτικά όντα και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι και πολιτικός και οφείλει να είναι ενεργός και σκεπτόμενος πολίτης που ταυτόχρονα αφυπνίζει και αφυπνίζεται.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας τους Παιδαγωγούς. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. σελ. 221-251. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. σελ. 160-188. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεσμένου*. σε μτφρ Κρητικός Γ. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
- Giroux, H. (2011). Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. σελ. 21-28. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. σελ. 279-330. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο*. Αθήνα: εκδόσεις Ίων Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Νηπιαγωγείο, Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και Δυνατότητες. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. σελ. 29-70. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης

- Πεδιάδης, Α. (2009). *Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2022). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Καταγράμμα
- Σαΐτης, Χ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2022). *Διοίκηση & Διαπροσωπικές Σχέσεις στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καταγράμμα
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Ζαϊμάκης, Γ. (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. σελ. 97-125. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας
- Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 100-130

## ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΝΔ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ (1974-1981).

**Καλλέργης Στέργιος**

Υποψήφιος Διδάκτορας Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

### Περίληψη

Η Ελλάδα, τόσο μετά τον Β'ΠΠ όσο και μετά το τέλος του εμφυλίου, προσπαθούσε να ανασυγκροτηθεί έτσι ώστε να ενσωματωθεί σε νέα πλέον πραγματικότητα. Μετά από 18 χρόνια επιβλήθηκε στην Ελλάδα η δικτατορία της 21<sup>ης</sup> Απριλίου με αποτέλεσμα όλες οι ενέργειες να τεθούν μετέωρες. Με την εγκαθύδριση ξανά της Δημοκρατίας στη χώρα στις 24 Ιουλίου του 1974 αρχικά και με την οριστικοποίησή της το Νοέμβριο του ίδιου έτους μέσω εκλογών, η Ελλάδα μπήκε ξανά σε τροχιά επανεκκίνησης. Από τις εκλογές αναδείχθηκε πρώτη δύναμη η ΝΔ η οποία και ξεκίνησε την διαδικασία της ανασύγκροτησης. Μέσα στις όλες ενέργειες που επεδίωξε να αναμορφώσει ήταν και ο τομέας της εκπαίδευσης. Σκοπός λοιπόν της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει, τόσο τις πολιτικές εξελίξεις σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που συντελέστηκαν στη χώρα την περίοδο διακυβέρνησης από τον Κωνσταντίνο Καραμανλή όσο και τις αντιδράσεις στις μεταρρυθμίσεις.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, πολιτικές εξελίξεις, ανασυγκρότηση, μεταρρυθμίσεις

### 1. Εισαγωγή

Η πτώση της δικτατορίας άλλαξε το πολιτικό σκηνικό της χώρας. Στις 21 Νοεμβρίου 1974 ύστερα από εκλογές σχηματίστηκε η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή, ενώ ένα μήνα αργότερα ο ελληνικός λαός με δημοψήφισμα αποφάνθηκε υπέρ της αβασίλευτης δημοκρατίας. Η θητεία του Κωνσταντίνου Καραμανλή ανανεώθηκε ξανά στις 20 Νοεμβρίου του 1977 ύστερα από νέες βουλευτικές εκλογές.

Τον Μάρτιο του 1975 ψηφίστηκε νέο σύνταγμα με το οποίο επανήλθε σε ισχύ και κατοχυρώθηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και το δικαίωμα της δωρεάν εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Το Σύνταγμα του 1975 απέλειψε επίσης την συνταγματική διάταξη του 1911 που κατοχύρωνε την καθαρεύουσα ως επίσης γλώσσα του κράτους. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν ευνοϊκές προϋποθέσεις για την εισαγωγή και καθιέρωση της δημοτικής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης,

καθώς η καθαρεύουσα έχασε το συνταγματικό της έρεισμα. Το 1975 ψηφίστηκε ο νόμος 186/1975 «Περί Εκπαιδύσεως Μελετών Επιμορφώσεως» που ίδρυσε το ΚΕΜΕ με σκοπό την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της ανώτατης εκπαίδευσης τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής.

Το 1976 παρουσιάστηκαν στη Βουλή δύο νομοσχέδια τα οποία θα γινόντουσαν νόμος του κράτους. Ο πρώτος νόμος ήταν ο 309/76 που αφορούσε την οργάνωση και την διοίκηση της Γενικής Εκπαίδευσης επί υπουργίας Ζέππου και ο νόμος 576/1977 ο οποίος αφορούσε την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση με βασικό εισηγητή τον υφυπουργό Παιδείας Βασίλη Κοντογιαννόπουλο.

## **2. Ο Νόμος 309/1976 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης»**

### **2.1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η οργάνωση της γενικής εκπαίδευσης κατά την πρώτη μεταπολιτευτική κυβέρνηση γίνεται αντιληπτή κυρίως από τον νόμο 309/1976 με τίτλο: «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως». Ο νόμος δημοσιεύτηκε στις 30 Απριλίου 1976 και έφερε τις υπογραφές του Προέδρου της Δημοκρατίας, Κωνσταντίνου Τσάτσου, του Υπουργού Προεδρίας Κυβερνήσεως και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γεωργίου Ράλλη, αλλά και του Υπουργού Δικαιοσύνης, Κωνσταντίνου Στεφανάκη.

Αρχικά, ο νόμος αυτός, από την πρώτη κιόλας παράγραφο του πρώτου άρθρου του, αναφέρει ότι η Γενική εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Νηπιαγωγεία, τα Δημοτικά Σχολεία, τα Γυμνάσια και τα Λύκεια. Στις παραγράφους 2 και 3, θεσπίζεται η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση μέσα από την φοίτηση των μαθητών χωρίς καμία απολύτως οικονομική επιβάρυνση, η δωρεάν παροχή διδακτικών βιβλίων αλλά και η κάλυψη των εξόδων λειτουργίας από το κράτος. Στο άρθρο 2, στις παραγράφους 1 και 2, καθορίζεται το ζήτημα της επικρατούσας γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα που θα επικρατούσε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς θα αποτελούσε όχι μόνο την γλώσσα με την οποία θα γινόταν η διδασκαλία αλλά θα αποτελούσε τόσο αντικείμενο για να διδαχτεί όσο και η γλώσσα γραφής των σχολικών εγχειριδίων, ήταν η Νεοελληνική. Ως Νεοελληνική γλώσσα ορίζονταν η δημοτική γλώσσα με την οποία εκφράζονταν ο λαός αλλά και οι δόκιμοι συγγραφείς, χωρίς ιδιοματισμούς και ακρότητες. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2013), ο οποίος επικαλείται αποσπάσματα από τα πρακτικά της Βουλής εκείνης της περιόδου, διαπιστώνεται η ανακούφιση για την αντιμετώπιση του θέματος της διγλωσσίας, ενός πολύκροτου αλλά και αρκετά ταλαίπωρου για τον ελληνικό λαό θέμα.

Στο πρώτο μέρος του νομοσχεδίου αναλύεται η δημοτική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της γενικής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει το νηπιαγωγείο και μετέπειτα το δημοτικό. Το νηπιαγωγείο, όπως αναφέρεται στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 4, σκοπεύει στην συμπλήρωση και την ενίσχυση της αγωγής που έχουν λάβει τα παιδιά στο πλαίσιο της οικογένειας, μέσα από την διδασκαλία τρόπων έκφρασης και συμπεριφοράς και με την καλλιέργεια έξεων, ώστε τα παιδιά να αναπτυχθούν διανοητικά και σωματικά ανάλογα με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η φοίτηση σε αυτά είναι διετής και προαιρετική, σύμφωνα με την δεύτερο και τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου, ωστόσο μπορεί να καταστεί υποχρεωτική από το Υπουργείο Παιδείας για καθορισμένες περιοχές της χώρας. Τα νηπιαγωγεία εν λειτουργία, σύμφωνα με το άρθρο 6 ήταν μονοθέσια ή διθέσια, ανάλογα με το πλήθος των μαθητών, ενώ όπως αναφέρει ο Καραφύλλης (2013) η αναλογία τοποθετούνταν στον έναν νηπιαγωγό ανά τριάντα νήπια. Το Υπουργείο Παιδείας μέσα από αντίστοιχα προεδρικά διατάγματα φαίνεται ότι καθορίζει, σύμφωνα με το άρθρο 6, ένα πλήθος θεμάτων όπως η οργάνωση και η λειτουργία των νηπιαγωγείων, οι προϋποθέσεις εισόδου των μαθητών, η χρονική διαμόρφωση της σχολικής περιόδου, η προσφερόμενη αγωγή αλλά και οποιαδήποτε άλλη λεπτομέρεια.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η δομή των δημοτικών σχολείων, ξεκινώντας από το άρθρο 11 όπου στην πρώτη παράγραφο περιγράφεται ο σκοπός του. Ο σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η τοποθέτηση των βάσεων της αγωγής στους μαθητές, που σημαίνει να διευρυνθούν οι εμπειρίες, να αναπτυχθούν σωματικές και διανοητικές ικανότητες, να αποκτηθούν γνώσεις τόσο για τον φυσικό όσο και για τον ιστορικό κόσμο, να καλλιεργηθούν στοιχεία όπως η παρατηρητικότητα, ο στοχασμός, η ευαισθησία και η ηθική συνείδηση και γενικότερα να τεθούν οι βάσεις της θρησκευτικής, εθνικής και ανθρωπιστικής αγωγής. Στην δεύτερη παράγραφο τονίζεται ότι η φοίτηση στα δημοτικά σχολεία είναι εξαστής και υποχρεωτική, εγγράφονται σε αυτό σύμφωνα με την τρίτη παράγραφο όλοι ανεξαρτήτως φύλου όσοι έχουν συμπληρώσει πέντε χρόνια και έξι μήνες ζωής και στο τέλος αυτού, ενώ σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο, όταν αποφοιτούν λαμβάνουν το Απολυτήριο. Τα δημοτικά σχολεία στη λειτουργία, σύμφωνα με το άρθρο 12, ήταν από μονοθέσια έως δεκαπενταθέσια, ανάλογα με το πλήθος των εγγεγραμμένων μαθητών, ενώ η σχετική αναλογία ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές είναι τριάντα προς ένα. Το θέμα της οργάνωσης και της λειτουργίας των δημοτικών σχολείων παρουσιάζει την ίδια κατάσταση όπως τα νηπιαγωγεία, σύμφωνα με το άρθρο 13, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας έχει επιφορτιστεί με τις συγκεκριμένες αρμοδιότητες και εκδίδει για αυτά προεδρικά διατάγματα.

## 2.2 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στο δεύτερο μέρος του νομοσχεδίου λαμβάνει χώρα η ανάλυση της μέσης εκπαίδευσης, μετά από την ανάλυση της δημοτικής εκπαίδευσης. Η πρώτη παράγραφος του άρθρου 25 τονίζει ότι η μέση εκπαίδευση είναι η δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και οι φορείς παροχής είναι αρχικά το γυμνάσιο και μετέπειτα το λύκειο. Σύμφωνα με την δεύτερη παράγραφο, οι δύο φορείς παροχής, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, αποτελούν ξεχωριστά σχολεία υπό την ίδια σκέπη διεύθυνσης και προσωπικού.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αυτού του μέρους εστιάζει στα Γυμνάσια. Το άρθρο 26 ξεκινά με τον σκοπό, την φοίτηση και τους τίτλους. Ο σκοπός του Γυμνασίου, όπως αναφέρεται στην πρώτη παράγραφο, είναι η συμπλήρωση και η εμπέδωση της εγκύκλιας μόρφωσης. Ειδικότερα, σκοπεύει στην εξάσκηση με ορθολογικό τρόπο στην έκφραση των συναισθημάτων, στην παρατήρηση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, να αποκτήσουν ιστορική γνώση, να συνειδητοποιήσουν ο κάθε ένας τις κλίσεις του, να αναπτύξει ηθική, θρησκευτική και εθνική συνείδηση αλλά και δημοκρατικό φρόνημα στους πολίτες. Η φοίτηση, σύμφωνα με την δεύτερη παράγραφο, είναι τριετής και υποχρεωτική, ενώ δυνατότητα εγγραφής σε αυτό έχουν όσοι έχουν ολοκληρώσει το δημοτικό και χωρίς την πραγματοποίηση εξετάσεων. Η υποχρεωτικότητα αυτής της βαθμίδας, σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2013), επανέφερε την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και έτσι συνεπάγονταν την κατάργηση των εξετάσεων, που απαιτούνταν για την μετάβαση από την δημοτική εκπαίδευση στο Γυμνάσιο, όπως ίσχυε μέχρι τότε.

Το άρθρο 28 επεξηγεί τους τύπους, την οργάνωση και τη λειτουργία των Γυμνασίων. Τα Γυμνάσια διακρίνονταν σε ημερήσια και εσπερινά, ένα στοιχείο που όπως αναφέρεται στον Καραφύλλη (2013) βοήθησε αρκετά τους εργαζόμενους νέους, πρόσφεραν γενική κατεύθυνση, ενώ το μαθητικό όριο καθορίζονταν σε 40 μαθητές ανά τάξη. Στην έκτη παράγραφο του άρθρου 28 αναφέρονται ένα πλήθος θεμάτων που αφορούσαν τα σχολεία και καθορίζονταν από τις αποφάσεις του Υπουργείου. Μεταξύ άλλων, στα θέματα ήταν η οργάνωση και η λειτουργία των Γυμνασίων και τα διδασκόμενα μαθήματα, τα οποία όπως αναφέρονται και στον Καραφύλλη (2013) προέρχονταν από τον θεολογικό (Θρησκευτικά), φιλολογικό (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση, Έκθεση, Νέα Ελληνική Γραμματεία και Ιστορία), φυσικομαθηματικό (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Γεωγραφία, Βιολογία και Ανθρωπολογία), καλλιτεχνικό (Μουσική) και τεχνολογικό κύκλο, γυμναστική, ενώ προσφέρονταν και μαθήματα που έθεταν τους μαθητές σε επαφή με τα δημοκρατικά στοιχεία οργάνωσης της πολιτείας (αγωγή του πολίτη) αλλά και με τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Επιπλέον, καθορίζονταν τόσο τα ωρολόγια όσο και τα αναλυτικά προγράμματα, ο χαρακτηρισμός των μαθημάτων, το σχολικό ημερολόγιο, τις μαθησιακές μεταβολές των μαθητών

και τις ποινές, τις εξετάσεις που σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2013) αρχικά καταργήθηκαν οι εξετάσεις Φεβρουαρίου και έπειτα εκείνες του Ιουνίου, τις βαθμολογίες και τους τίτλους. Τέλος, ακόμα ένα σημαντικό στοιχείο ήταν η κατάργηση του διαχωρισμού των γυμνασίων αρρένων και θηλέων με την καθιέρωση της μεικτής φοίτησης.

### 3. Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

Η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση ρυθμίζεται κυρίως από τον νόμο 576/1977 με τίτλο: «*Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως*» και αντίστοιχα προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις.

Στο πρώτο μέρος αναλύονται γενικές διατάξεις που αφορούν την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Αρχικά, στο πρώτο άρθρο και στην πρώτη παράγραφο γίνεται η διάκριση μεταξύ Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ανώτερης, οι οποίες σύμφωνα με την δεύτερη και τρίτη παράγραφο παρέχονται είτε σε τεχνικές και επαγγελματικές σχολές ή τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια είτε σε Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές. Ακόμα, σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο του ίδιου άρθρου προβλέπονται τα ημερήσια αλλά και τα εσπερινά σχολεία. Στην όγδοη παράγραφο αναφέρεται ρητά ότι η ανάπτυξη αυτού του είδους της εκπαίδευσης εντάσσεται στο γενικότερο πρόγραμμα ανάπτυξης της χώρας. Όλα τα παραπάνω, όπως θεσπίζεται στο δεύτερο άρθρο του νομοσχεδίου, αποτελούν δημόσια και δωρεάν αγαθά. Επιπλέον, στο τρίτο άρθρο καθορίζεται ένα ακόμα ζήτημα κομβικής σημασίας, το οποίο δεν είναι άλλο από το ζήτημα της γλώσσας. Όπως και στον νόμο για την γενική εκπαίδευση, έτσι και εδώ, θεσπίζεται ρητά η χρήση της Νεοελληνικής – δημοτικής γλώσσας σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 4, το προσωπικό μπορεί να διαχωριστεί σε αυτούς που έχουν εποπτικό ρόλο, εκπαιδευτικό και διοικητικό.

Στο δεύτερο μέρος αναλύεται πιο συγκεκριμένα η μέση τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία όπως αναφέρεται στο άρθρο 5, συγκαταλέγεται στην δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο στόχος των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών, όπως αυτός αναφέρεται στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 6, δεν είναι άλλος από την εμπέδωση της γενικής μόρφωσης που παρέχει το Γυμνάσιο αλλά και η ανάπτυξη τόσο δεξιοτήτων όσο και γνώσεων χρήσιμων για την εκτέλεση μίας τεχνικής ή επαγγελματικής ειδικότητας. Σύμφωνα με την δεύτερη και τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου, η φοίτηση διαρκεί από δύο έως τέσσερα εξάμηνα και δικαίωμα εγγραφής σε αυτό είχαν χωρίς εξετάσεις είτε όσοι είχαν απολυτήριο Γυμνασίου είτε είχαν ολοκληρώσει την φοίτηση στην Τρίτη τάξη εξατάξιου Γυμνασίου. Στο άρθρο 7 παρατίθενται λεπτομέρειες σχετικά με τις προϋποθέσεις ίδρυσης, κατάργησης, μετατροπής αλλά και μεταφοράς αυτών των σχολών. Σύμφωνα με την πρώτη παράγραφο του άρθρου 8, καθορίζεται το αριθμητικό όριο των μαθητών μίας τάξης σε 35 έως και σε ξεχωριστές περιπτώσεις 40 μαθητές μέσα σε μία τάξη.

Ο στόχος των Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων, όπως αυτός αναφέρεται ρητά στη πρώτη παράγραφο του άρθρου 9, είναι η ευρύτερη μόρφωση συγκριτικά με το επίπεδο της παρεχόμενης μόρφωσης του Γυμνασίου αλλά και η μετάδοση γνώσεων απαραίτητων ώστε να απασχοληθεί κανείς σε αυτούς τους κλάδους με επιτυχία. Σύμφωνα με την δεύτερη και τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου, η φοίτηση διαρκεί έξι εξάμηνα και δικαίωμα εγγραφής σε αυτό είχαν μετά από εξετάσεις όσοι είχαν απολυτήριο Γυμνασίου ή είχαν ολοκληρώσει την φοίτηση στην τρίτη τάξη εξατάξιου Γυμνασίου ή ήταν απόφοιτοι κατώτερης σχολής. Επιπλέον, σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο του άρθρου 8, οι απόφοιτοι των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών είχαν την δυνατότητα, αν επιθυμούσαν, να εγγραφούν μετά από εξετάσεις στο τρίτο εξάμηνο των Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων. Τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια, όπως αναφέρεται στον Καραφύλλη (2013), ήταν ισότιμα με τα Λύκεια της Γενικής Εκπαίδευσης, οι διαφορές στα μαθήματα τους ήταν η μη ύπαρξη του μαθήματος των Αρχαίων στα Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια αλλά προσφέρονταν περισσότερα τεχνικά μαθήματα σε αυτά. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα στους

μαθητές αυτών των Λυκείων να εισέρχονται σε κάποιες σχολές, όπως αναφέρεται στο άρθρο 10, με τους ίδιους όρους όπως αυτοί των Γενικών Λυκείων και εφόσον έχει

παρακολουθήσει κατά την διάρκεια του Λυκείου κάποια προαπαιτούμενα για κάθε σχολή μαθήματα. Το άρθρο 11 επισημαίνει τις προϋποθέσεις για την ίδρυση, την κατάργηση, την μετατροπή αλλά και την μεταφορά μίας τέτοιας σχολικής μονάδας αλλά και άλλες λεπτομέρειες σχετικά με την οργάνωση και την λειτουργία αυτών. Οι κανόνες που ισχύουν για τις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές εφαρμόζονται ανάλογα και σε αυτό το είδος σχολικής μονάδας. Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 12, οι σχολικές μονάδες που είχαν την έδρα τους σε μία πόλη μπορούσαν να συγκροτήσουν ένα Κέντρο Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Τ.Ε.).

Στο δεύτερο κεφάλαιο αυτού του μέρους γίνονται γνωστές πολλές λεπτομέρειες σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως η διάκριση του σε διάφορους επιμέρους κλάδους, οι οργανικές θέσεις που προβλέπονται για τον καθένα αλλά και τα προσόντα διορισμού. Οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μπορούν να διακριθούν και να κατηγοριοποιηθούν, σύμφωνα με το άρθρο 13, σε 11 επιμέρους κλάδους ανάλογα με το πτυχίο τους. Στα άρθρα 17 και 18 καθορίζεται τόσο το θέμα των προϋποθέσεων για τα πρόσωπα που ασκούν διοίκηση σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα όσο και το ζήτημα της διδασκαλίας αλλά και όλα τα συναφή με αυτή θέματα. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 18 γίνεται γνωστές οι προβλεπόμενες από τον νόμο ώρες διδασκαλίας. Ένας εκπαιδευτικός που δεν ασκεί διοίκηση και ανάλογα με τον κλάδο του ξεκινά από τις 30 ώρες εβδομαδιαίως στην περίπτωση ενός πτυχιούχου κατώτερης τεχνικής σχολής, 24 ώρες για έναν από μέση τεχνική σχολή και 22 έως και 18 βάσει μισθολογικού κλιμακίου για τους κατόχους πτυχίων ανώτατων και ανώτερων σχολών. Τα διοικητικά όργανα διαφοροποιούνται στις ώρες διδασκαλίας. Ο προϊστάμενος εργαστηρίου προβλέπεται να διδάσκει 20 ώρες, ενώ ο προϊστάμενος τμήματος 16 ώρες. Οι Διευθυντές Λυκείου και Σχολών προβλέπονται να ασκούν διδακτική δραστηριότητα για 10 ώρες εβδομαδιαίως, ενώ ο Διευθυντής του Κ.Ε.Τ.Ε. 8 ώρες.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο σχετικά με την μέση τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αναλύεται η εποπτική διαδικασία. Η εποπτική διαδικασία, σύμφωνα με το άρθρο 19, ασκείται από τους Γενικούς Επιθεωρητές και τους Επόπτες. Η χώρα διαιρείται σε 18 εκπαιδευτικές περιφέρειες, σύμφωνα με την πρώτη παράγραφο του άρθρου 20, ενώ σύμφωνα με την δεύτερη παράγραφο σε αυτές προΐσταται ο εκάστοτε Γενικός Επιθεωρητής. Το άρθρο 21 καθορίζει ότι οι θέσεις των Γενικών Επιθεωρητών είναι 23, ενώ όσοι δεν ασκούν ρόλο προϊσταμένου σε κάποια εκπαιδευτική περιφέρεια βρίσκονται παρά τους Επόπτες. Ο ρόλος τους είναι να διοικούν, να επιθεωρούν, να καθοδηγούν και να ελέγχουν όλες τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας και το εκάστοτε προσωπικό, ενώ στις περιπτώσεις των Γενικών Επιθεωρητών παρά των Εποπτών ο ρόλος τους είναι επιθεωρησιακός, καθοδηγητικός και ελεγκτικός ως προς το προσωπικό της ειδικότητας τους. Η χώρα, πέρα όμως από τις 18 εκπαιδευτικές περιφέρειες, διαιρείται σύμφωνα με το άρθρο 22 σε τέσσερις ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες, στις οποίες προΐσταται ο Επόπτης. Το άρθρο 23 καθορίζει τις θέσεις των Εποπτών σε τέσσερις, ενώ είναι διοικητικοί προϊστάμενοι του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού, καθοδηγούν τους Γενικούς Επιθεωρητές, οργανώνουν την επιστημονική βάση των Προτύπων Σχολείων και έχουν επίσης ρόλο στις επιμορφωτικές δράσεις του προσωπικού.

#### **4. Το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η καινοτομία του συστήματος των Πανελλαδικών Εξετάσεων ήταν η διπλή εξεταστική δοκιμασία, τόσο στην Β' όσο και στην Γ' Λυκείου που ήταν υποχρεωτική για όλους τους μαθητές. Αυτή ακριβώς η καινοτομία, η πρόσδεση του συστήματος εισαγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαιδευτική διαδικασία, συνεπαγόταν τη μεταφορά κάθε εκπαιδευτικής, κοινωνικής ανισότητας και διάκρισης μέσα στο λύκειο (Clogg, 2015; Δημαράς, 2013). Και βέβαια η καινοτομία αυτή όχι μόνο δεν έφερε την πολυπόθητη και πολυδιαφημιζόμενη ελεύθερη εισαγωγή στα πανεπιστήμια, αλλά αντίθετα μείωσε τον αριθμό των υποψηφίων, και αυτό οφειλόταν στις διπλές εξετάσεις Β' και Γ' Λυκείου και στο γεγονός ότι οι υποψήφιοι πλέον ήταν μόνο οι απόφοιτοι της Γ' Λυκείου του ίδιου ακαδημαϊκού



έτους. Την ίδια στιγμή βέβαια, όπως ήταν άλλωστε φυσικό, αυξήθηκε η φοιτητική μετανάστευση (Γκλάβας, 2021).

Το νέο εξεταστικό σύστημα παρουσιάστηκε από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την βεβαιότητα ότι η εισαγωγή στα πανεπιστήμια με το νέο σύστημα δεν θα εξαρτώταν στο εξής από παράγοντες όπως τα φροντιστήρια που ελάχιστη σχέση έχουν με την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Όμως, η βασική καινοτομία των Πανελλαδικών Εξετάσεων, δηλαδή η διπλή εξεταστική δοκιμασία, καθιέρωσε την ταχύτατη εξάπλωση των φροντιστηρίων, αφού μετέτρεψε τη λυκειακή βαθμίδα σε εξεταστικό κέντρο. Ως αποτέλεσμα, τα περίπου 500 φροντιστήρια που υπήρχαν στα τέλη της δεκαετίας του '70 και πιο συγκεκριμένα το 1977, το 1982 έγιναν περίπου 1.000 στην Αθήνα και σε όλες τις πρωτεύουσες των νομών (Καραφύλλης, 2013; Κάτσικας & Θεριανός, 2013).

Η αναλογία υποψηφίων εισακτέων την περίοδο 1975-1979 ήταν 4:1, δηλαδή για κάθε μία προσφερόμενη θέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαμε τέσσερις υποψηφίους. Αν μάλιστα την περίοδο αυτή την αναλογία υποψηφίων-προσφερόμενων θέσεων στα ΑΕΙ για τα οποία βεβαίως ενδιαφέρεται η συντριπτική πλειονότητα των υποψηφίων, θα διαπιστώσει κάποιος ότι για κάθε μία θέση στριμώχονταν 6-7 υποψήφιοι (Κυπριανός, 2011).

## 5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Μετά την πτώση της χούντας, στις 24 Ιουλίου του 1974, αν και η Δημοκρατία αποκαταστάθηκε από την κυβέρνηση εθνικής ενότητας, κανένας από τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης δεν τιμωρήθηκε για ό,τι έπραξε κατά τα χρόνια της δικτατορίας. Ωστόσο, με το Ν.Δ. 76/1974 επαναπροσλήφθηκαν όσοι υπάλληλοι είχαν διωχθεί τα χρόνια της Χούντας (Καραφύλλης, 2013).

Με την ψήφιση του Ν. 309/1976, Φ.Ε.Κ. 100/30-4-1976, άρθρ. 73, δημιουργήθηκε Ειδικό Συμβούλιο Κρίσεως, για να εξετάσει την περίπτωση οποιουδήποτε κωλύματος κατά την προαγωγή των επιθεωρητών. Σε αυτό (το Ειδικό Συμβούλιο Κρίσεως) συμμετείχαν, όπως κατάγγειλε το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε., αρεοπαγίτης, γνωστός στους νομικούς κύκλους ως πρόεδρος στρατοδικείου της χούντας και σύμβουλος του ΚΕΜΕ, που δημοσίευε επιφυλλίδες στο δημοσιογραφικό όργανο της χούντας «Ελεύθερος Κόσμος». Ο συγκεκριμένος, χωρίς να εκθέσει στοιχεία και αποδείξεις, αποφάσισε: «(...)κανένας Επιθεωρητής του δικτατορικού Ν.651/1970 και των προηγούμενων δεν ανέπτυξε ηθελημένη δραστηριότητα για να στηρίξει το τυραννικό καθεστώς και αφού τινές προσεκόμισαν και τις διαταγές των προϊσταμένων τους εκείνης της περιόδου για κανέναν δεν υπάρχει κώλυμα προαγωγής σε θέση εποπτικού προσωπικού του Ν.309/1976». Το Δ.Σ της ΔΟΕ, με αφορμή την απόφαση αυτή, ήρθε σε σύγκρουση με τον Υφυπουργό Παιδείας της Κυβέρνησης (Ν.Δ.) Βασίλη Κοντογιαννόπουλο και διώχθηκαν όλοι πειθαρχικά (Κάτσικας & Θεριανός, 2013). Με τον ίδιο νόμο (309/76) συστάθηκαν 16 θέσεις Εποπτών Δημοτικής Εκπαίδευσης για τις αντίστοιχες Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν διοικητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες ως προϊστάμενοι του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ίδιοι συνέτασσαν έκθεση αξιολόγησης των Επιθεωρητών της περιφέρειάς τους, ενώ, παράλληλα, καθοδηγούσαν τους δασκάλους, συντόνιζαν και παρακολουθούσαν την επιμόρφωσή τους, ενώ τη θέση αυτή μπορούσαν να αποκτήσουν Επιθεωρητές Α' μετά από διετή προϋπηρεσία στη θέση τους (Καραφύλλης, 2013).

Δημιουργήθηκαν 240 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες και κατ' επέκταση 240 θέσεις Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης, με το άρθρο 20 του Νόμου 309/76 (54 θέσεις επιθεωρητών Α' και 186 Επιθεωρητών Β'). Ακόμα, δημιουργήθηκαν 20 θέσεις Επιθεωρητών Προσχολικής Αγωγής και 2 θέσεις Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων (Μπουζάκης, 2005; Τζήκας, 2011). Σύμφωνα με το άρθρο 60 του νόμου που προαναφέρθηκε, οι επιθεωρητές αξιολογούσαν με βάση τους εξής τομείς:

- Επιστημονικών (επιστημονική κατάρτισις, πνευματικά προσόντα, συγγραφική
- εργασία, σπουδαί, πτυχία).
- Διδακτικών (παιδαγωγική κατάρτισις, διδακτική ικανότης)
- Διοικητικών (διοικητική δεξιότης)

- Ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία, ηθικαί αμοιβαί)
- Δράσεις και συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας (ήθος, χαρακτήρ,
- κοινωνική παράστασις και δράσις, ποιναί) (Κάτσικας & Θεριανός, 2007)

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στη μεταπολίτευση συνεχίζεται, όπως και στην περίοδο της δικτατορίας, η διατήρηση «πελατειακών σχέσεων» με τους ανωτέρους της εκπαίδευσης και την κυβέρνηση. Έως το 1982, που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, αποτελούσε το όργανο που καθόριζε την υπηρεσιακή πορεία των εκπαιδευτικών, την άσκηση εξουσίας, τον έλεγχο των εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικών τους φρονημάτων και της ιδιωτικής τους ζωής. Με άλλα λόγια, ποτέ δε λειτούργησε ο θεσμός του επιθεωρητή ως συμβούλου και καθοδηγητή, όπως υποστηρίζουν οι οπαδοί της αξιολόγησης (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Οι γενικές συνελεύσεις, ως συνδικαλιστικό όργανο του κλάδου των δασκάλων, τόνιζαν το αίτημα για εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για θέματα της δικαιοδοσίας τους και αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή από το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Το αίτημα των δασκάλων για την καθιέρωση των σχολικών συμβούλων αποσκοπούσε στην επιστημονική καθοδήγηση και την εκπαιδευτική και παιδαγωγική ανάπτυξη (Δημαράς, 2013). Το Υπουργείο Παιδείας, ως τελικός αποδέκτης των αποφάσεων των Γενικών Συνελεύσεων των δασκάλων, γνώριζε το επιτακτικό αίτημά τους για διαχωρισμό του διοικητικού από τον καθοδηγητικό ρόλο, οι οποίοι συνυπήρχαν στο πρόσωπο του επιθεωρητή. Η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., η οποία ανέλαβε την εξουσία μετά τις εκλογές του 1981, ικανοποίησε τις θέσεις των δασκάλων, προχωρώντας στην κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και την καθιέρωση στη θέση του, του θεσμού του σχολικού συμβούλου (Ν. 1304/1982/6-12- 1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982). Ο θεσμός, όπως τόνισε ο Υφυπουργός Παιδείας Π. Μώραλης στην 53η Τακτική Γενική Συνέλευση των δασκάλων «(...)σχεδιάστηκε από τον κλάδο τους μακριά από πρότυπα που βοηθούν στην καθιέρωση σχέσεων εξάρτησης, στοιχείο στο οποίο οφείλεται η ποιοτική του ανωτερότητα αλλά και η ευαισθησία» (Γκλάβας, 2021). Επιθεωρητές διενεργήθηκε για τελευταία φορά κατά το σχολικό έτος 1981/82, κλείνοντας έναν κύκλο δεκαετιών για την ελληνική εκπαίδευση και ανοίγοντας το δρόμο για τους Σχολικούς Συμβούλους (Καραφύλλη, 2013).

## 6. Αντιδράσεις στις μεταρρυθμίσεις της Κυβέρνησης

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 αποτέλεσε τη πρώτη μεταπολιτευτική προσπάθεια αναμόρφωσης της εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε από μία κυβέρνηση προσκείμενη σε ένα συντηρητικό πολιτικό χώρο, που κατά το παρελθόν είχε διατυπώσει πολλές φορές διαφωνίες με τις εκάστοτε μεταρρυθμίσεις. Η μεταρρύθμιση του 1976 όπως έχει αποδειχθεί από αρκετούς ερευνητές έχει πολλά κοινά στοιχεία με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1929 και του 1964. Αυτή τη περίοδο, όμως, ευνοούσαν σε μεγάλο βαθμό οι πολιτικές συγκυρίες για να προχωρήσει μία μεταρρύθμιση με μέτρα που είχαν κάνει την εμφάνιση τους και σε άλλες μεταρρυθμίσεις αλλά για διάφορους λόγους δεν είχαν προχωρήσει (Δημαράς, 2013). Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για τις αντιδράσεις, είτε θετικές είτε αρνητικές, που δέχτηκε η μεταρρύθμιση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που θα καλούνταν να πραγματοποιήσουν στην πράξη τα θεσπισμένα μέτρα, από τα υπόλοιπα κόμματα της αντιπολίτευσης, τα οποία όπως είναι φυσικό θα έκριναν τα εκπαιδευτικά μέτρα υπό το εκάστοτε ιδεολογικό τους πλαίσιο αλλά και από τις εφημερίδες της εποχής.

Μία μεταρρύθμιση στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας, όπως αυτή του 1976, δεν θα μπορούσε να μην επιφέρει θετικές ή αρνητικές αντιδράσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκφράζονται μέσα από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, οι πανελλήνιες οργανώσεις των εκπαιδευτικών μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί συνδικαλίζονται αποτελούν μεταξύ άλλων η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.). Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) είναι ένα δευτεροβάθμιο

συνδικαλιστικό όργανο και ξεκίνησε την λειτουργία της το 1922, με σκοπό την οργάνωση των τοπικών συλλόγων για την προάσπιση των συμφερόντων των εκπαιδευτικών αλλά και ενός λαϊκού σχολείου (Γκλάβας, 2021; Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα η ομοσπονδία είχε παύσεις στην δραστηριότητα της, μέχρι το 1946 από όπου και η δραστηριότητα επανήλθε και συνεχίζει αδιάκοπα έως και σήμερα (Τζήκας, 2015). Η Οργάνωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) αποτελεί επίσης ένα δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο και ξεκίνησε την λειτουργία της το 1924, με σκοπό την οργάνωση των τοπικών ενώσεων (Ε.Λ.Μ.Ε.) για την υπεράσπιση των κλαδικών συμφερόντων αλλά και την βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασης. Όπως και η Δ.Ο.Ε. έτσι και η Ο.Λ.Μ.Ε. είχε ένα χρονικό διάστημα όπου η δραστηριότητα της γνώρισε παύσεις (Τζήκας, 2011).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έλαβε θετική αντίδραση από το κόμμα της Ένωσης Κέντρου – Νέων Δυνάμεων, εξάλλου αυτό γίνεται κατανοητό και από την συμμετοχή του Ευάγγελου Παπανούτσου στη δημιουργία των δύο βασικών νομοσχεδίων αυτής. Η εκπαίδευση θα μπορούσε μέσα από την διακομματική χάραξη της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης να εκσυγχρονιστεί σε στέρεες βάσεις αποφεύγοντας αναταράξεις και ανατροπές (Μπουζάκης, 2005). Σχετικά με τα μέτρα του νόμου 309 του 1976, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, ένα μέτρο το οποίο χαιρετίστηκε ιδιαίτερα γιατί όχι μόνο δικαιώθηκαν οι αγώνες πολλών ανθρώπων όλα τα προηγούμενα χρόνια αλλά κυρίως γιατί αυτό θα συντελούσε στην βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου της κοινωνίας. Επιπλέον, θετική ανταπόκριση έλαβε και το μέτρο του διαχωρισμού της εκπαίδευσης στους παρακάτω φορείς: Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο. Η 9ετής υποχρεωτική εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε με θετική διάθεση καθώς με αυτό το μέτρο η νομοθεσία τείνει προς την ισότητα και την εξίσωση των μορφωτικών ευκαιριών ανεξαρτήτως άλλων παραγόντων αλλά και η κατάργηση της απαγόρευσης για την δημιουργία μεικτών σχολείων, αρρένων και θηλέων, αποτέλεσε ένα βήμα προς την ισότητα μεταξύ των ανδρών και των γυναικών αλλά και την παροχή ίσων ευκαιριών σχετικά με την μόρφωση και την εκπαίδευση (Δημαράς, 2013). Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση και όχι απευθείας από το πρωτογενές κείμενο συνετέλεσε και αυτή στην θετική αντιμετώπιση του νομοσχεδίου. Τέλος, αρνητικό στοιχείο σύμφωνα με την κριτική που άσκησε το κόμμα της Ένωσης Κέντρου – Νέων Δυνάμεων αποτέλεσε το προσωπικό που συνεργάστηκε με την δικτατορία και παρέμενε στη θέση του (Clogg, 2015; Καραφύλλης, 2013).

## 7. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν από τις κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας μετά τη μεταπολίτευση (1974-1981) είχαν σημαντικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Οι μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης έφεραν κάποια θετικά αποτελέσματα, όπως η διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και η βελτίωση των εγκαταστάσεων και του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ ακόμα ορισμένες μεταρρυθμίσεις ενδέχεται να μην έχουν επιτύχει τους στόχους τους ή να έχουν προκαλέσει αντιφάσεις. Για παράδειγμα, η πολιτικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος ή η έλλειψη συνοχής στις πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση. Τέλος, ορισμένοι μπορεί να θεωρούν ότι οι μεταρρυθμίσεις δεν ανταποκρίθηκαν στις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών, ενώ άλλοι μπορεί να επικροτούν τις προσπάθειες για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Clogg, R. (2015). Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770 – 2013 (3<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κάτοπτρο
- Γκλάβας, Σ. (2021, Απρίλιος 13). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η καθημερινή. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/>

- Δημαράς, Α. (2013). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης – Το “ανακοπτόμενο άλμα”: Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833 – 2000 (Β. Βασιλού – Παπαγεωργίου, Επιμ.εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Καραφύλλης, Α.Τ. (2013). Νεοελληνική εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (2η αναθ. εκδ.). Γκάζι: εκδόσεις Κριτική
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ.Ν. (2007). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλλας
- Κυπριανός, Π. (2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1974 - 2000. Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας, 46, 9-13. Ανακτήθηκε από: <https://impschool.gr/deltio-old/46.pdf>
- Κωστής, Κ. (2018). «Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας»: Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους, 18<sup>ος</sup> – 21ος αιώνας. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση (Τόμος Β' - δ' εκδ.). Αθήνα: Gutenberg
- Τζήκας, Χ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας, 46, 5-8. Ανακτήθηκε από: <https://impschool.gr/deltio-old/46.pdf>

### Νομοθεσίες Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Νόμος 186/1975 «Περί Εκπαιδεύσεως Μελετών Επιμορφώσεως»  
<https://www.anaconda.gr/gnwsiaiki-basi/nomos-186-4-10-1975/>

Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»  
[https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/1976/a/fek\\_a\\_100\\_1976.pdf&t=361c84ea35518ec62c036d2b430710c0](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1976/a/fek_a_100_1976.pdf&t=361c84ea35518ec62c036d2b430710c0)

Νόμος 576/1977 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/322082/nomos-576-1977>

## ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

**Ξενούλη Γεωργία**  
 Υποψήφια διδάκτωρ ΕΚΠΑ  
**Βουδούρη Αγγελική**  
 Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ  
**Μαντάς Νικόλαος**  
 Υποψήφιος διδάκτωρ ΕΚΠΑ

### Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στην εμπεριστατωμένη παρουσίαση της σχολικής βίας και παραβατικότητας. Διαπραγματεύεται τον ρόλο του σχολείου στην πρόληψη κι αντιμετώπιση του φαινομένου, αποδίδοντας έμφαση και στον ρόλο των γονέων για την συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων και την διαχείριση δυσλειτουργικών καταστάσεων.

Τα αποτελέσματα της εισήγησης καταδεικνύουν την ανάγκη για συνεργασία με τους ανήλικους και τις οικογένειές τους με σκοπό την ενδυνάμωση των εφήβων και την ένταξή τους στον κοινωνικό

ιστό ομαλά. Σημαντική είναι και η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων στις σχολικές μονάδες για την ενημέρωση των ανηλίκων για θέματα που τους απασχολούν, ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου, καθώς και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης για την πρόληψη των συμπεριφορών «υψηλού κινδύνου» (Christle et al., 2005).

Εν κατακλείδι, αδήριτη είναι η ανάγκη για συνεργασία των σχολείων με το δίκτυο των κοινωνικών δομών της κοινότητας, συμβάλλοντας έτσι στην παραγωγική επίλυση των συγκρούσεων, την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εφήβων και την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους ικανοτήτων.

**Λέξεις κλειδιά:** εφηβική παραβατικότητα, αιτιολογικοί παράγοντες, ο ρόλος του σχολείου, κατάρτιση εκπαιδευτικών.

## 1. Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από το θέμα των δυσκολιών που υφίστανται οι έφηβοι να προσαρμοστούν ομαλά στον κοινωνικό ιστό, διατρέχοντας ταυτόχρονα κι αυξημένο κίνδυνο να προβούν σε συμπεριφορές που θεωρούνται αποκλίνουσες, αυξάνεται διαρκώς. Ποια είναι όμως η έννοια του όρου «αποκλίνουσα» συμπεριφορά;

Ως «αποκλίνουσα», ή «παρεκκλίνουσα» συμπεριφορά, χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά των νεαρών ατόμων που παρεκκλίνει από το σύνολο των κανόνων (κοινωνικούς, νομικούς και ηθικούς) που είναι κοινωνικά αποδεκτοί. Η έννοια της «αποκλίνουσας» συμπεριφοράς προσδιορίζει μορφές συμπεριφοράς παιδιών κι εφήβων που δεν συνιστούν απαραίτητα παραβίαση των νομικών κανόνων, μπορούν, όμως, να αναφέρονται σε πράξεις που έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες και στάσεις της κυρίαρχης κουλτούρας (απομάκρυνση από το σπίτι, σχολική διαρροή, χρήση αλκοόλ, κάπνισμα, κ.ά.) (Sampson, Laub, 1992). Επιπρόσθετα και σύμφωνα με τους Moed et al., (2015), η αποκλίνουσα συμπεριφορά ορίζεται ως η μη προσαρμοστική συμπεριφορά που αποκλίνει από τα κοινωνικώς παραδεκτά πρότυπα, την θέση και τον ρόλο που έχει διαμορφώσει το άτομο στην κοινωνία, με άμεσο επακόλουθο την κοινωνική δυσλειτουργία.

Ειδικότερα, οι έφηβοι σήμερα, αντιμετωπίζοντας συχνά προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και διαβιώνοντας σε ένα αποσταθεροποιητικό περιβάλλον, με έντονη, παράλληλα, την πίεση των συνομηλίκων τους, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, αναζητώντας έτσι διαφορετικές διεξόδους, αλλά εκφράζοντας και την επιθυμία τους να «συγκρουστούν» με τον νόμο και την εξουσία (Hanımoglu, 2018). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα κι εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές, όπως ο αποκλεισμός και η κοινωνική απομόνωση, συνδέονται με τα αυξημένα ποσοστά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης που καταγράφονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Newman et al., 2007).

Τα αυξανόμενα προβλήματα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς αναδεικνύουν περαιτέρω τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της «εφηβικής παραβατικότητας», μία ανησυχητική πραγματικότητα, η οποία συνίσταται από ενέργειες που προκαλούν παραβίαση των νόμων, ανεξάρτητα εάν οι έφηβοι (ηλικίας 12 έως 18 ετών, σύμφωνα με τον Ν. 4619/2019 του Π.Κ.) έρχονται αντιμέτωποι, ή όχι, με τους μηχανισμούς του επίσημου κοινωνικού ελέγχου (<https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/n-4619-2019/arthro-121-poinikos-kodikas-nomos-4619-2019-orismos>).

Μέσα σε αυτό το συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικό πλαίσιο όπου ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές χαρακτηρίζουν όλες τις εκφάνσεις και τους τομείς της κοινωνίας, επιφέροντας ταυτόχρονα κι έντονους τριγμούς στους θεσμούς, τις αξίες και τα ήθη, οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με χαμηλή αυτοπεποίθηση, συναισθηματική αστάθεια και μεγάλη αβεβαιότητα για το μέλλον τους, αλλά και με τον κίνδυνο να γίνουν οι ίδιοι παραβατικοί (Ostrowsky, 2010).

Στην παρούσα εισήγηση θα προσεγγίσουμε τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην διαμόρφωση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς από τους εφήβους εντός του σχολικού

χώρου και θα διερευνήσουμε τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τα οποία συνθέτουν το προφίλ του ανήλικου παραβάτη. Ιδιαίτερα, θα αναφερθούμε στον ρόλο του σχολείου που με τον κατάλληλο σχεδιασμό και την έγκαιρη παρέμβαση θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις αποφυγής συγκρούσεων και σχολικών κρίσεων.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Αιτιολογικοί παράγοντες εφηβικής παραβατικότητας

Οι μαθητές σήμερα, σε αυτή την κρίσιμη μεταβατική περίοδο της εφηβείας, βιώνουν ταυτόχρονα κι έντονες αλλαγές εξαιτίας της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, οι οποίες μπορεί να τους οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας κατά την νεαρή ενήλικη ζωή. Η διαμόρφωση της παρούσας κατάστασης εστιάζει κυρίως στον εντοπισμό των «παραγόντων κινδύνου» που συμβάλλουν στην εμφάνιση των διαταραχών συμπεριφοράς, έτσι ώστε να υπάρχει έγκαιρη αντιμετώπιση του προβλήματος, οι κατάλληλες διορθωτικές παρεμβάσεις, καθώς και η επικέντρωση σε προγράμματα πρόληψης. Μόνο με αυτό τον τρόπο, έφηβοι ή νεαροί ενήλικες που έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν συμπεριφορές «υψηλού κινδύνου» θα έχουν την δυνατότητα να αναζητήσουν εναλλακτικές διεξόδους, απέχοντας ταυτόχρονα από την υιοθέτηση αποκλινόντων πράξεων.

Παράγοντες, λοιπόν, που μπορούν να οδηγήσουν τους ανήλικους σε δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής και σε αυξημένους κινδύνους να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά, ή να θυματοποιηθούν, αναφέρονται στους πιο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και οι παρέες των συνομηλίκων (Evans et al., 2016). Προβλήματα, επίσης, μπορούν να εντοπιστούν και στον τρόπο προβολής της βίας από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά και στην μη ασφαλή χρήση του διαδικτύου και των διαφόρων ηλεκτρονικών μέσων (Browne, Hamilton-Giachritsis, 2005).

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που συνθέτει το προφίλ των ανήλικων παραβατών στην χώρα μας αναδεικνύει τον σημαίνοντα ρόλο της οικογένειας, διασυνδέοντας ένα μεγάλο ποσοστό αυτών να προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, βιώνοντας ενδεχομένως χαλαρούς συναισθηματικούς δεσμούς στο ξεκίνημα της ζωής τους, αλλά κι αισθήματα κοινωνικού αποκλεισμού (Walters, 2019). Χαρακτηριστικά που διέπουν ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, συχνά ελλειπούς υποστηρικτικού, αλλά και κακοποιητικού (παιδιά χωρίς επίβλεψη, ανεπαρκή όρια ελέγχου, απουσία κάποιου γονέα, γονεϊκές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ένταση, βασική έλλειψη επικοινωνίας, φροντίδας, παραμέληση, αλλά και βία στο σπίτι, γονείς που εκδηλώνουν συναισθηματικές διαταραχές, ή προβλήματα ψυχικής υγείας, ή και αυστηροί γονείς) διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην πορεία ζωής των εφήβων που κάποιες φορές δεν διστάζουν να υιοθετήσουν μη αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές (Le Blanc, 1992). Τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο περίπλοκα στην σύγχρονη πραγματικότητα όπου ο οικογενειακός ιστός βρίσκεται αντιμέτωπος με καίριες πτυχές και διαστάσεις της οικονομικής, κοινωνικής και υγειονομικής κρίσης.

Ακολουθώς, έμφαση πρέπει να δοθεί στην συσχέτιση μεταξύ εφηβικής παραβατικότητας και κοινωνικών παραγόντων επισημαίνοντας τον ρόλο του σχολείου στην μόρφωση των μαθητών, αλλά κυρίως στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Πολλές έρευνες επισημαίνουν την ενεργό συμμετοχή των εφήβων και την συναισθηματική τους προσκόλληση στο σχολείο, έτσι ώστε αυτό να μπορεί με την σειρά του να τους δώσει ισχυρές προκλήσεις και προοπτικές για την επίτευξη της προσωπικής, εκπαιδευτικής κι επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Li et al., 2011). Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την σχέση των ανήλικων με το σχολείο, δυσκολεύοντας πολλές φορές να ενταχθούν κατάλληλα στο σχολικό πλαίσιο, παραπέμπουν στην διαμόρφωση ενός αρνητικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην σχολική τάξη, την ανεπαρκή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την έλλειψη σαφών στόχων και κινήτρων που μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση διαταραχών κατά την εφηβεία και την νεαρή ενήλικη ζωή (Thapa et al., 2013).

Δουλεύοντας, λοιπόν, υπό το πρίσμα της προσέγγισης των παραγόντων κινδύνου διαπιστώνεται ότι ένα ευρύ φάσμα τεχνικών, εστιάζοντας στην αυταρχική διαμόρφωση των κανόνων στην σχολική τάξη, που δεν συνάδει με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες μίας οργανωμένης κοινωνικής ζωής, την μη ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες μέσα στην ομάδα, προσανατολισμένες στην επίδοση, τον υπερβολικό όγκο των γνώσεων και τον τυπικό τρόπο των εξετάσεων, καθώς και την ευρύτατη χρήση αυστηρών μέσων πειθαρχίας, δεν μπορούν να υιοθετηθούν ως πολιτικές για την ένταξη των πιο δύσκολων μαθητών στην ευρύτερη παιδαγωγική διαδικασία (Morilla, Orozco, 2019). Η πλειοψηφία των ανήλικων που εκδηλώνει παραβατικότητα φέρεται να αντιμετωπίζει προβλήματα στην εκπαιδευτική του πορεία, όπως μαθησιακές δυσκολίες, ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης με χαμηλές επιδόσεις, ή την πρόωπη εγκατάλειψη του σχολείου (Henry et al., 2012). Χωρίς, λοιπόν, να διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια και χωρίς να αποτελούν ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας, πολλές φορές σπαταλούν άσκοπα τον ελεύθερο χρόνο τους αποζητώντας την αποδοχή από συνομηλίκους τους από επίσης δυσλειτουργικά περιβάλλοντα, εκδηλώνοντας έτσι προβλήματα συμπεριφοράς (Prinstein et al., 2001).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί, επίσης, ότι οι συμπεριφορικές αλλαγές των εφήβων συνδέονται περισσότερο με την ανυπαρξία στόχων και κινήτρων για ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, αλλά και για την επαγγελματική ή την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλων εκπαιδευτικών επαγγελματικών προγραμμάτων για αυτούς που έχουν διακόψει πρόωρα την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, καθώς κι επαγγελματικών δομών για την εργασιακή τους απασχόληση (Cheung, Chan, 2011).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί και το πόσο καταλυτικές μπορεί να είναι οι επιδράσεις που ασκούν σε κομβικούς τομείς της ζωής του εφήβου σήμερα ο τρόπος προβολής της βίας από τα ΜΜΕ, η αλόγιστη χρήση του διαδικτύου, των διαφόρων ηλεκτρονικών μέσων και του κινητού τηλεφώνου (Anderson et al., 2017).

Έμφαση, τέλος, θα πρέπει να δοθεί και στους γενεσιουργούς παράγοντες της παραβατικότητας των ανηλίκων που αναφέρονται στην επίδραση των ατομικών τους χαρακτηριστικών (ιδιοσυγκρασία, διαταραχές από τραυματικά γεγονότα, συναισθηματικές αδυναμίες και μειωμένη ικανότητα για την κοινωνική τους ένταξη, εμπλοκή σε θυματοποίηση κι εκφοβισμό) (Ford et al., 2012).

## **2.2. Ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη της σχολικής βίας και παραβατικότητας**

Για την ολόπλευρη αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, την έγκαιρη διάγνωση και την καλύτερη κατανόηση της εφηβικής παραβατικότητας, απαραίτητο είναι να υιοθετηθεί μία ολιστική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του ρόλου του σχολείου στην διαμόρφωση των θετικών γνωρισμάτων των παιδιών, τα οποία είναι σημαντικά για την συναισθηματική τους ανάπτυξη, την διαχείριση δυσλειτουργικών και συγκρουσιακών καταστάσεων, αλλά και την διασφάλιση συναισθηματικών δεσμών κατά την σχολική ζωή (Catalano et al., 2004). Πέρα, λοιπόν, από την οικογένεια, η οποία αποτελεί και τον βασικό φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών, πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει και η εκπαίδευση για την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, των ρόλων και των κανόνων συμπεριφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο με σκοπό την κάλυψη των αναγκών τους, αυτών που συχνά υποβόσκουν πίσω από την εκδήλωση αντικοινωνικής τάσης (Polat et al., 2022).

Η οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων στις σχολικές μονάδες, καθώς και η συνεχής κατάρτιση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνθέτουν μία ενδιαφέρουσα προσέγγιση, ενισχύοντας έτσι τον ρόλο του σχολείου στην πρόληψη και διαχείριση της εφηβικής παραβατικότητας. Οι παρεμβάσεις για την βία από την πρόωπη κιόλας παιδική ηλικία καθίστανται σημαντικές για την πρωτογενή πρόληψη. Η έρευνα των Henningham et al. (2021) προσδιορίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη σε 76 νηπιαγωγεία στο Kingston και στο St Andrews, αλλά και στην προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής τους ικανότητας. Οι

εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξάγοντας το συμπέρασμα για μειωμένη χρήση της βίας από πλευράς των μαθητών, ενώ, ένα ποσοστό 70% ζήτησαν να εκπαιδεύονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ανέφεραν, επίσης, ότι οι τεχνικές αλλαγής συμπεριφοράς των μαθητών στις οποίες εκπαιδεύτηκαν συνέβαλλαν σημαντικά στην αύξηση των κινήτρων τους για εργασία, ενδυνάμωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, που με την σειρά τους οδήγησαν σε βελτιωμένη συμπεριφορά των παιδιών, καλύτερες σχέσεις μαζί τους, καθώς και βελτιωμένη επαγγελματική ευημερία. Συνεπώς, στην σχολική κοινότητα η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μέσω καινοτόμων εργαλείων επαγγελματικής κατάρτισης, μπορούν να συμβάλλουν στην κατάλληλη παρέμβαση, την έγκαιρη ανίχνευση και την στοχευμένη υποστήριξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (Ruffolo et al., 2013).

Στα πλαίσια της πρωτογενούς πρόληψης στο σχολικό περιβάλλον, σημαντικός είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων προληπτικού χαρακτήρα σε μαθητές που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εμπλακούν στην παραβατικότητα, ή έχουν αποπειραθεί ήδη με την εκδήλωση τέτοιου είδους συμπεριφορών. Σημαντική, όμως, είναι και η υποστήριξη των γονέων, μέσω ομάδων συμβουλευτικής γονέων στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμωθεί ο ρόλος τους για την βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους ανήλικους, συμβάλλοντας έτσι στην ομαλή ανάπτυξη τους και στην κάλυψη τυχόν συναισθηματικών ελλειμμάτων που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα συμπεριφοράς (Cavanagh et al., 2020). Υπογραμμίζεται, επίσης, η ανάγκη για παρεμβάσεις από την πρώτη σχολική ηλικία, μέσω των οποίων θα παρέχεται συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη στους γονείς και στους εφήβους για θέματα που τους απασχολούν, ψυχοκοινωνική φροντίδα σε ευάλωτες οικογένειες (όπως νεαρά ζευγάρια, ή οικογένειες που διαβιώνουν κάτω από δύσκολες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες) για ζητήματα ανατροφής που χρήζουν βοήθειας (Russell et al., 2008). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να επιδιώκεται η προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων και των γονέων στοχεύοντας στην πρόληψη, την έγκαιρη κι εξατομικευμένη υποστήριξη των εφήβων για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις δυσκολίες προσαρμογής τους στο σχολικό πλαίσιο (Hamidulloh, 2018). Αξίζει να επισημανθεί, ακόμη, ότι θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα διασύνδεσης των εφήβων και των οικογενειών τους, μέσω του σχολείου, με το δίκτυο των κοινωνικών δομών και υπηρεσιών της κοινότητας για την καλύτερη ενημέρωσή τους σε προγράμματα πρόνοιας και την κάλυψη των αιτημάτων και των αναγκών τους (Foster et al., 2017).

Με στόχο πάντα την καλύτερη ανταπόκριση στις ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες των νεαρών εφήβων, την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς τους, αλλά και την διαχείριση των σχολικών κρίσεων, θα πρέπει ειδικά προγράμματα στην σχολική κοινότητα να παρέχουν επιμόρφωση, συμβουλευτική υποστήριξη, καθοδήγηση και συνεχή εποπτεία στους εκπαιδευτικούς, στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και στους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου (Schulte-Körne, 2016).

Συνοψίζοντας, αυτό που πρέπει να αναδειχθεί είναι, ο υποστηρικτικός ρόλος και η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και άλλων ειδικών στον χώρο του σχολείου, ενισχύοντας έτσι το θετικό σχολικό κλίμα με οργανωμένες κι εστιασμένες δράσεις από την κοινότητα (López et al., 2021). Εν κατακλείδι, αδήριτη είναι η ανάγκη για συνεργασία των σχολείων με το δίκτυο των κοινοτικών κοινωνικών υπηρεσιών και δομών για την υλοποίηση δημιουργικών δράσεων για την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας πάνω σε θέματα παραβατικότητας και κυρίως την πρόληψη, την ενδυνάμωση της ανηλικότητας και την αναζήτηση εναλλακτικών διεξόδων για τους εφήβους (Hawkins et al., 2002).

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας εισήγησης κατέδειξαν την αναγκαιότητα της πρωτογενούς πρόληψης μέσα από προγράμματα στήριξης των ανηλίκων και των οικογενειών τους, τα οποία μπορούν να παρέχουν στους ανηλικούς άμεση ενημέρωση για θέματα που τους απασχολούν,



συμβουλευτική φροντίδα στους ίδιους και στις οικογένειές τους, καθώς κι ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου με σκοπό την βελτίωση της επικοινωνίας τους με τα παιδιά. Η ενεργοποίηση της οικογένειας, ως σημαντικού κοινωνικού θεσμού, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διασύνδεσης των νέων και των οικογενειών τους με το δίκτυο των κοινωνικών δομών της κοινότητας για την παροχή εξειδικευμένων παρεμβάσεων και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας (Edwards et al., 2018).

Πρωταρχικός στόχος, όμως, είναι και η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων στα σχολεία έτσι ώστε να εφαρμόζονται κατάλληλα προγράμματα πρόληψης για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς μέσα στην σχολική κοινότητα (Biolcati et al., 2018). Οι εκπαιδευτικοί, καθώς είναι αυτοί που έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους εφήβους, θα πρέπει να είναι σε θέση να αφουγκράζονται τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, το πλαίσιο του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διαβιώνουν, συμβάλλοντας έτσι στην διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής κι ασφάλειας για όλους τους μαθητές μέσα στην σχολική τάξη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς κι όλων των στελεχών της διοίκησης των σχολικών μονάδων, με σκοπό την βελτίωση των δεξιοτήτων τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά, μπορεί ταυτόχρονα να συμβάλλει στην αποτροπή των μαθητών να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο, αλλά και την αποφυγή της παραπομπής τους σε προγράμματα ειδικής αγωγής (Schiff, BarGil, 2004).

Εν κατακλείδι, στο δύσκολο έργο της διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και της παραβατικότητας των νεαρών εφήβων, ταυτόχρονα με τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα στα οποία καλούνται να ανταπεξέλθουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί, σημαντική είναι η οικοδόμηση μίας συμβουλευτικής σχέσης, υποστήριξης και συνεργασίας τους με τις κοινωνικές υπηρεσίες της κοινότητας με σκοπό την ενδυνάμωση του ρόλου τους, καθώς και την διασύνδεσή τους και τον καλό συντονισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων και των υφιστάμενων δομών (Johnson, Johnson, 2016).

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Νόμος 4619/2019, άρθρο 121, Ορισμός, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ95/Α΄/11-6-2019). Ανακτήθηκε στις 1/4/2024 από: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/n-4619-2019/arthro-121-poinikos-kodikas-nomos-4619-2019-orismos>

### Ξενογλωσση

Anderson, C.A., Suzuki, K., Swing, E.L., Groves, C.L., Gentile, D.A., Prot, S., Lam, C.P., Sakamoto, A., Horiuchi, Y., Krahé, B., Jelic, M., Liuqing, W., Toma, R., Warburton, W.A., Zhang, X.M., Tajima, S., Qing, F., & Petrescu, P. (2017). Media Violence and Other Aggression Risk Factors in Seven Nations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43 (7), 986-998.

Biolcati, R., Palareti, L., & Mameli, C. (2018). What Adolescents Seeking Help Teach us About a School-Based Counseling Service. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35, 45–56. Ανακτήθηκε στις 31-3-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0503-7>.

Browne, K. D., & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *The Lancet*, 365(9460), 702-710. Ανακτήθηκε στις 4-4-2024 από τον δικτυακό τόπο [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)17952-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)17952-5).

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group. *Journal of school health*, 74(7).

Cavanagh, C., Paruk, J., & Cauffman, E. (2020). Lesson learned? Mothers' legal knowledge and juvenile rearrests. *Law and Human Behavior*, 44 (2), 157-166.

- Cheung, C.K., & Chan, R. (2011). The introduction of entrepreneurship education to school leavers in a vocational institute. *International Journal of Scientific Research in Education*, 4 (1), 8-16.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2005). Breaking the School to Prison Pipeline: Identifying School Risk and Protective Factors for Youth Delinquency. *Exceptionality*, 13(2), 69–88. Ανακτήθηκε στις 31-3-2024 από τον δικτυακό τόπο [https://doi.org/10.1207/s15327035ex1302\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327035ex1302_2).
- Edwards, M., Parmenter, T., O'Brien, P., & Brown, R. (2018). Family quality of life and the building of social connections: Practical suggestions for practice and policy. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(4), 88-106. Ανακτήθηκε στις 30-3-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.18357/ijcyfs94201818642>.
- Evans, S. Z., Simons, L. G., & Simons, R. L. (2016). Factors that influence trajectories of delinquency throughout adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 45, 156-171. Ανακτήθηκε στις 31-3-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0197-5>.
- Ford, J. D., Chapman, J., Connor, D. F., & Cruise, K. R. (2012). Complex Trauma and Aggression in Secure Juvenile Justice Settings. *Criminal Justice and Behavior*, 39(6), 694-724. Ανακτήθηκε στις 20-3-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1177/0093854812436957>.
- Foster, C. E., Horwitz, A., Thomas, A., Opperman, K., Gipson, P., Burnside, A., Stone, D.M., & King, C. A. (2017). Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, 81, 321-331. Ανακτήθηκε στις 20-3-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.011>.
- Hamidulloh, I. (2018). Class Association Program to Prevent Delinquency of Elementary School Children. *Abjadia: International Journal of Education*, 3(2), 112-127.
- Hanimoglu, E. (2018). Deviant Behavior in School Setting. *Journal of Education and Training studies*, 6(10), 133-141.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Arthur, M.W. (2002). Promoting Science – based prevention in communities. *Addictive behaviors*, 27 (6), 951-76. Ανακτήθηκε στις 21-3-2024 από τον δικτυακό τόπο [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00298-8](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00298-8).
- Henningham, H.B., Bowers, M., Francis, T., Hernández, M.V., & Walker, S.P. (2021). The Irie Classroom Toolbox, a universal violence-prevention teacher-training programme, in Jamaican preschools: a single-blind, cluster-randomised controlled trial. *The Lancet Global Health*, 9 (4), 456-468. Ανακτήθηκε στις 20-3-2024 από τον δικτυακό τόπο [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(21\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(21)00002-4).
- Henry, K.L., Knight, K.E., & Thornberry, T.P. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156–166. Ανακτήθηκε στις 31-3-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (2016). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 284–295.
- Le Blanc, M. (1992). Family Dynamics, Adolescent Delinquency and Adult Criminality. *Psychiatry*, 55 (4), 336-353.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M.R., Schwartz, S.J., Bowers, E.P., & Lerner, R.M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34 (6), 1181-1192.
- López, V., Cárdenas, K., & González, L. (2021). The effect of school psychologists and social workers on school achievement and failure: A national multilevel study in Chile. *Frontiers in psychology*, 12. Ανακτήθηκε στις 1-4-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639089>.
- Moed, A., Gershoff, E.T., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T.L., & Liew, J. (2015). Parent–Adolescent Conflict as Sequences of Reciprocal Negative Emotion: Links with

- Conflict Resolution and Adolescents' Behavior Problems. *Journal of Youth Adolescence*, 44, 1607–1622. Ανακτήθηκε στις 2-4-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0209-5>.
- Moriña, A., & Orozco, I. (2019). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47(2), 137–154. Ανακτήθηκε στις 29-3-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>.
- Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166).
- Ostrowsky, M. K. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem?. *Aggression and Violent Behavior*, 15(1), 69–75. Ανακτήθηκε στις 31-3-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.004>.
- Polat, Ö., Sezer, T., & Atış Akyol, N. (2022). Collaborative Learning with Mind Mapping in the Development of Social Skills of Children. *Participatory Educational Research*, 9(1), 463–480. Ανακτήθηκε στις 7-4-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.17275/per.22.25.9.1>.
- Prinstein, M.J., Boergers, J., & Spirito, A. (2001). Adolescents' and Their Friends' Health – Risk Behavior: Factors That Alter or Add to Peer Influence. *Journal of Pediatric Psychology*, 26 (5), 287–298. Ανακτήθηκε στις 6-4-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1093/jpepsy/26.5.287>.
- Ruffolo, D.C., Andresen, P.A., & Winn, K.L. (2013). Meeting the needs of a community: teaching evidence-based youth violence prevention initiatives to members of strategic communities. *Journal of Trauma Nursing*, 20 (1), 24–30.
- Russell, M., Harris, B., & Gockel, A. (2008). Parenting in poverty: Perspectives of high-risk parents. *Journal of Children and Poverty*, 14(1), 83–98. Ανακτήθηκε στις 2-4-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1080/10796120701871322>.
- Sampson, R.J., & Laub, J.H. (1992). Crime and Deviance in the Life Course. Review Article. *Annual Review of Sociology*, 18, 63–84.
- Schiff, M., & BarGil, B. (2004). Children with behavior problems: improving elementary school teachers' skills to keep these children in class. *Children and Youth Services Review*, 26 (2), 207–234. Ανακτήθηκε στις 2-4-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.01.009>.
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental health problems in a school setting in children and adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(11), 183. Ανακτήθηκε στις 5-4-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.3238%2Farztebl.2016.0183>.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. Ανακτήθηκε στις 5-4-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Walters, G. D. (2019). Social Control Versus Social Learning: Self-Efficacy for Future Academic Success and Peer Delinquency as Mediators of the Parental Support–Delinquency Relationship. *Criminal Justice Review*, 44(2), 101–118. Ανακτήθηκε στις 5-4-2024 από τον δικτυακό τόπο <https://doi.org/10.1177/0734016817753266>.

## ΤΟ ΑΥΤΟΝΟΜΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Αναστασία Δαγαλάκη**  
**Διευθύντρια Γυμνασίου Νέας Αλικαρνασσοῦ**

### Περίληψη

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των νέων τεχνολογιών συντελούνται αλλαγές στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Ο ρόλος του σχολείου αλλάζει. Η Νέα Δημόσια Διοίκηση στην Παιδεία, στοχεύοντας στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, προβάλλει την αποκεντρωμένη εκπαίδευση αντί το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό η αυτονομία του σχολείου έρχεται ως σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ενισχύεται το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του προς όφελος των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου σχετικά με την αποκεντρωμένη διοίκηση και τη σχολική αυτονομία. Περιορισμό στην έρευνα συνιστά το μικρό δείγμα που δεν επιτρέπει γενικευμένα συμπεράσματα. Αποτελεί, ωστόσο, πρόκληση για περισσότερο διευρυμένες έρευνες στο θέμα της σχολικής αυτονομίας για μια αποτελεσματικότερη διοίκηση του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

**Λέξεις κλειδιά:** διοίκηση σχολικής μονάδας, αποκέντρωση στην εκπαίδευση, σχολική αυτονομία

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 οι Αγγλοσαξονικές χώρες όρισαν το νέο πλαίσιο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης(ΝΔΔ) για τις χώρες του ΟΟΣΑ σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση του δημόσιου τομέα σύμφωνα με ορθολογικά κριτήρια (Zavattano, 2013 'Merkus & Veenswijk, 2017 ' Καλογιάννης, 2017).Έμφαση δίνεται στην αποκέντρωση, τη μέτρηση των αποτελεσμάτων για την καλύτερη ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Alonso et al., 2013 ' Καλογιάννης,2017).

Η Παιδεία καλείται να αναθεωρήσει και επανασχεδιάσει το μορφωτικό της ρόλο ώστε να συμβαδίσει με τις σύγχρονες εξελίξεις και να ανταποκριθεί στους στόχους της ( Alonso et al., 2013) καθώς η γνώση επιβεβαιώνεται ως παράγοντας ανάπτυξης και προόδου και να αντικαταστήσει το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης με αποκεντρωτικές δομές(Merkus & Veenswijk, 2017). Βασική συνιστώσα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο εκπαιδευτικός (Perie & Baker,1997), ο ρόλος του οποίου αναπροσαρμόζεται για να συμβαδίσει με τις εξελίξεις. Το έργο του γίνεται όλο και πιο απαιτητικό, περίπλοκο καθώς οι προσδοκίες του συστήματος και της κοινωνίας από αυτόν αυξάνονται (Σδούκου, 2014 ' Καλογιάννης,2017 ' Merkus & Veenswijk, 2017).

#### 1.1. Αποκέντρωση και εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση

Ο συγκεντρωτισμός στην εκπαίδευση εντοπίζεται στη λήψη των αποφάσεων. Η κεντρική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας σχεδιάζει την εκπαιδευτική πολιτική και ελέγχει όσα η τοπική υλοποιεί στερώντας της την πρωτοβουλία να επιλύσει θέματα που την απασχολούν και την ευκαιρία να αναλάβει την ευθύνη και να επιδείξει την αποτελεσματικότητά της σε ό, τι ανέλαβε ( Καλογιάννης,2017).Φυσική συνέπεια ήταν να ωριμάσει η ιδέα της αποκεντρωμένης εξουσίας ώστε η λήψη των αποφάσεων να γίνεται από την περιφέρεια. (Χατζηδημητρίου, 2009 ' Παπακωνσταντίνου, 2012 ' Διπλάρη,2011 ' Παντελής, 2016).

Αναγκαία συνθήκη αποτελεί ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η συμμετοχική διοίκηση που εξασφαλίζει κοινωνική συνοχή, ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και στροφή στις

ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Jeong et al., 2017). Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 4823/2021, η αποκεντρωμένη εκπαίδευση στοχεύει στην ύπαρξη δημοκρατικών διαδικασιών στις σχολικές μονάδες, στο σχεδιασμό δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος, στην ενεργητική συμμετοχή των-άμεσα και έμμεσα-εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή μέσα από τα συλλογικά όργανα και στην αξιοποίηση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Απώτερος στόχος η δημιουργία ελεύθερων και αυτόβουλων πολιτών (Hecht, 2010 · Κουμέντος, 2017).

Βασικές αρχές ενός τέτοιου σχολείου είναι η αυτονομία, η αυτοδιαχείριση και η αυτορρύθμιση της σχολικής ζωής. Έτσι, ενισχύεται ο διάλογος στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας αλλά και με την τοπική κοινωνία, πράγμα το οποίο για να επιτευχθεί χρειάζεται τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων για θέματα λειτουργικά, η ανάπτυξη διαλόγου εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων με την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση για εξεύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Hecht, 2010 · Κουμέντος, 2017). Αναγκαία, λοιπόν, φαίνεται η ενίσχυση του βαθμού αυτονόμησης της σχολικής μονάδας που συνιστά λειτουργικό στοιχείο εκδημοκρατισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω κρίνεται απαραίτητο να εξασκηθούν οι μαθητές στην ενεργητική ακρόαση, να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες, να τονωθεί η αυτοεκτίμησή τους και να επιτευχθεί η σχολική ενσωμάτωσή τους. Βασικό ζητούμενο να ασκήσουν αυτόνομη κριτική με τη δημιουργική τους σκέψη και με χρήσιμο εργαλείο τον εποικοδομητικό διάλογο που μπορεί να εξασφαλίσει τις συνθήκες για μια αποκεντρωμένη δημοκρατική πολιτική με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων προσωπικοτήτων (Ζαβλανός, 2003).

Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί σπουδαίο παράγοντα κοινωνικής ευημερίας χρειάζεται εξωστρέφεια θέτοντας τις βάσεις συνεργατικών σχέσεων της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, την τοπική κοινωνία, την τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά και τους γονείς προβάλλοντας για ακόμα μια φορά πόσο σημαντική είναι η συνεργατική σχέση σχολείου και οικογένειας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Παρακολουθώντας δράσεις του σχολείου οι κοινωνικοί φορείς ταυτίζονται με τους στόχους του, ενθαρρύνουν προσπάθειες σχολείου και μαθητών με ικανοποιητικά αποτελέσματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Για τον ίδιο σκοπό ενεργοποιούνται οι μαθητικές κοινότητες, οι σύλλογοι γονέων, η τοπική αυτοδιοίκηση και οι παραγωγικοί φορείς (Barroso, 2001).

## 1.2. Το αυτόνομο σχολείο

Για την παραπάνω αλληλεπίδραση με την κοινωνία, το σχολείο αντιμετωπίζει την αυστηρή γραφειοκρατία αναθέτοντας μέρος των λειτουργιών του σε εκπαιδευτικούς αλλά και παραγωγικούς φορείς, την τοπική αυτοδιοίκηση, οι οποίοι θα συμμετέχουν στη λειτουργία του διασφαλίζοντας την κοινωνική συναίνεση και την αποκέντρωση που συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία με τις τοπικές ιδιαιτερότητες (Kyriakides & Campell, 2004). Αυτή επιτυγχάνεται με το πρόγραμμα σπουδών και τις εκπαιδευτικές δράσεις που φέρνουν τον μαθητή σε επικοινωνία με τις τοπικές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές συνθήκες (Hanushek, 2003). Κατά συνέπεια, το σχολείο συνιστά μέρος του συνολικού σχεδιασμού για την πρόοδο. Τώρα από δομή που κάλυπτε μαθησιακές ανάγκες μετατρέπεται σε τοπικό πολυδύναμο πεδίο γνώσης, αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, καλύπτει τις ευρύτερες ανάγκες της τοπικής κοινωνίας: ενημερωτικές διαλέξεις, πολιτιστικά δρώμενα, επιμορφωτικές συναντήσεις. Η σχολική μονάδα συσπειρώνει την τοπική κοινωνία και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της.

Με τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία αναπτύσσεται μια σχέση δέσμευσης με κοινό στόχο την αποτελεσματικότητα του παραγόμενου έργου. Κατά συνέπεια, επαναπροσδιορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι προκειμένου να αναδειχθεί η νέα γνώση, να προβληθεί η αξία της και να δοθεί έμφαση στο νέο δεδομένο: το σχολείο δεν είναι πια μοναδικός φορέας γνώσης, αλλά υπάρχει κοινωνική ανταποδοτικότητα του αγαθού της γνώσης (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Δίνεται έμφαση στην ποικιλομορφία, γλωσσική και θρησκευτική, με την ενίσχυση των μειονοτικών ομάδων για την αποφυγή κοινωνικών αδικιών ώστε να αποφευχθεί η σχολική διαρροή, το κράτος μεταθέτει διοικητικές ευθύνες στην περιφέρεια, οι τοπικές αρχές ασχολούνται με τα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου που τα ζουν από κοντά, βελτιώνεται η παιδαγωγική θεώρηση της εκπαίδευσης με την αυτόνομη εκπαιδευτική πολιτική διευκολύνοντας τη δημιουργική έκφραση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών (Λαϊνός, 1993 · Διπλάρη, 2011 · Kollias & Hatzopoulos, 2013 · Φάλκα, 2017 · UNESCO, 2018).

Πρόκειται, συνεπώς, για ένα μηχανισμό που επιτρέπει στη σχολική μονάδα την ελεύθερη δράση με στόχο τη διαμόρφωση δικής της ξεχωριστής κουλτούρας, σύμφωνα με όσα υποστηρίζει η Καρκατσέλιου (2017). Σε τέτοιο σχολικό περιβάλλον αμβλύνονται οι ανισότητες, αναπτύσσονται καινοτόμες πρακτικές, ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες (Λαϊνός, 1993) και ακόμα προσαρμόζεται το πρόγραμμα στις γνωστικές και παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, συνθήκες που αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα των μαθητών, την προσωπική αυτονομία και ανεξαρτησία (Κουμέντος, 2017 · Κουτρούκα, 2017).

Αν και παραδοσιακά η Ελλάδα δεν έχει ιστορικό αποκεντρωμένης διοίκησης, πρόσφατα στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας με τον σχετικό νόμο 4823/21 για την αποκεντρωμένη εκπαίδευση προβάλλει την ανάγκη να αυτονομηθεί το ελληνικό σχολείο ώστε και η χώρα μας να ανταποκριθεί στις σύγχρονες εξελίξεις που συντελούνται στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό τομέα.

## 2. Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση των όρων της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης καθώς και της σχολικής αυτονομίας που συνιστούν πρόκληση για τα εκπαιδευτικά πράγματα κυρίως για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα του επαγγέλματός τους.

### 2.1. Οι στόχοι

- Η καταγραφή των απόψεών τους για τη συμβολή της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης, συγκριτικά με τη συγκεντρωτική, στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Η διερεύνηση της έννοιας της σχολικής αυτονομίας, των θετικών συνεπειών, των εμποδίων και των μειονεκτημάτων της.
- Η εξέταση της σχέσης των προσωπικών στοιχείων τους (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, μεταπτυχιακές σπουδές, τύπος σχολικής μονάδας) με τον συγκεντρωτισμό, την αποκεντρωμένη εκπαίδευση και την σχολική αυτονομία.

### Τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αποκεντρωθεί;
- Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι η αποκέντρωση σχετίζεται με την ελεύθερη δράση του σχολείου;
- Ποιο είναι το περιεχόμενο της έννοιας της σχολικής αυτονομίας, οι θετικές συνέπειές της, τα εμπόδια και τα μειονεκτήματα στην εφαρμογή της;
- Για ποιους λόγους θα υποστηρίζατε τη Σχολική Αυτονομία;
- Σε ποιο βαθμό σχετίζετε τη σχολική αυτονομία με την επαγγελματική ικανοποίησή σας και τη λογοδοσία;

### 2.2. Δείγμα της έρευνας

Για τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν, ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Ηρακλείου το σχολικό έτος 2020-2021. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγια στο διάστημα από 1<sup>η</sup> Μαρτίου έως 31<sup>η</sup> Μαρτίου 2021. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν

οι 223 Διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί. Η επιλογή του πληθυσμού οφείλεται στην εύκολη προσβασιμότητα, αφού η ερευνήτρια υπηρετεί σε σχολική μονάδα της συγκεκριμένης σχολικής περιφέρειας και το δείγμα κρίνεται σχετικά επαρκές ποσοτικά για τις ανάγκες της έρευνας, παρουσιάζει ποικιλία ως προς το γεωγραφικό χαρακτήρα των σχολικών μονάδων από αστικές, ημιαστικές, αγροτικές περιοχές, όχι όμως αντιπροσωπευτικό, συγκριτικά με τον πληθυσμό-στόχο. Οι άνδρες που συμμετείχαν ήταν 80 και οι γυναίκες 143. Υψηλά ήταν τα ποσοστά συμμετοχής από τους φιλολόγους, εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, φυσικούς και μαθηματικούς ενώ χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής είχαν οι θεολόγοι, φυσικής αγωγής, πληροφορικής, τεχνολογίας και οικονομίας. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε όλες τις σχολικές μονάδες. Αναφορικά με το είδος της εκπαιδευτικής έρευνας προτάθηκε η επισκόπηση από την οποία εξάγονται σύντομα ποσοτικοποιημένες πληροφορίες από τους ερωτώμενους αποσκοπώντας στην περιγραφή των χαρακτηριστικών τους και τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων ανάμεσά τους. Επιπλέον η επισκόπηση περιγράφει συνθήκες που υφίστανται και οδηγεί σε γενικεύσεις (Creswell, 2015).

### **2.3. Τα αποτελέσματα της έρευνας**

#### **2.3.1. Αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία τους προτιμά τη σχολική αυτονομία και συμφωνεί ότι το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει περισσότερα από το συγκεντρωτικό, ενώ ακόμα υποστηρίζουν τη θέση ότι θα στήριζαν την αποκεντρωμένη εκπαίδευση (65,9% έναντι 10,8% που απάντησαν αρνητικά και 22,4% που δεν απάντησαν). Ακόμα επισημαίνουν ότι υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σύμφωνα με τις τοπικές συνθήκες, στην εκτέλεση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, στην αξιοποίηση υλικών και οικονομικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού. Αλλά και σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου μια πρώτη προσπάθεια αποκέντρωσης είναι η ανάδειξη Διευθυντή με μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου των Διδασκόντων στη σχολική μονάδα, συνθήκη που ενισχύει το ρόλο των διδασκόντων. Επιπρόσθετοι παράγοντες που ευθύνονται για την επιμονή σε μια συγκεντρωτική εκπαίδευση είναι η ελλιπής ενημέρωση, οι συνδικαλιστικές αντιδράσεις, η άρνηση για την αξιολόγηση και οι συχνές αλλαγές Υπουργών Παιδείας που συνεπάγονται και αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής συντελούν ώστε πολλές από τις μεταρρυθμίσεις που σχεδιάζονται να μένουν στα χαρτιά.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η γραφειοκρατία και η ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και τα περιθώρια ελευθερίας τους στη λήψη αποφάσεων ήταν περιορισμένα, σύμφωνα με την εμπειρία τους από το προηγούμενο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υψηλό είναι και το ποσοστό (66,8%) που εκτιμά πως η ενίσχυση της αποκέντρωσης θα συντελούσε θετικά στο έργο τους και συμφωνούν ότι είναι αναγκαία η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος εφόσον είναι ένας μηχανισμός βελτίωσης της σχολικής μονάδας, επιτρέποντας την ελεύθερη δράση του σχολείου με στόχο τη διαμόρφωση της κουλτούρας του (51,1%). Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η αξιοποίηση των κοινωνικών εταίρων που οδηγεί στη συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, με τις κοινωνικές υπηρεσίες κάθε Δήμου με δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις ή μη κυβερνητικές οργανώσεις. Ικανοποιητική κρίνεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, των Μαθητικών Κοινοτήτων και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Εκτός από τη θετική αποδοχή υπάρχει και σκεπτικισμός γύρω από την εφαρμογή της αυτονομίας του σχολείου. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύπλοκο και πολυδιάστατο το θέμα, δύσκολο το εγχείρημα για μια τόσο ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, από συγκεντρωτικό σε αποκεντρωμένο, που απαιτεί ανακατανομή εξουσιών και ευθυνών. Οι πιο

αισιόδοξοι, ωστόσο, εκτιμούν ότι σε βάθος χρόνου θα μπορούσε να επιχειρηθεί προκειμένου να αποφευχθεί ο αιφνιδιασμός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

### 2.3.2. Σχολική Αυτονομία των Εκπαιδευτικών

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα πεδία αυτοδιαχείρισης επιθυμούν σε υψηλό ποσοστό (74,3%) να έχουν τη δυνατότητα ιεραρχικά για την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς στόχους(68,3), την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος(37,7%) και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών για επανάληψη της τάξης(48,4%). Αυτή η ευχέρεια ευελιξίας ως προς τις διδακτικές μεθόδους και το υλικό διδασκαλίας συντελεί στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αξιολογούν δευτερευόντως την επιλογή εγχειριδίων, την επιλογή και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, την αυτόνομη κατανομή πόρων και τις σχολικές εγκαταστάσεις. Ενδεχομένως αντιλαμβάνονται ότι επωμίζονται αυξημένες αρμοδιότητες και ευθύνες αφού σε συνεργασία με τον Διευθυντή θα καθορίζουν το πρόγραμμα σπουδών και την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη συμβολή της σχολικής αυτονομίας στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων του σχολείου και ακολουθεί η πεποίθησή τους ότι σε μια αυτόνομη μονάδα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά σε ποικίλα θέματα συνθήκη που αυξάνει την εργασιακή υπευθυνότητά τους και την επαγγελματική ικανοποίησή τους, τους προβληματίζει όμως το γεγονός ότι θα πρέπει να ασχοληθούν με πολλά ζητήματα όπως ένα αυτόνομο σχολείο απαιτεί. Ανάλογα θετική είναι και η θέση τους για την αυτονομία στη διδακτέα ύλη αλλά και για την κουλτούρα λογοδότησης καθώς συνιστά μια αναγκαία συνθήκη για να επιτευχθούν καλύτερες μαθητικές επιδόσεις.

### 2.3.3. Θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας

Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν με μεγάλη διαφορά από τις επόμενες επιλογές τους την ενθάρρυνση πρωτοβουλιών και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, ενώ ακολουθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη και η επαγγελματική τους ικανοποίηση. Έπεται η διαμόρφωση ξεχωριστής κουλτούρας για το σχολείο και η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών. Ως θετικές συνέπειες, αλλά με σημαντική στατιστική διαφορά προς τα κάτω, αναγνωρίζουν την αύξηση εργασιακής υπευθυνότητας, τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις. Παρά την υιοθέτηση όμως θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας, στη χώρα μας σημειώθηκε αντίδραση από τους συνδικαλιστικούς φορείς όταν υιοθετήθηκε μια πρώτη μορφή αυτονομίας του σχολείου με την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις έκτακτες συνθήκες της πανδημίας.

### 2.3.4. Εμπόδια από την εφαρμογή σχολικής αυτονομίας

Οι εκπαιδευτικοί ως πρωταρχικό ιεραρχούν τη διαφοροποίηση στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης ανά περιοχή, γεγονός που ενδεχομένως να οδηγήσει σε προβλήματα ισονομίας των παρεχόμενων τίτλων σπουδών. Ακολουθεί ο προβληματισμός για τις πιθανές κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, που οι έννοιες της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας ίσως προκαλέσουν πλήττοντας το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Με επιφύλαξη αντιμετωπίζουν την εμπλοκή των τοπικών φορέων σε θέματα εκπαίδευσης, τη χρηματοδότηση από ιδιωτικές επιχειρήσεις ή τις εισφορές των γονέων. Ως ένα από τα κύρια εμπόδια κρίνουν την έλλειψη γνώσης σχετικά με την αυτοδιαχείριση ζητημάτων εντός του σχολικού χώρου. Επιπλέον, ο αναβαθμισμένος ρόλος του Διευθυντή απαιτεί αυξημένο φόρτο εργασίας και εργασιακό άγχος. Η αυτοδιαχείριση σχολικών θεμάτων στην αποκεντρωμένη εκπαίδευση δεν επιβαρύνει μόνο τον Διευθυντή, ο οποίος ούτως ή άλλως επωμίζεται το βαρύ φορτίο της διοίκησης του σχολείου, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που έχουν να διαχειριστούν νέα δεδομένα σχετικά με τον απαιτητικό ρόλο τους. Η ανασφάλεια του



«καινούριου» και η επιθυμία να ανταποκριθούν όσο γίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης αποτελούν βασικές αιτίες εργασιακού άγχους. Θα χρειαστεί, λοιπόν, να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και τα εργασιακά τους καθήκοντα μέσα στο νομικό πλαίσιο όπως αυτό αποτυπώνεται με τη μεταρρύθμιση της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης.

### 2.3.5. Μειονεκτήματα της Σχολικής Αυτονομίας

Από τα πρωταρχικά μειονεκτήματα της σχολικής αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνάρτηση του σχολικού οικονομικού προϋπολογισμού από την τοπική αυτοδιοίκηση ακόμη και για την κάλυψη των καθημερινών εξόδων, όπως τα έξοδα θέρμανσης. Το 61,0% τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης ανά περιοχή που ενδεχομένως να δημιουργήσει σημαντικά προβλήματα ισονομίας του τίτλου σπουδών. Το 52,8% την εμπλοκή φορέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα που ελλοχεύει αυξημένο κίνδυνο.

Το 57,8% την αποκεντρωμένη χρηματοδότηση του σχολείου που θα έχει ως συνέπεια τη δημιουργία κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Το 48,6% των συμμετεχόντων αναφέρουν μεταξύ των εμποδίων της σχολικής αυτονομίας την αυτονομία και αυτοδιαχείριση ζητημάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος που απαιτεί γνώση και που δε διαθέτει απαραίτητα το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Το 33,5% των εκπαιδευτικών αρνητικό, επίσης, παράγοντα θεωρεί την ενασχόληση με πληθώρα ζητημάτων. Το 52,8% τη χρηματοδότηση από ιδιωτικές επιχειρήσεις ή εισφορές γονέων και ίσως κατευθύνει στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Το 36,2% τη χρήση εννοιών αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας που μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

## 3. Γενικά συμπεράσματα

Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία με ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη είναι επιτακτική η ανάγκη προσαρμογής και της Εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα. Η παγκοσμιοποίηση και οι νέες τεχνολογίες επιβάλλουν οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε πολλές χώρες του κόσμου. Χρειαζόμαστε ένα διαφορετικό σχολείο αρκεί η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής αλλαγής να αφορά σε όλα τα επίπεδα. Το αυτόνομο σχολείο δίνει την ευκαιρία στους νέους, να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα (περιβαλλοντικά, κοινωνικά, οικονομικά), με τελικό αποτέλεσμα την διαμόρφωση της δικής τους υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς. Έτσι επιτυγχάνεται η κοινωνική συνειδηση των πολιτών με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη ενεργοποίηση και συμμετοχή τους στα κοινά.

## 4. Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το συγκεντρωτισμό, την αποκέντρωση και το αυτόνομο σχολείο, προτείνονται τα εξής:

- Μια τέτοια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να αποτελέσει όχι αιτία επαγγελματικού άγχους αλλά πηγή έμπνευσης για την καλύτερη επιτέλεση του έργου τους.
- Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα προκειμένου η διδασκαλία να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες των μαθητών αλλά και για να ευδοκιμήσει το εγχείρημα αυτό (Τσιακίρος-Πασιαρδής, 2002).
- Λήψη μέτρων από την Πολιτεία για θέσπιση κινήτρων και πρόβλεψη επαγγελματικής εξέλιξης, συρρίκνωση της γραφειοκρατίας και του συγκεντρωτισμού (Κατσαρός, 2008).
- Ενίσχυση του διδακτικού έργου με παροχή υποστηρικτικού και συμβουλευτικού υλικού ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ενδυναμωμένοι στην εφαρμογή του νέου εκπαιδευτικού σχεδιασμού

αλλά και οι μαθητές να καρπώνονται τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη (Ζαβλανός,2003 · Κουτρούκα, 2017)).

- Ενίσχυση του δημοκρατικού κλίματος και των σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή(Μπουραντάς,2005 · Καλογιάννης, 2017).

- Οργανωμένη και ουσιαστική επιμόρφωση ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αλλαγές της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας σε όλα τα επίπεδα.

- Θέσπιση αξιοκρατικού συστήματος υλικών ή ηθικών αμοιβών ως ένδειξη αναγνώρισης της προσφοράς των εκπαιδευτικών και του καθημερινού αγώνα τους να αναβαθμίσουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό τους έργο(Κουτρούκα,2017).

- Ενίσχυση του ρόλου των διδασκόντων και ουσιαστική συμβολή τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στη λήψη αποφάσεων(Χατζηπαναγιώτου,2010).

- Αναβάθμιση του ρόλου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη λειτουργία του σχολείου.

- Ενίσχυση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών μέσα σε ένα επικοινωνιακό κλίμα (Ματσαγούρας-Βέρδης,2003).

Με την παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια προσέγγισης του πολυδιάστατου θέματος της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης και της σχολικής αυτονομίας που η ψήφιση του σχετικού νόμου (Ν. 4823/2021) το καθιστά και επίκαιρο. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μπροστά σε μια μεγάλη πρόκληση που διαμορφώνει νέες προοπτικές για την εκπαίδευση των μαθητών. Η σύγχρονη μεταρρύθμιση της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης καλεί τους λειτουργούς-εκπαιδευτικούς και μαθητές- του ελληνικού σχολείου να βοηθήσουν στην υιοθέτηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας εκτιμώντας τις ήδη υπάρχουσες συνθήκες αλλά και τις προκλήσεις της νέας εποχής. Άρτια εκπαιδευτικά μοντέλα δεν υπάρχουν ούτε στη Φιλανδία, ούτε στις Η.Π.Α., ούτε στην Αγγλία για να τα δανειστούμε. Η Ελλάδα εκτιμώντας την Ιστορία της εκπαίδευσής της, τις συνθήκες ζωής και τη νοοτροπία του λαού της μπορεί να δοκιμάσει το όποιο εγχείρημα αρκεί να μετρήσει τις δυνατότητές της και με στρατηγικό σχεδιασμό να προσαρμόσει τα διεθνή εκπαιδευτικά δεδομένα στο δικό της όραμα.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, (Τόμος Β'), Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. σελ. 176-197. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Creswell, J. (2015). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Εκδ. Ίων.

Διπλάρη, Χ. (2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (1980 έως 2010): μία ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα. <https://www.didactorika.gr/eadd/handle/10442/24392>.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, εκδ. Αθ. Σταμούλης, Αθήνα.

Καλογιάννης, Δ. (2017). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας σε τροχιά επαγγελματοποίησης. Λόγοι και τρόποι θέσπισης ενός νέου επαγγέλματος. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία-ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα. Εκδόσεις: Κριτική.

Καρκατσέλιου, Ε. (2017). Επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας.

- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, σελ. 88 – 100.
- Κουμέντος, Γ. (2017). Η συμβολή της Διοίκησης στην ποιότητα αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναζήτηση πλαισίου αξιών για τη διοίκηση ποιότητας της εκπαίδευσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1', σελ. 470-480. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1756>.
- Κουτρούκα, Θ. (2017). Σχολική αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και όρια. Διπλωματική Εργασία. Βόλος. Παν/μιο Θεσσαλίας.
- Λαϊνάς, Θ. (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.
- Ματσαγγούρας, Μ. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5–23.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητική προσέγγιση και πρακτική εφαρμογή. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παντελής, Α. (2016). Εγχειρίδιο Συνταγματικού Δικαίου (3<sup>η</sup> εκδ). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος–Αποκέντρωση–Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές, Νέα Παιδεία, αρ. τευχ. 141, σελ. 25-50.
- Σδούκου, Π. (2014). Στρατηγική ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος των επιχειρήσεων - περίπτωση ελληνικών επιχειρήσεων. Πτυχιακή εργασία. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου: Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής. <https://apothetirio.teiep.org/xmlui/bistream/handle/123456789/877/log/20140015.pdf>.
- Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33: 195-213.
- Φάλκα, Δ. (2017). Η εκπαιδευτική αποκέντρωση στο λόγο διεθνών οργανισμών και εκπονητών πολιτικής: Η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδημητρίου, Ε. (2009). Αποκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση: Αξιολόγηση πρακτικών εφαρμογής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελέσματα (1982-2005) – Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- Ξερόγλωσσες
- Alonso, J., Clifton, J. & Diaz-Fuentes, D. (2013). Did new public management Matter? An empirical analysis of the outsourcing and decentralization effects on public sector size. *Public Management Review*, 17(5), 643-660. Doi:10.1080/14719037. 2013.02.003.
- Barroso, J. (2001). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, no. 130, 57-72.
- Hanushek, E. (2003). The failure of input-based schooling policies, *Economic Journal*, 113 (485), F64–F98. Ανακτήθηκε από: <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%20EJ520113%/28485529.pdf> 202003%
- Hecht, Y. (2010). Democratic education: a beginning of a story. *Innovation Culture*, pp. 55-68.
- Jeong, D., Lee, H. & Cho, S. (2017). Educational decentration, school resources and Students' outcomes in Korea. *International Journal of Educational Development*, 53, pp. 12-27. Doi:10.1016/j.ijedudev.2016.12.003.
- Kolias, A. & Hatzopoulos, P. (2013). Briefing notes on School Leadership policy development and background papers on school leadership, European Policy Network on School Leadership.

- Kyriakides, L. & Campell, R. J. (2004). School self - evaluation and school Improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Merkus, S. & Veenswijk, M. (2017). Turning New Public Management theory into reality: Performative struggle during a large-scale planning progress. *environment and Planning C: Politics and Space*, 35(7), pp.1264-1284. Doi:10.1177/0263774x16689370.
- Paschiardis, P. (1994). Teacher Participation in decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8 (5), 14-17.
- Perie, M. & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. Statistical Analysis Report. Washington DC: National Center for Education Statistics (NCES).
- UNESCO, (2018). Decentralization of education management. Ανακτήθηκε από: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/education-system-management/decentral-of-educational-management>.
- Zavattano, S. (2013). Municipalities as Public Relations and Marketing Firms. *administrative Theory and Praxis*, 32(2), 191-211. Doi:10.2753/ATP1084-1806320202.

## ΈΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΟΜΑΛΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

**Βασαρμίδου Λέσποινα**  
Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ΔΔΕ Λασιθίου

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ένα Πρόγραμμα Ομαλής Μετάβασης που υλοποιείται την τρέχουσα σχολική χρονιά στη ΔΔΕ Λασιθίου, με τη συνεργασία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο φάσεις: η πρώτη, η φάση της Προετοιμασίας και Υποστήριξης των μαθητών -συναισθηματικής και γνωστικής- να ενταχθούν στο περιβάλλον που θα τους υποδεχτεί την επόμενη σχολική χρονιά, υλοποιείται από τον Μάρτιο ως το τέλος του σχολικού έτους και περιλαμβάνει δράσεις εντός και εκτός της σχολικής τάξης, συνεργασία και συν-επιμορφώσεις εκπαιδευτικών από τις δύο (υπο)βαθμίδες, επιμόρφωση γονέων, συνεργασία με αρμόδιους φορείς. Στη δεύτερη, τη φάση της Υποδοχής, που υλοποιείται τον Σεπτέμβριο του νέου σχολικού έτους, τα Γυμνάσια/Λύκεια καλωσορίζουν τους μαθητές με τους οποίους έχουν ήδη συνεργαστεί στη διάρκεια της πρώτης. Επιδίωξη, επίσης, αυτής της φάσης είναι η ανίχνευση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών για το Γυμνάσιο/Λύκειο και τη μετάβαση σ' αυτό, ώστε να εντοπιστούν τυχόν παρανοήσεις και φόβοι και να διαμορφωθούν οι καταλληλότερες συνθήκες επικοινωνίας, δρώντας επιπλέον προληπτικά για την πιθανή εμφάνιση μη επιθυμητών συμπεριφορών.

**Λέξεις κλειδιά:** Μετάβαση, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο

### 1. Εισαγωγή

Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο -και λιγότερο από το Γυμνάσιο στο Λύκειο- είναι μια αναμενόμενη μετάβαση, «μια φυσιολογική διαδικασία μετακίνησης από μια φάση της εκπαίδευσης στην άλλη», «μία εξέλιξη κατά τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών», της οποίας οι επιδράσεις έχουν μελετηθεί από πλήθος ερευνών από τη δεκαετία του 1970 και εξής. Το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον υποδηλώνει τη σημασία της μετάβασης για τη μαθησιακή πορεία και τη γενικότερη εξέλιξη των μαθητών (Γκανούδη, 2022). Οι αλλαγές που συνοδεύουν τη μετάβαση

αφορούν σε πολλά επίπεδα: την αλλαγή της ταυτότητάς τους, τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, την απώλεια φιλικών/κοινωνικών σχέσεων και τη δημιουργία νέων, την αλλαγή (φυσικού) περιβάλλοντος, την ανάληψη νέων ρόλων. Εξάλλου, η σχολική μετάβαση αποτελεί ένα από τα κρίσιμα γεγονότα στη ζωή τους, γιατί -εκτός των άλλων- συμπίπτει με την άλλη σημαντική μετάβαση, από την παιδική στην εφηβική ηλικία και τις αλλαγές που συνεπάγεται σε επίπεδο σωματικό, νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

Από τις έρευνες διαπιστώνεται η διπλή όψη της σχολικής μετάβασης. Για κάποιες από αυτές έχει θετικό πρόσημο: νέες φιλίες και διεύρυνση των συναναστροφών, νέες γνώσεις, περισσότερη ασφάλεια, σχέσεις εμπιστοσύνης με εκπαιδευτικούς, ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με πολλές άλλες, όμως, ελλοχεύουν κίνδυνοι για την προσωπικότητα και τη σχολική/ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, αν η μετάβαση δεν είναι ομαλή (Γκανούδη, 2022· Jindal-Snape, et al, 2021), όπως:

- διατάραξη της ψυχικής ευεξίας
- χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις
- μείωση κινήτρων
- έλλειψη σταθερών σχέσεων
- συναισθήματα φόβου, άγχους, ανασφάλειας
- αίσθηση αποξένωσης
- απομόνωση από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας
- θυματοποίηση και περιστατικά εκφοβισμού
- υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ.

Τι εμποδίζει την ομαλή μετάβαση; Αν λάβουμε υπόψη την οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner, σύμφωνα με την οποία η σχολική μετάβαση ισοδυναμεί με την προσαρμογή από ένα μικροσύστημα σε ένα άλλο (Δημοτικό-Γυμνάσιο/Λύκειο), των οποίων η αгаστή συνεργασία καθορίζει την επίτευξή της, τότε γίνεται σαφές ότι ο πρώτος ανασταλτικός παράγοντας της ομαλότητας αναφέρεται στις διαφορές μεταξύ των δύο μικροσυστημάτων. Οι διαφορές αυτές αναφέρονται α) στην παιδαγωγική σχέση (σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών), β) στη συνοχή της σχολικής τάξης (σχέσεις μεταξύ μαθητών) και γ) στις εκπαιδευτικές πρακτικές (αντικείμενα, εγχειρίδια, διδακτικές μέθοδοι, αξιολόγηση) και συνιστούν μια «ασυνέχεια» από το ένα μικροσύστημα στο άλλο (Πετρογιάννης, 2003· Χατζηκυριάκου, 2019). Σύμφωνα με τη θεωρία του στρες του Lazarus, οι αλλαγές που προκύπτουν κατά τη μετάβαση ενδέχεται να επιβαρύνουν ιδιαίτερα το άτομο, αν δεν του είναι επιθυμητές, αν δεν έχει τη δυνατότητα να τις ελέγξει και αν δε διαθέτει τους κατάλληλους πόρους. Οπότε, η ομαλότητα, σύμφωνα με την οπτική αυτή, καθορίζεται από το ίδιο το άτομο, το πώς εκλαμβάνει, αξιολογεί και διαχειρίζεται τις αλλαγές. Και, τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία των ψυχοκοινωνικών σταδίων ανάπτυξης του Erikson η προσωπικότητα του ατόμου αναπτύσσεται μέσα από μια προκαθορισμένη σειρά σταδίων (κύκλων ζωής, κρίσιμων περιόδων). Η επιτυχής αντιμετώπιση των κρίσιμων γεγονότων σε κάθε στάδιο/κύκλο συνεπάγεται ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, οδηγεί σε ωρίμανση, οικοδόμηση της ταυτότητας του ατόμου και ομαλή μετάβαση στα επόμενα στάδια. Και, αντίθετα, αποτυχημένη ολοκλήρωση του προηγούμενου σταδίου και αρνητικά κατάλοιπα συνεπάγονται διαταραχή της ταυτότητας, ανωριμότητα και ανεπαρκείς δεξιότητες για την προσαρμογή στα επόμενα στάδια/περιβάλλοντα (Schultz & Schultz, 2021· Γκανούδη, 2022· Μπενέκου, 2008).

Γίνεται αντιληπτό ότι το πρόβλημα της σχολικής μετάβασης είναι πολυπαραγοντικό. Κανένας από τους προαναφερθέντες παράγοντες δεν μπορεί από μόνος του να το ερμηνεύσει και να εισηγηθεί την αντιμετώπισή του. Η απρόσκοπτη μετακίνηση από τη μια βαθμίδα στην άλλη εξαρτάται και από την προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου, κυρίως, όμως, καθορίζεται από τη συνέχεια μεταξύ των

περιβαλλόντων προέλευσης και υποδοχής και την ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου, οικογενειακού και σχολικού, για τους μαθητές.

Επομένως, για την ομαλότερη μετάβαση των μαθητών στη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα επιβάλλεται συνεργασία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για διασφάλιση της συνέχειας μεταξύ των βαθμίδων, συνομηλίκων, σχολείου και γονέων και ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών να διαχειρίζονται τις αλλαγές και των δεξιοτήτων αυτοελέγχου και επίλυσης προβλημάτων.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Επιμέρους στόχοι του Προγράμματος

Έχοντας κατά νου ότι η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (κι έπειτα από το Γυμνάσιο στο Λύκειο) αποτελεί ένα από τα κρίσιμα γεγονότα της ζωής των μαθητών και δεδομένων των κινδύνων που εγκυμονεί γι' αυτούς η ανεπιτυχής προσαρμογή, αλλά και ελλείψει μιας θεσμοθετημένης από την πλευρά της Πολιτείας πρότασης σχολικής μετάβασης, σχεδιάσαμε και υλοποιούμε ένα Πρόγραμμα Ομαλής Μετάβασης (ΠΟΜ) των μαθητών με τη σύμπραξη Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου για την προετοιμασία και την υποστήριξη των μαθητών (και δευτερευόντως των γονέων τους), ώστε κατά την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον να νιώσουν ασφάλεια, αποδοχή, σεβασμό. Επιμέρους στόχοι του Προγράμματος είναι:

- η ενημέρωση των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών για τις διαφορές που υφίστανται μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου, Γυμνασίου και Λυκείου και η εξοικειώσή τους με τα δεδομένα του νέου εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος
- η επαφή με τα νέα γνωστικά αντικείμενα και διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας
- η άμβλυνση του άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων των νεοεισερχόμενων μαθητών και η ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης
- η ευαισθητοποίηση των ήδη φοιτούντων μαθητών και η συνειδητοποίηση της δικής τους συμβολής στην απρόσκοπτη ένταξη των συμμαθητών τους στο νέο γι' αυτούς σχολικό περιβάλλον
- η πρόληψη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού
- η πρόληψη άγχους, φόβου και άλλων αρνητικών συναισθημάτων
- η προετοιμασία ενός γόνιμου εδάφους στο οποίο θα καρποφορήσουν οι δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών
- η υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγηση των γονέων και η καθιέρωση μιας αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, η επιδίωξη της συνεργασίας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης
- η επιδίωξη της συνέχειας μεταξύ των (υπο)βαθμίδων εκπαίδευσης, όσο είναι εφικτό, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού μας σε επίπεδο
  - θεωρητικής προσέγγισης της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων
  - διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας
  - διαχείρισης σχολικής τάξης και προβλημάτων συμπεριφοράς.

#### 2.2. Μέρη του Προγράμματος

##### 2.2.1. Πρώτο Μέρος: Γνωστική και Συναισθηματική προετοιμασία των μαθητών για τη μετάβαση

Διαρκεί από τον Μάρτιο ως τον Ιούνιο και περιλαμβάνει δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικής τάξης. Όσον αφορά στις πρώτες υλοποιούνται:

- επισκέψεις μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού ή της Γ΄ Γυμνασίου στο Γυμνάσιο ή το Λύκειο, αντίστοιχα, για να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μαθημάτων.

Για να μην παρακωλύεται το ωρολόγιο πρόγραμμα και ο ρυθμός της διδασκαλίας, οι επισκέπτες μαθητές χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες και διαμοιράζονται σε πολλά διαφορετικά τμήματα (η παρακολούθηση μπορεί να γίνει σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου ή του Λυκείου). Ιδιαίτερα επιθυμητή είναι η εμπλοκή των ακροατών μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία στον βαθμό που είναι εφικτό.

- διδασκαλίες στις τάξεις της ΣΤ΄ Δημοτικού από καθηγητές της Δευτεροβάθμιας.

Οι διδασκαλίες αφορούν σε γνωστικά αντικείμενα που είτε δεν είναι οικεία στους μαθητές π.χ. Αρχαία Ελληνικά, Χημεία, Βιολογία είτε διδάσκονται με άλλη μεθοδολογία στο Γυμνάσιο π.χ. Λογοτεχνία και Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική. Για τη διευκόλυνση των συναδέλφων που μεταβαίνουν για διδασκαλία στα Δημοτικά αλλά και για την τελική αξιολόγηση του ΠΟΜ έχουν σχεδιαστεί από Συμβούλους Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικούς σενάρια διδασκαλίας στα συγκεκριμένα μαθήματα, με ποικιλία δραστηριοτήτων. Η επιλογή τους συναποφασίζεται από τους επισκέπτες καθηγητές και τους δασκάλους του Δημοτικού.

Όσον αφορά στις δραστηριότητες εκτός σχολικής τάξης προβλέπονται συνεργασίες μεταξύ σχολείων των διαφορετικών βαθμίδων κοινωνικές, πολιτισμικές, ψυχαγωγικές, όπως

- Συν-διοργάνωση αθλητικών αγώνων
- Συν-διοργάνωση καλλιτεχνικών εκθέσεων ή άλλων καλλιτεχνικών δρώμενων
- Παρουσίαση δράσεων, επιτευγμάτων, project των σχολείων
- Θεατροπαιδαγωγικά δρώμενα και παιχνίδια
- Orienteering με παιδαγωγικό περιεχόμενο στους άλυστους χώρους των σχολείων
- Δρώμενα Ρητορικής

Ας σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι πολλά Σχολεία εφαρμόζουν ήδη ανάλογες συνεργασίες μεταξύ τους -σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα έχουν παγιωθεί- οπότε προτρέπονται να συνεχίσουν την υλοποίησή τους. Υλοποιούνται, επίσης, βιωματικά σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο ΠΟΜ με την υποστήριξη του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ιεράπετρας-Νεάπολης, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις προσφερόμενες δράσεις και ειδικότερα στις τρεις τελευταίες.

- Δράσεις υποστήριξης των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου στην επιλογή τύπου Λυκείου ή άλλων προοπτικών.

Συγκεκριμένα, προβλέπονται οι εξής επιμέρους δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση:

#### **Μετά το Γυμνάσιο τι;**

Οι μαθητές ενημερώνονται από την υπεύθυνη του ΣΕΠ της ΔΔΕ Λασιθίου για τον χαρακτήρα και τις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές προοπτικές από τη φοίτησή τους στο Επαγγελματικό ή το Ενιαίο Λύκειο και τυχόν άλλες προοπτικές εκτός της επιλογής φοίτησής τους στα Λύκεια. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να υλοποιηθεί και με επισκέψεις στα ΓΕΛ και το ΕΠΑΛ της πόλης μας κατόπιν συνεννόησης των σχολείων.

#### **Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου**

Με το πρόγραμμα αυτό, που υλοποιείται από την υπεύθυνη Πολιτιστικών θεμάτων της ΔΔΕ στα τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου, οι μαθητές υποστηρίζονται με βιωματικές δράσεις να εντοπίσουν τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά τους, με στόχο να διευκολυνθούν στην επιλογή φοίτησής τους μετά το Γυμνάσιο.

- Συνάντηση και Συν-επιμορφώσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σε πεδία κοινού ενδιαφέροντος

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Ιούνιος) προτείνεται η συνάντηση των εκπαιδευτικών των δύο (υπο)βαθμίδων που διδάσκουν τα βασικά γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες). Η μεταξύ τους συζήτηση αποβλέπει στην άμεση ενημέρωση για τα Προγράμματα Σπουδών των διαφορετικών βαθμίδων και την ανταλλαγή προβληματισμών και απόψεων για τη συμβολή των εκπαιδευτικών στη διασφάλιση της μεταξύ τους συνέχειας προς όφελος των μαθητών, με αφορμή το ΠΟΜ και τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια που ακολουθούν απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων και προβλέπεται να υλοποιηθούν είτε τις τελευταίες ημέρες του σχολικού έτους (Ιούνιος) είτε αρχές Σεπτεμβρίου του επόμενου σχολικού έτους, αν δεν ολοκληρωθούν τον Ιούνιο. Αντικείμενα των επιμορφώσεων είναι:

- Διδακτική Μεθοδολογία: Πώς μαθαίνει ο μαθητής-Καινοτόμες και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας.
- Γλωσσική διδασκαλία: ΜορφοσύNTAX, Λεξιλόγιο, Παραγωγή και Κατανόηση γραπτού λόγου.
- Διδακτική των Μαθηματικών
- Διδακτική των Φυσικών Επιστημών

### 2.2.2. Δεύτερο Μέρος: Υποδοχή των μαθητών/τριών στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Η δεύτερη φάση του προγράμματος επικεντρώνεται στο καλωσόρισμα των μαθητών στο νέο τους σχολικό περιβάλλον, Γυμνάσιο ή Λύκειο. Υλοποιείται στη διάρκεια του Σεπτεμβρίου και, κυρίως, τις πρώτες ημέρες του σχολικού έτους. Βασική επιδίωξη στη φάση αυτή είναι να δημιουργηθεί στους νέους μαθητές αίσθημα εμπιστοσύνης, αποδοχής και ασφάλειας.

Η φάση αυτή επιμερίζεται σε δυο επιμέρους: **στην πρώτη** οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στους μαθητές το σχολείο (χώρους, ανθρώπινο δυναμικό, δραστηριότητες, επιτεύγματα), τους ενημερώνουν για τις συνθήκες λειτουργίας και τους φέρνουν σε επαφή με τους μεγαλύτερους μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν στην προσπάθεια ομαλής ένταξης των συμμαθητών τους στο σχολείο. Αναλυτικότερα, υλοποιούνται τα εξής:

- Ξενάγηση των νεοεισερχόμενων μαθητών/μαθητριών (3η ημέρα του σχολικού έτους) από τους Υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων
- Παρουσίαση του Σχολείου από τον Διευθυντή ή τον Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας και τους Υπεύθυνους Καθηγητές των τμημάτων (4η ημέρα του σχολικού έτους):

Οι εκπαιδευτικοί συστήνουν στους μαθητές, τους ενημερώνουν για τον ρόλο των θεσμικών προσώπων (πχ. Υπεύθυνου Τμήματος, Γραμματέα του σχολείου) και του βοηθητικού προσωπικού, αν υπάρχει, και για τις καθιερωμένες λειτουργικές διαδικασίες. Παραθέτουν, επίσης, υπόδειγμα ωρολόγιου προγράμματος και παρουσιάζουν την ιστορία και τα χαρακτηριστικά του Σχολείου (δράσεις, πιθανές βραβεύσεις και διακρίσεις, συμμετοχές σε προγράμματα, πιθανές συνεργασίες με άλλα σχολεία, δίκτυα, φορείς κλπ).

- Ενημέρωση των μαθητών/τριών για τις διαφορές μεταξύ των (υπο) βαθμίδων (5η ημέρα του σχολικού έτους).

Συγκεκριμένα, οι διαφορές αφορούν στα εξής:

- Τα διδακτικά αντικείμενα: σύντομη αναφορά στο ποια είναι και σε τι αναφέρονται. Επισημαίνουμε στους μαθητές/τριες κοινά αντικείμενα και περιεχόμενα μεταξύ των βαθμίδων και αντικείμενα με τα οποία δεν είχαν σχέση στην προηγούμενη βαθμίδα (πχ Αρχαία Ελληνικά, Βιολογία στο Δημοτικό). Η παρουσίαση των διδακτικών αντικειμένων γίνεται από τους εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης ειδικότητας (και διδάσκοντες στα νέα τμήματα).



- την εναλλαγή των διδασκόντων ειδικότητας και μια εξήγησή της (πχ. περισσότερη εμβάθυνση στα ακαδημαϊκά πεδία)
- το σχολικό ωράριο (επιμήκυνση σε σχέση με το Δημοτικό)
- τον αριθμό των απουσιών που μπορούν να κάνουν οι μαθητές
- την αξιολόγηση και τον τρόπο προαγωγής (εξετάσεις). Στο σημείο αυτό επιβάλλεται η δέουσα προσοχή, ώστε να μη δημιουργηθεί άγχος ή φόβος στους μαθητές/τριες ή να μη νιώσουν ότι επιβεβαιώνονται οι αρνητικές τους προσδοκίες.
- Συνέντευξη του Διευθυντή/Υποδιευθυντή ή των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στο πρόγραμμα εκπαιδευτικών από τους μαθητές (6η ημέρα του σχολικού έτους).

Κατά τη συνέντευξη δίνεται στους μαθητές/τριες (ως συνεντευξιαστές) το δικαίωμα να ρωτήσουν ό,τι θέλουν σχετικά με το νέο τους σχολικό πλαίσιο, τη λειτουργία του, τους κανόνες του.

- Ομάδες φιλίας και στήριξης συνομηλίκων:

Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα κοινωνικό δίκτυο στήριξης των νέων μαθητών, ώστε να νιώσουν περισσότερο ασφάλεια, αποδοχή και οικειότητα. Στα Γυμνάσια και Λύκεια δημιουργούνται ομάδες μαθητών από τη Β΄ και Γ΄ τάξη, οι οποίοι αναλαμβάνουν να βοηθήσουν από τη δική τους πλευρά τους συμμαθητές τους της Α΄ τάξης να εγκλιματιστούν στο νέο τους.

Στη **δεύτερη φάση** προτείνονται δράσεις εντός της σχολικής τάξης μέσω των οποίων επιδιώκεται α) να γνωριστούν μεταξύ τους οι μαθητές και β) να εξωτερικεύσουν ρητά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το Γυμνάσιο/Λύκειο και τη μετάβαση σ' αυτό, ώστε να αντιληφθούμε σημεία που επιβάλλεται να διευκρινιστούν, να εντοπίσουμε τυχόν παρανοήσεις και φόβους και να διαμορφώσουμε τις καταλληλότερες συνθήκες επικοινωνίας, δρώντας επιπλέον προληπτικά, σε κάποιο βαθμό, για την πιθανή εμφάνιση μη επιθυμητών συμπεριφορών.

Ανιχνεύοντας τα παραπάνω:

- Διαμοιράζουμε στους μαθητές/τριες τα ακόλουθα φύλλα εργασίας, τα οποία, εκτός του 1ου, συμπληρώνονται ανώνυμα:

**Πρώτο Φύλλο:** Το «Δέντρο της Ζωής μου»: είναι εμπνευσμένο από την Αφηγηματική Θεραπεία και Συμβουλευτική. Στόχος είναι η γνωριμία με τους συμμαθητές/τριες, η παρουσίαση του εαυτού και περαιτέρω η αναγνώριση και αποδοχή των χαρακτηριστικών και της προσωπικότητάς τους. Η δράση αυτή μπορεί να ενσωματωθεί στα παιχνίδια γνωριμίας που, ούτως ή άλλως, πρέπει να γίνονται στην τάξη στην αρχή του νέου σχολικού έτους.

**Δεύτερο Φύλλο:** Έκφραση συναισθημάτων: Μέσω του Φύλλου αυτού οι μαθητές προτρέπονται να εκφράσουν τι αισθάνονται κατά τη μετάβασή τους από το ένα σχολικό πλαίσιο στο άλλο. Καλούνται να κυκλώσουν όσα από τα συναισθήματα που αναγράφονται στο Φύλλο τους εκφράζουν την παρούσα στιγμή και να επιλέξουν τα τρία πιο έντονα από αυτά. Στόχος είναι να εντοπίσουμε εγκαίρως καταστάσεις που μπορεί να αποβούν δυσλειτουργικές, να ενθαρρύνουμε τα παιδιά που δυσκολεύονται και να τους προσφέρουμε την αναγκαία συναισθηματική υποστήριξη.

**Τρίτο Φύλλο:** Ψηφοφορία.

Μοιράζουμε στους μαθητές «Ψηφοδέλτια», στα οποία καταγράφεται μία λίστα από πιθανές πηγές που τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για το Γυμνάσιο/Λύκειο. Καλούνται να βάλουν σταυρό στις 3 πιο ισχυρές, κατά τη γνώμη τους, πηγές.

**Τέταρτο Φύλλο:** Ζωγραφίζω τον Εαυτό μου στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο/Λύκειο

Δίνουμε στους μαθητές ένα φύλλο Α4 διπλωμένο στα δύο. Ζητάμε να ζωγραφίσουν στο κέντρο του ενός μέρους τον Εαυτό τους στο Δημοτικό/Γυμνάσιο και στο άλλο τον Εαυτό τους στο Γυμνάσιο/Λύκειο και γύρω από αυτόν ό,τι τους στενοχωρούσε/στενοχωρεί ή ό,τι τους ευχαριστούσε/ευχαριστεί, γράφοντας τι είναι το καθένα από αυτά που ζωγράρισαν. Αν δε θέλουν/μπορούν να ζωγραφίσουν, μπορούν να γράψουν μέσα σε συννεφάκια.

**Πέμπτο Φύλλο:** Ερωτήσεις προς έναν Καθηγητή και προς μια Μαθήτριά

Οι μαθητές θέτουν ερωτήματα σε δύο φανταστικά πρόσωπα, έναν καθηγητή και μια μαθήτριά, για το νέο σχολείο (δύο πρόσωπα, δύο διαφορετικές οπτικές). Μέσω των ερωτήσεων εκφράζουν απορίες ή ζητούν διευκρινίσεις που ίσως κωλύονται να θέσουν άμεσα στον καθηγητή ή τους μεγαλύτερους συμμαθητές τους στην αρχή του νέου έτους για διάφορους λόγους.

**Έκτο Φύλλο:** «Το σχολείο που έχω, το σχολείο που ονειρεύομαι»

Ζητείται από τα παιδιά να γράψουν σε στοχαστικό φύλλο ένα κείμενο με το παραπάνω θέμα. Τα οφέλη αυτού του φύλλου είναι δύο: αφενός, συνεπικουρεί στον βασικό στόχο για τον οποίο δίνονται τα Φύλλα, ο οποίος έχει προαναφερθεί και, αφετέρου, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ένα εκτεταμένο συνεχές κείμενο (μεγαλύτερο από τα κείμενα που έχουν παραχθεί στα προηγούμενα φύλλα), έτσι ώστε να μπορεί να διαμορφώσει μια πρώτη εικόνα για την ικανότητα των μαθητών στον γραπτό λόγο (διαγνωστική αξιολόγηση), χωρίς μάλιστα να δημιουργείται άγχος στους μαθητές, εφόσον η παραγωγή εντάσσεται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της ομαλής μετάβασης.

Κάποιες από τις δράσεις που ενσωματώνονται στα φύλλα έχουν αντληθεί ή εμπνευστεί από το Πρόγραμμα Μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Γραφείο Σχολικών Συμβούλων Κιλκίς, 2016), το Πρόγραμμα Ομαλής Μετάβασης του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου (2021), το Πρόγραμμα Μετάβασης του ΙΕΠ. Κάποιες έχουν εφαρμοστεί αυτούσιες, οι περισσότερες όμως έχουν προσαρμοστεί στις ανάγκες του συγκεκριμένου Προγράμματος.

- Προκαλούμε συζήτηση εντός της σχολικής τάξης. Ερώτημα εκκίνησης: Τι ξέρω για το Γυμνάσιο (Λύκειο);

Η ερώτηση τίθεται από τον Υπεύθυνο Καθηγητή της τάξης. Στόχος είναι η έκφραση των απόψεων/αντιλήψεων των μαθητών και της γνώσης τους για το Γυμνάσιο (Λύκειο). Ο εκπαιδευτικός καταγράφοντας τις απαντήσεις τους αναπτύσσει έναν εννοιολογικό χάρτη στον πίνακα. Ακολουθεί σχετική συζήτηση, στην οποία επιδιώκεται να επισημανθούν οι τυχόν αρνητικές σκέψεις/αντιλήψεις των μαθητών, πιθανές διαστρεβλώσεις για το Γυμνάσιο/Λύκειο, ώστε να αποκατασταθούν, προκειμένου να εμπνευσθούν και να νιώσουν περισσότερο αισιόδοξοι για την περαιτέρω πορεία τους.

- Ερωτηματολόγιο στο τέλος του Σεπτεμβρίου

Με το ερωτηματολόγιο ανιχνεύεται αν έχουν αλλάξει σε κάποιο βαθμό οι αρχικές, τυχόν αρνητικές, αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το Γυμνάσιο/Λύκειο, ώστε να μπορούμε να παρέμβουμε βοηθητικά.

Με εξαίρεση το Φύλλο 1 (Το Δέντρο της Ζωής μου που αποτελεί ένα μέσο γνωριμίας και αυτο-παρουσίασης κάθε μαθητή) όλα τα άλλα εργαλεία αναλύονται άλλα ποσοτικά και άλλα ποιοτικά και συνεξετάζονται με τη μέθοδο της «τριγωνποίησης».

- Βασική, ακόμα, επιδίωξη του ΠΟΜ και ειδικά σ' αυτή η φάση αποτελεί η Ενημέρωση, Υποστήριξη και Συμβουλευτική Γονέων.

Η επιδίωξη συνεργασίας και επικοινωνίας με τους Γονείς πρέπει να αποτελέσει βασική μέριμνα του σχολείου ως προϋπόθεση για την εμπλοκή τους στη σχολική πραγματικότητα, διότι εμπλεκόμενοι γονείς στη ζωή του σχολείου συμβάλλουν στην ομαλή ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και τη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Παπαδοπούλου, 2020). Δεδομένου ότι α) οι αντιλήψεις των Γονέων για τον ρόλο και την αξία του σχολείου επηρεάζουν τη στάση των παιδιών τους απέναντι σ' αυτό και β) ότι η σχέση οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος επιδρά σημαντικά στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του μαθητή, επιβάλλεται το σχολείο να είναι «ανοικτό» στην οικογένεια, να την κάνει κοινών της σχολικής ζωής των παιδιών της (Γωνίδα, 2012).

Επιδιώκοντας αυτόν τον στόχο οι γονείς προσκαλούνται από τους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων στην αρχή του σχολικού έτους, με σκοπό α) να ενημερωθούν για το ΠΟΜ και β) να γνωρίσουν το νέο σχολείο των παιδιών τους και να ενημερωθούν για τις λειτουργικές διαφορές του από το προηγούμενο (δραστηριότητα ανάλογη με εκείνη που προηγήθηκε για τους μαθητές).

Οργανώνονται, ακόμα, Σχολές Γονέων στα σχολεία σε συνεργασία με τους Συμβούλους Εκπαίδευσης ή διευρύνονται άλλες που έχουν ήδη δημιουργηθεί, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν σ' αυτές γονείς μαθητών και από άλλα σχολεία. Προτείνεται, επίσης, τα θέματα των επιμορφωτικών συναντήσεων στη Σχολή/Σχολές να καθορίζονται και κατόπιν προτάσεων των ίδιων των γονέων (ανίχνευση αναγκών μέσω ψηφιακών μέσων).

### 2.2.3. Τρίτο Μέρος: Αξιολόγηση του προγράμματος

Το ΠΟΜ αξιολογείται κατά τη διάρκεια υλοποίησής του (διαμορφωτική αξιολόγηση) μέσω συναντήσεων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συζητήσεις (Focus Groups), τα καταγεγραμμένα στα ημερολόγια των συντονιστών, οι παρατηρήσεις που έχουν καταγράψει οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια υλοποίησης του Προγράμματος είναι τα μέσα, για να εντοπιστούν ανάγκες για τυχόν βελτιώσεις, αναθεωρήσεις, προσαρμογές της δομής, των δραστηριοτήτων, του τρόπου υλοποίησης γενικά του προγράμματος.

Στην τελική αξιολόγηση του Προγράμματος συμμετέχουν εκτός των εκπαιδευτικών, οι γονείς και οι μαθητές. Η αξιολόγηση θα γίνει με ερωτηματολόγια που αποτελούνται κυρίως από κλειστού τύπου ερωτήσεις και λιγότερες ανοικτού .

Η ευόδωση του σκοπού του ΠΟΜ, η ομαλή μετάβαση, θα αξιολογηθεί από κάθε σχολική μονάδα μετά από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, του είδους των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο νέο τους περιβάλλον, του τρόπου με τον οποίο τις διαχειρίζονται και τη διάρκειά τους.

## 5. Επίλογος

Το Πρόγραμμα Ομαλής Μετάβασης που παρατίθεται στο άρθρο αυτό αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια που υλοποιείται από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λασιθίου με τη συνεργασία και την υποστήριξη των Συμβούλων Εκπαίδευσης και των δύο βαθμίδων, εκπαιδευτικών αποσπασμένων στη ΔΔΕ (υπεύθυνη του ΣΕΠ, υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων) και εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο ΚΠΕ Ιεράπετρας και των Διευθυντών της ΔΔΕ και ΔΠΕ Λασιθίου. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του έγιναν αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή, σχηματίστηκαν στα συμμετέχοντα σχολεία ομάδες Ομαλής Μετάβασης, δημιουργήθηκαν δίκτυα σχολείων για την υλοποίηση κοινών δράσεων.

Προσδοκούμε ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι θα καταφέρουμε από κοινού να υποστηρίξουμε αποτελεσματικά τους μαθητές/τριες σε μια καίρια στιγμή της πορείας τους, μαθησιακή και αναπτυξιακή, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός προσφιλούς γι' αυτούς σχολείου, που τους δημιουργεί την αίσθηση της ασφάλειας και τους παρωθεί στη μάθηση.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γωνίδα, Ε. (2012). Κίνητρα και μάθηση: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο Χ., Χατζηχρήστου & Η., Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκανούδη, Μ. (2022). Σχολική μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση του όρου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 27-54.
- ΙΕΠ (2022). *Μετάβαση στο Γυμνάσιο – Δραστηριότητες*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [file:///C:/Users/user/Downloads/2\\_METABΑΣΗ%20ΓΥΜΝΑΣΙΟ%20ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/2_METABΑΣΗ%20ΓΥΜΝΑΣΙΟ%20ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ%20(9).pdf)
- Μπενέκου, Π. (2008). *Προβλήματα των μαθητών κατά τη μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο*. Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

- Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). Η μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο: Δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 149-162.
- Οδηγός Ομαλής Μετάβασης από Δημοτικό στο Γυμνάσιο (2021). Υπουργείο Παιδείας Κύπρου. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [https://www.moec.gov.cy/dde/programs/omali-metavasi/odigos\\_omalis\\_metavasis.html](https://www.moec.gov.cy/dde/programs/omali-metavasi/odigos_omalis_metavasis.html)
- Παπαδοπούλου, Ε. (2020). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας. Εμπόδια και πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας. *Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, 7, 261-269.
- Πετρογιάννης, Γ., Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική Προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πρόγραμμα Μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Έκθεση για το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε κατά τα σχ. έτη 2013-14 & 2014-15 (2016). Γραφείο Σχολικών Συμβούλων Κιλκίς. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [https://kmaked-old.pde.sch.gr/site/attachments/article/1325/Ekthesi\\_programmatos\\_metabasi\\_apo\\_to\\_Dimitiko\\_sto\\_Gymnasio.pdf](https://kmaked-old.pde.sch.gr/site/attachments/article/1325/Ekthesi_programmatos_metabasi_apo_to_Dimitiko_sto_Gymnasio.pdf)
- Το Δέντρο Της Ζωής. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.elesyp.gr/>
- Χατζηκυριάκου, Γ. (2019). *Η μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

### Ξενογλώσση

- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E., F., S. & Barlow, W. (2021) Conceptualizing Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education: Educational Psychology*, 6, 1-15.
- Schultz P. D. & Schultz S. E. (2021). *Ψυχολογικές θεωρίες προσωπικότητας*. (Μετάφ. Λυμπεροπούλου Χ.). Αθήνα: Πεδίο.

## Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΡΟΥΜΠΡΙΚΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ

Δροσουλάκης Κωνσταντίνος  
Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ79.01

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα μουσικά σχολεία, αποτελούν ένα καινοτόμο θεσμό της δημόσιας εκπαίδευσης και στο τέλος του σχολικού έτους 2023-2024 θα έχουν ολοκληρώσει 36 χρόνια ζωής. Κατά τη διάρκεια αυτό του 36χρονου βίου τους, συνέβησαν και (συμβαίνουν) πολλά παράδοξα, όπως το γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τα μουσικά μαθήματα εισήχθησαν μόλις το 2016 (κατά το 28ο έτος λειτουργίας τους), Έτσι, αφενός η μακρόχρονη ανυπαρξία θεσμοθετημένου διδακτικού πλαισίου οδήγησε τα σχολεία σε διαισθητικούς αυτοσχεδιασμούς με κυρίαρχη τάση αυτή της «Ωδειότητας», με αποτέλεσμα η τάση αυτή να «αποκρυσταλλωθεί» ως συνήθεια με ποικίλες συνέπειες, αφετέρου, εξαιτίας του ελλείματος στον αξιολογικό εγγραμματισμό και πάλι μέσα από ένα πρίσμα επαυξημένης «ωδειότητας», να επιχειρείται η αξιολόγηση των υποψηφίων μαθητών χωρίς καθορισμένη ή καθορισμένες μονάδες μέτρησης, με ποικίλες συνέπειες επίσης. Η παρούσα εισήγηση φέρνει στο προσκήνιο το θέμα της αξιολόγησης μαθητών με αξιολογική κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric), η οποία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην ιστορία των Μουσικών Σχολείων κατά την εισαγωγή των μαθητών στην Α΄ τάξη του Μουσικού γυμνασίου Λασιθίου (σχολικό έτος 2020-2021) και στη συνέχεια εφαρμόστηκε πιλοτικά σε όλα τα μουσικά σχολεία της Κρήτης, (σχ. έτος 2021-2022

και 2022-2023), με στόχο τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένου και αυτού της εισαγωγής των φοιτητών στα μουσικά Πανεπιστήμια τη χώρας

Λέξεις κλειδιά: Μουσικό Γυμνάσιο, μουσική ακαδημία, ωδειότητα.

## 1.Εισαγωγή

Ο θεσμός του «Μουσικού Σχολείου» ή καλύτερα του Μουσικού Γυμνασίου και μουσικού Λυκείου αλλά και του μουσικού Γυμνασίου με λυκειακές τάξεις (*πρόκειται για δύο διακριτούς τύπους σχολείων*) παρότι αναπτύσσεται και γίνεται ευρέως ορατός κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, εντούτοις γεννιέται ως αποτέλεσμα των κοινωνικών οικονομικών και πολιτισμικών μετασχηματισμών της δεκαετίας του '80. (Καψοκαβαδής, 2015).

Η δεκαετία του '80 είναι μια δεκαετία που άρχισε νωρίς και τέλειωσε αργά όπως εύστοχα διαπιστώνει η Ε. Γαζή. (Γαζή, 2010). Σύμφωνα με την ίδια, τα έτη 1981 (*ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ*) και 1989 (*πτώση του τείχους στο Βερολίνο*) έχουν τη δική τους θέση στο «ελληνικό ημερολόγιο», η οποία θέση σημειώνει την εξάρτηση της χώρας από τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εξελίξεις γεμάτες από κατακλυσμιαία αλλαγή στις κοινωνικές ιεραρχίες.

Με την άνοδο του ΠαΣοΚ στην εξουσία το 1981 διαμορφώνεται ένα νέο μεταπολιτευτικό τοπίο. Κατά το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 (κυρίως), μέσα από διαδικασίες εδραίωσης των δημοκρατικών ελευθεριών, επιχειρείται η δημιουργία υποδομών του κοινωνικού κράτους καθώς και σημαντικές μεταρρυθμίσεις του συστήματος Υγείας και του εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα την μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητας.

Το δεύτερο μισό της δεκαετίας, όμως, επισφραγίζεται από πολιτική και θεσμική κρίση και απορρύθμιση, πολιτική πόλωση, λαϊκισμό και επιχειρηματικο-πολιτικά σκάνδαλα. Έτσι το πρόσωπο της ελληνικής κοινωνίας σταδιακά άλλαξε, διανύοντας εν τω μεταξύ μια πορεία από τον «μη προνομιούχο» μικροαστισμό σε μια μεσοστρωματική μαζική δημοκρατία δυτικού τύπου. (Γαζή, 2010)

Διαμορφώνονται νέοι τρόποι ζωής και κατανάλωσης, (life style), ξεκινά η ραγδαία εμπορευματοποίηση και μαζικοποίηση των πολιτισμικών προϊόντων με αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, την απορρύθμιση του δίπολου «λόγια/υψηλή» και «λαϊκή/χαμηλή» κουλτούρα και δημιουργούνται νέα πρότυπα κοινωνικής αναφοράς προσανατολισμένα προς την «νεοαστική» επιτυχία, την πάση θυσία δηλαδή, του ατόμου να ξεφύγει από την κοινωνικο-οικονομική τάξη του. Έτσι αναπόφευκτα γεννιέται και ανδρώνεται «το τέρας» του ξεδιάντροπου νεοπλουτισμού που κυριαρχεί μαζικά.

Αυτή η αργόσυρτη και βαθιά μεταβολή στην πολιτική και κοινωνική εμπειρία, σηματοδοτεί τη συγκρότηση μιας «νέας» φαντασιακής συλλογικής αντίληψης, που θα οδηγούσε αργότερα σε απαξίωση των πολιτικών ιδεολογιών, παραχωρώντας τη θέση τους σε ένα νέο πρότυπο «ισότητας», που εξαίρει τον «μέσο άνθρωπο» (Δαμιανάκος, 2001), ή καλύτερα τον άνθρωπο της «μετριότητας» (Enzensberger, 1988) και τον «δευτερογενώς αναλφάβητο» (Δροσουλάκης, 2008).

## 2. Κυρίως θέμα

### 2.1 Οραματιστές, Συντεχνίες και ...διαδρομιστές

Το πολιτικό/κοινωνικό τοπίο, που προαναφέρθηκε αποτελεί τη βάση στην οποία ζυμώθηκε και θεσμοθετήθηκε ο θεσμός του Μουσικού Γυμνασίου, ως εκ τούτου και τα όποια προβλήματα θα το ακολουθούσαν στην 3<sup>η</sup> δετή μέχρι σήμερα ζωή του...

Ο αέρας της «αλλαγής» που φέρνει το ΠαΣοΚ με την άνοδό του στην εξουσία, αλλά και αυτή ή ίδια η κοινωνική ανάγκη για αλλαγή που βρίσκει την έκφρασή της μέσα από τις διακηρύξεις του περί «αλλαγής» (προεκλογικά και μετεκλογικά), επαναφέρει στο προσκήνιο την από δεκαετίες εξεφρασμένη ανάγκη του μουσικού κόσμου για δημιουργία μιας Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών ειδικευμένης στη Μουσική, ή αλλιώς, μιας «Ανώτατης Μουσικής Ακαδημίας».

Τέσσερεις παράμετροι είχαν καταλυτική επίδραση στη δημιουργία του Μουσικού Γυμνασίου:

α. Η οραματική στάση κάποιων, που οραματιζόνταν ένα ξεχωριστό σχολικό μοντέλο σε σχέση με την καλλιτεχνική εκπαίδευση στη χώρα και που επιπλέον θεωρούσαν (ορθά) ότι, η δημιουργία ενός Μουσικού Γυμνασίου και αργότερα Λυκείου κατά τα πρότυπα ευρωπαϊκών χωρών, θα αποτελούσε ομαλή σύνδεση και μετάβαση από το Λύκειο προς την «Μουσική Ακαδημία» (έτσι αντιλαμβάνονταν το επερχόμενο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ) αλλά και από το δημοτικό προς το γυμνάσιο. Η ιδέα δε, φαινόταν εξόχως ρεαλιστική, εξαιτίας των χρημάτων διαθέσιμων οικονομικών πόρων (παράρτ. σημ.1)

β. Η ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας (1982) της ανάθεσης σε ομάδα ειδικών επιστημόνων της δημιουργίας του 1<sup>ου</sup> Μουσικού Πανεπιστημιακού Τμήματος. (παράρτ. σημ.2)

γ. Η από καιρού επιθυμία της συντεχνίας των ιεροψαλτών να δημιουργηθεί πλαίσιο ένταξής τους με την ιδιότητα των εκπαιδευτικών μουσικής στη δημόσια τυπική εκπαίδευση.

δ. Η δύναμη της επιρροής αυτού καθ'εαυτού του Σίμωνα Καρρά (παράρτ. σημ.3) ο οποίος στέφθηκε επικεφαλής της ομάδας που αργότερα θα ονομάζονταν ομάδα προώθησης της παραδοσιακής μουσικής, επιβάλλοντας τα πιστεύω του και τη ιδεολογία του στην «ομάδα». Χαρακτηριστική εξάλλου, είναι η τοποθέτηση του Γιάννη Αρβανίτη (παράρτ. σημ.4) (Καψοκαβαδής, 2015) ο οποίος αναφέρει:

«Στην ουσία, αυτό που μεταφέρθηκε στο Μουσικό Γυμνάσιο ήταν αυτό που ο Καράς είχε στο μυαλό του, διότι ήταν και το μόνο που υπήρχε...».

Όλα έδειχναν, ότι για κάθε μια από τις συνιστώσες (χωριστά), ότι είχε έρθει το πλήρωμα του χρόνου!

Ένα συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στην Αυστρία σχετικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1984, αποτέλεσε την αφορμή για την έναρξη οργανωμένης σκέψης, που θα αφορούσε στο περιεχόμενο αλλά και στην πιθανή ομάδα εργασίας για τη δημιουργία του Μουσικού Γυμνασίου, ενώ το 1986 σηματοδοτεί την επίσημη έναρξη των εργασιών, στο Κ.Σ.Υ.Μ.Ε. (ksyme.org, 2022) (παράρτ. σημ.5).

Η οργανωτική επιτροπή που ερωμίστηκε την ευθύνη για την πραγμάτωση της προαναφερθείσας ιδέας, με επικεφαλής τον Στέφανο Βασιλειάδη, «απέρριψε» ένα μοντέλο αποκλειστικά βασισμένο δυτικό μουσικό πολιτισμό προκρίνοντας έτσι ένα σχολείο, μέσα στο οποίο οι διάφορες καλλιτεχνικές δραστηριότητες θα αναφέρονταν και στη μουσική παράδοση της Ελλάδας.

Αυτή όμως είναι η μια όψη το νομίσματος.

Το γιατί «απέρριψε» η οργανωτική επιτροπή το αρχικό μοντέλο, τι προηγήθηκε, ποιες πιέσεις ασκήθηκαν, από ποιους και ποιες «απόψεις» αλλά και πρόσωπα επιβλήθηκαν και γιατί, αποτελούν κρίσιμες ερωτήσεις με τις οποίες δεν καταπιάνεται η παρούσα εργασία, σίγουρα όμως θα απαντηθούν σε άλλη στο μέλλον από τον γράφοντα, ο οποίος υπήρξε αυτόπτης και αυτήκοος μάρτυρας των γεγονότων, κατά τον σχεδιασμό, (στο Κ.Σ.Υ.Μ.Ε.), την έναρξη λειτουργίας του νέου θεσμού υπό την ονομασία «Μουσικό Γυμνάσιο» (Παλλήνης) και, κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους λειτουργίας του.

Σε κάθε περίπτωση ο θεσμός «Μουσικό Γυμνάσιο» γεννιέται ως ιδέα, αναπτύσσεται και διαμορφώνεται ως ιδέα, επισημοποιείται με τον ιδρυτικό νόμο (ν. 1824/1988) και ξεκινά τη λειτουργία του, στο χρονικό πλαίσιο της «αργής» δεκαετίας του '80, παράλληλα και σίγουρα όχι ανεξάρτητα, με τις ραγδαίες αλλαγές και τα νέα πρότυπα κοινωνικής αναφοράς, όπως προαναφέρθηκε.

Σημαντική παρατήρηση είναι, ότι ο οραματιστής Στέφανος Βασιλειάδης επικεφαλής της ομάδας εργασίας, προβλέποντας τις εξελίξεις και με έναν ελιγμό της τελευταίας στιγμής, κατάφερε (όχι εύκολα), να περάσει στον ιδρυτικό νόμο (ν. 1824/1988) τη φράση: «... η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής...» αφαιρώντας το χαρακτηρισμό «μουσικής τέχνης» ή «μουσικής επιστήμης...».

Αυτή η πράξη-θέση, θα αποδεικνυόταν προφητική...

## 2.2 Χωρίς πυξίδα

Δύο συμβάντα, και τα δύο στο δεύτερο μισό του 1980 καθορίζουν τις εξελίξεις:

Η ανακοίνωση ότι το Τμήμα Μουσικών Σπουδών που τελικά ιδρύθηκε ως τμήμα της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ και άρχισε την λειτουργία του από το 1985, αποτέλεσε «ήττα» για τον μουσικό κόσμο, γκρεμίζοντας τις προσδοκίες δεκαετιών και την ελπίδα για δημιουργία «Μουσικής Ακαδημίας», αφού ο νέος θεσμός αφορούσε σε έναν επιστημονικό κλάδο της Μουσικής Επιστήμης, αυτόν της «μουσικολογίας» και όχι σε τριτοβάθμιο ίδρυμα προσανατολισμένο στην Μουσική Τέχνη!

Έτσι, η «νέα» κατάσταση, το νέο τοπίο που προέκυψε, λειτούργησε σαν επιταχυντής της ολοκλήρωσης του σχεδιασμού του Μουσικού Γυμνασίου, όμως κάτω από μια νέα οπτική.

Σύμφωνα με αυτήν, το Μουσικό Γυμνάσιο και αργότερα το Μουσικό λύκειο, με τη λειτουργία τους θα προσπαθούσαν να δημιουργήσουν την α-ν-ά-γ-κ-η συνέχειας, της δημιουργίας μουσικής Ακαδημίας δηλαδή, σε αντίθεση με τον αρχικό σχεδιασμό.

Με τη λήξη του σχολικού έτους του πρώτου χρόνου λειτουργίας του Μουσικού Γυμνασίου της Παλλήνης και μέσα από έντονες παρασκηνιακές διαδικασίες, τις οποίες υποκινούν «διαδρομιστές» του Υπουργείου Παιδείας προσανατολισμένοι προς τη «νεοαστική» επιτυχία και έχοντας διαμορφώσει το πλαίσιο προσωπικών φιλοδοξιών και στόχων, η αρχική ομάδα εργασίας αναγκάζεται σε παραίτηση. Ως εκ τούτου, δυστυχώς, η αρχική ομάδα εργασίας δεν ολοκληρώνει δύο σημαντικές πτυχές του έργου τις οποίες είχε προαναγγείλει:

α. Την επαναρύθμιση-επικαιροποίηση των λειτουργιών που είχαν σχεδιαστεί επί χάρτου, μετά την εμπειρία ενός χρόνου λειτουργίας σε πραγματικές συνθήκες.

β. Τη δημιουργία «οδηγού χρήσης» ενός manual λειτουργίας του μουσικού Γυμνασίου, μέσα στο οποίο θα περιγράφονταν τα «τι», τα «πώς», μα πάνω από όλα τα «γιατί» (φιλοσοφία) της λειτουργίας και όλων των επιμέρους λειτουργιών που αφορούσαν το νέο θεσμό.

## 2.3 Η νέα συνθήκη

Η «νέα» η ομάδα που αναλαμβάνει τη διαχείριση, μην γνωρίζοντας τους μηχανισμούς και τη στοχοθεσία που έχουν σχεδιάσει οι προκάτοχοι, και μην έχοντας το manual λειτουργίας, μέσα από σκεπτικό απόλυτα συμβατό με την αρχή του Pareto κάνοντας αυτό που γνωρίζει καλύτερα, οδηγεί το «όχημα» προς νέα κατεύθυνση, σίγουρα διαφορετική από αυτή που είχε σχεδιαστεί, υπό το πρίσμα της κυρίαρχης διαχειριστικής αντίληψης της εποχής, όσον αφορά τη μουσική εκπαίδευση, που δεν ήταν άλλη από αυτή των ωδείων και μουσικών σχολών, που λειτουργούσαν και λειτουργούν ακόμα, υπό την εποπτεία και το κανονιστικό πλαίσιο του Υπουργείου Πολιτισμού.

Όσο αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό που στελεχώνει τη νέα ομάδα, αυτό προέρχεται κυρίως από το *think-tank* που έχει δημιουργήσει ο Σίμων Καράς. Μάλιστα, με μια προσεκτική διερευνητική ματιά, διαπιστώνει κανείς ότι, για δεκαετίες μετά, το ανθρώπινο δυναμικό που προέρχονταν από αυτή τη ιδεολογική «σχολή» θα στελέχωνε νευραλγικές θέσεις του Υπουργείου Παιδείας για την πορεία του/των μουσικών σχολείων.

## 2.4 Ο δρόμος προς την... «Ωδειότητα»!

Με καθαρά όρους της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής η «νέα» κατάσταση μπορεί περιγραφικά να ειπωθεί κάπως έτσι:

Το Μουσικό Γυμνάσιο (με τις λυκειακές του Τάξεις ή/και Μουσικό Λύκειο), ένα σχολείο Γενικής Παιδείας (όπως διατυπώθηκε στον ιδρυτικό νόμο) λειτουργούσε και εν πολλοίς εξακολουθεί να λειτουργεί ως προς τη μουσική αγωγή και τα μουσικά μαθήματα, ως ένα «ωδείο»! Δηλαδή σαν μια δομή που εφαρμόζει διδακτικό-εκπαιδευτικό κανονιστικό πλαίσιο οργανισμών εποπτευόμενων από

το Υπουργείο Πολιτισμού, σε εκπαιδευτικές δομές που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας. και το κανονιστικό του πλαίσιο.

Αυτός είναι και ορισμός της έννοιας «ωδειότητα».

Η έννοια «ωδειότητα» (*music-schoolism*) αποτελεί νεολογισμό και περιγράφει την «εφαρμοσμένη διαχειριστική διαδικασία εκπαίδευσης και οργάνωσης της Μουσικής πράξης (*τυπικής εκπαίδευσης*) με όρους και κανονιστικό πλαίσιο οργανισμών Μουσικής εκπαίδευσης- (*Ωδείων, μη τυπικής εκπαίδευσης*).

Στον πίνακα που ακολουθεί μπορεί κανείς να διαπιστώσει σημαντικές αποκλείσεις ανάμεσα στα 2 μοντέλα προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην αριστερή στήλη ο όρος «Ωδείο» συμπεριλαμβάνει και τον όρο «μουσική σχολή».

| <b>ΩΔΕΙΑ (ΥΠΠΟ)</b><br>(μη τυπική εκπαίδευση)                                                                                                                                     | <b>ΣΧΟΛΕΙΑ (ΥΠΑΙΘ)</b><br>(τυπική εκπαίδευση)                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Στο ωδείο διδάσκεται η «τεχνική» και η «τέχνη», δηλαδή ο στόχος είναι η κατάκτηση της τεχνικής (π.χ. μουσικού οργάνου) και της τέχνης...                                       | 1. Στο σχολείο εφαρμόζεται παιδαγωγική επιστήμη, με εργαλείο η όχημα τη μουσική τέχνη. Οι στόχοι προς κατάκτηση είναι γνωστικοί συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί. |
| 2. Η διδακτέα ύλη καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό                                                                                                                                | 2. Η διδακτέα ύλη καθορίζεται από Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών                                                                                                    |
| 3. Τα βιβλία συχνά ονομάζονται μέθοδοι (Βλ. μέθοδος «ροζ», μέθοδος μπουζουκιού κ.α.)                                                                                              | 3. Εφαρμόζεται η επιστήμη της διδακτικής μεθοδολογίας μέσα από διακριτές επιστημονικές μεθόδους, η καθεμία με αρχή, μέση και τέλος...                              |
| 4. ...επίσης, τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί βαφτίζονται μέθοδοι (βλ. «...εγώ έχω τη δική μου μέθοδο» λέει ο εκπαιδευτικός)                              | 4....και επιπλέον εμπεριέχουν τρεις φάσεις αξιολόγησης (αρχική, διαμορφωτική, τελική)                                                                              |
| 5. Τα ποιοτικά κριτήρια μεταβάλλονται από ωδείο σε ωδείο και από μουσική σχολή σε μουσική σχολή, με αποτέλεσμα την μεγάλης απόκλισης διαφορετικότητα, ως προς το επίπεδο σπουδών. | 5. Τα ποιοτικά κριτήρια καθορίζονται από κανονιστικό πλαίσιο, για όλα τα σχολεία, πανελλαδικά.                                                                     |
| 6. Οι εκπαιδευόμενοι κατακτούν βιωματικά στόχους υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτή τους, με                                                                                       | 6. Υπάρχει σαφές Πλαίσιο διατυπωμένων στόχων και των κριτηρίων βάση των οποίων αξιολογείται η κατάκτηση τους                                                       |



|                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ΜΗ αποτυπωμένα, κατά τα άλλα, ποιοτικά κριτήρια. (π.χ.: «Παίζετε καλά, είναι μια φράση που ακούγεται συχνά αλλά το τι ακριβώς σημαίνει «καλά» και πώς προκύπτει η διαβάθμιση ανάμεσα στο «καλά» και στο «καλύτερα», δεν αποτυπώνεται κάπου...). |                                                                                                                                                                                                                    |
| 7. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης (εξετάσεις) οι επιτροπές αξιολόγησης προσέρχονται χωρίς διαβαθμισμένα κριτήρια, πάντα μέσα από την προσωπική κουλτούρα, το προσωπικό γούστο και τα ατομικώς διαμορφωμένα ποιοτικά κριτήρια κάθε μέλους.       | 7. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης (π.χ. Πανελλαδικές εξετάσεις) οι επιτροπές αξιολόγησης προσέρχονται με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια, τα οποία είναι ίδια για όλες τις επιτροπές και οι εξετάσεις είναι αδιάβλητες. |

Εν τούτοις ως «ΑΣΑΦΕΣ» κρίνεται το τοπίο αξιολόγησης του «ΝΕΟΥ» τύπου εισαγωγής στα Μουσικά Τμήματα των Πανεπιστημίων λόγω επαυξημένης «Ωδειότητας» που διέπει το σκεπτικό και τη φιλοσοφία των εξετάσεων!

Σύμφωνα με υπόμνημα που κατατέθηκε στο ΥΠΑΙΘ (Ηράκλειο, 5/05/2020 και ((*παράρτ. σημ. 7*))), μετά τη λήξη των πανελλαδικών εξετάσεων 2020, είναι η πρώτη φορά, που επιτροπές αξιολόγησης πανελλαδικών, τρεις (3) σε κάθε εξεταστικό κέντρο, κλήθηκαν (*και θα κληθούν ενδεχομένως ξανά*), να αξιολογήσουν αποτελέσματα υποψηφίων για τα οποία δεν είναι δυνατή η ασφαλής μέτρηση, κάνοντας χρήση κριτηρίων χωρίς διαβάθμιση.

Είναι προφανές ότι η βαθμολογική απόκλιση ήταν αναπόφευκτη και, η απουσία ασφαλούς μεθόδου μέτρησης και της δυνατότητας ένστασης των εξεταζόμενων και επανεξέτασης από άλλη επιτροπή, έθεσαν το θέμα αξιοπιστίας των εξετάσεων, όσον αφορά στο εν λόγω μάθημα.

Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο και ελλείψει διαβαθμισμένων κριτηρίων, άλλες επιτροπές βαθμολόγησαν «συγκριτικά», λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό δυσκολίας των έργων που διάλεξαν να εκτελέσουν υποψήφιοι, και άλλες όχι.

Και όλα αυτά επειδή δεν προσδιορίζεται από πουθενά τι ακριβώς εννοεί ο συντάκτης του πλαισίου των εν λόγω εξετάσεων (ΥΠΠΕΘ, ΜΑΡΟΥΣΙ 22 - 2 -2019), με τον όρο έργα «*μέτριας δυσκολίας*» αναφερόμενος στο *επίπεδο των έργων που οι υποψήφιοι/ες θα επιλέξουν να εκτελέσουν*, και, σε κάθε περίπτωση, τα δίχως διαβάθμιση «κριτήρια» που όρισε η επιτροπή εξετάσεων (*α. φραζάρισμα β. άρθρωση γ. δυναμικές και δ. ρυθμικά στοιχεία*), διαβαθμίζονται μέσα από το πρίσμα, αισθητική, ικανότητες, κουλτούρα της κάθε επιτροπής (42 στον αριθμό) δίχως να υπάρχει σημείο αναφοράς.

Πότε δηλαδή για παράδειγμα το *φραζάρισμα ή η άρθρωση* βαθμολογούνται με 20, 18, 16 κ.ο.κ.; Αυτός ο «νέος» τύπος αξιολόγησης ειδικού μαθήματος Πανελλαδικών Εξετάσεων, (*μουσική εκτέλεση και ερμηνεία*), είναι αποτέλεσμα της οπτικής μέσα από φίλτρο επαυξημένης «ωδειότητας» που διακατείχε τους εμπνευστές και εισηγητές του. (Υ.Α. Αρ. Πρωτ. Βαθμός Πρωτ. Φ.253/ 23175 & Υ. Α. ΦΕΚ 1736, 17-05-2019)

Ένα έτερο γεγονός που αποδεικνύει την οπτική της ωδειότητας είναι το περιεχόμενο σε πολλά από τα διδακτικά αντικείμενα για τα οποία σχεδιάστηκαν αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ. 2015).

Επιπλέον, από το γεγονός ότι, για πρώτη φορά στην ιστορία των Μουσικών σχολείων πραγματοποιείται συγγραφή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών το 2015, ύστερα δηλαδή από 27 χρόνια λειτουργίας του θεσμού, καταδεικνύεται η διαχειριστική ακαμψία η οποία προέκυψε

σωρευτικά από το 1989 ακριβώς εξαιτίας της ασυμβατότητας της φιλοσοφίας του θεσμού «Μουσικό Γυμνάσιο» με τις ωδειακές πρακτικές διαχείρισης.

Από τα προαναφερόμενα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι αν υπήρχε καλά δομημένη διαδικασία αξιολόγησης, αναγκαστικά θα ενεργοποιούνταν διαδικασίες αναπλαισίωσης στον τρόπο σκέψης, σχεδιασμού και εφαρμογής του «νέου πλαισίου».

## 2. 5 Το μουσικό γυμνάσιο Λασιθίου δείχνει τον δρόμο

Το μουσικό γυμνάσιο Λασιθίου είναι ένα νεοσύστατο σχολείο, ξεκίνησε να λειτουργεί το σχολικό έτος 2020-2021, είναι το μικρότερο μουσικό σχολείο της χώρας και φέρει το «ειδικό βάρος» της ευθύνης να λειτουργήσει ενωτικά για όλο το νομό.

Προκειμένου να δημιουργηθεί εξ αρχής ένα πλαίσιο ορθής λειτουργίας, σχεδιάσαμε ρουμπρίκα (Rubric), δηλαδή κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση των υποψηφίων κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις των μαθητών/τριών στην Α' τάξη.

Για πρώτη φορά στην ιστορία των Μουσικών Γυμνασίων εφαρμόστηκε τέτοια αξιολογική μέθοδος εξαιρώντας την ισονομία και την ισοτιμία προς τους/τις υποψήφιους/ες τοποθετώντας το Μουσικό Γυμνάσιο Λασιθίου σε θέση leader. Με την εφαρμογή των διαβαθμισμένων κριτηρίων εκτός από την ισότιμη και ισοδύναμη αντιμετώπιση των υποψηφίων:

- Αποτυπώθηκαν οι φυσικές τους ικανότητες αποφεύγοντας το σκόπελο της συγκριτικής βαθμολόγησης, το φαινόμενο δηλαδή κατά το οποίο να αξιολογείται ένας/μία υποψήφιος σε σχέση με τον/την προηγούμενο ή/και τον επόμενο.
- Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/μαθήτριες κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχασαν σημαντικό μέρος της ακροαστικής τους ικανότητας. Πολύ ενδιαφέρουσα διαπίστωση που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για επιστημονική διερεύνηση αιτιών.
- Δημιουργήθηκε κοινός τόπος επικοινωνίας μεταξύ των μελών της επιτροπής αξιολόγησης των υποψηφίων.

Σχόλια μελών των επιτροπών αξιολόγησης όπως:

«...επιτέλους, μας λύθηκαν τα χέρια....!»

«Η αξιολόγηση έγινε με ίσους όρους...»

«Αποτυπώσαμε πολύ καλά το profil των μαθητών...»

καταδεικνύουν την ανάγκη που υπήρχε για δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης που θα πρόσφεραν ισοτιμία, ισονομία και μικρές αποκλίσεις από τη μεριά των αξιολογητών. Στους πίνακες 1, 2 και 3 που ακολουθούν αποτυπώνονται τα κριτήρια αξιολόγησης που σχεδιάστηκαν πιλοτικά για την 1<sup>η</sup> εισαγωγή μαθητών στο Μουσικό Γυμνάσιο Λασιθίου και εφαρμόζονται καθολικά στα Μουσικά Γυμνάσια Κρήτης από το 2022.

Πίνακας 1 και 2 : κιτήρια Α και Β κατά την αξιολόγηση εισαγωγής στα Μουσικά Γυμνάσια Κρήτης

## ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΚΡΗΤΗΣ 2021

|                                                | Κακώς                                                                                                                                         | Ανεπαρκώς                                                                                                                                | Σχεδόν καλώς | Καλώς   | Λιαν καλώς | Άριστα                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ΒΑΘΜΟΣ                                         | 0 - 5                                                                                                                                         | 6 - 9                                                                                                                                    | 10 - 12      | 13 - 15 | 16 - 18    | 19 - 20                                                                                                                                                             |
| ΘΕΜΑΤΑ                                         | Ζ                                                                                                                                             | Ε                                                                                                                                        | Δ            | Γ       | Β          | Α                                                                                                                                                                   |
| <b>A1. Αντίληψη ρυθμών</b><br>Ρυθμικά μοτίβα 1 | -Μη ελαστικότητα αναπαραγωγής μοτίβου<br>- αρκετά λάθη<br>- απουσία τέμπο<br>- απουσία τονικών τόνων<br>- αδύναμη μέση<br>- απουσία δυναμικής | -Ανακριβεία αναπαραγωγής μοτίβου<br>- αρκετά λάθη<br>- ασταθές τέμπο<br>- απουσία τονικών τόνων<br>- αδύναμη μέση<br>- απουσία δυναμικής |              |         |            | 1. Ακριβεία αναπαραγωγής του μοτίβου έως 12<br>2. Τονισμοί 0-4<br>3. Δυναμική 0-2<br>4. Τέμπο 0-1<br>5. Κάθε επί πλέον προσπάθεια πέραν της πρώτης αφαιρεί 1 μονάδα |
| <b>A2. Αντίληψη ρυθμών</b><br>Ρυθμικά μοτίβα 2 | όπως Α1                                                                                                                                       | όπως Α1                                                                                                                                  | όπως Α1      | όπως Α1 | όπως Α1    | όπως Α1                                                                                                                                                             |

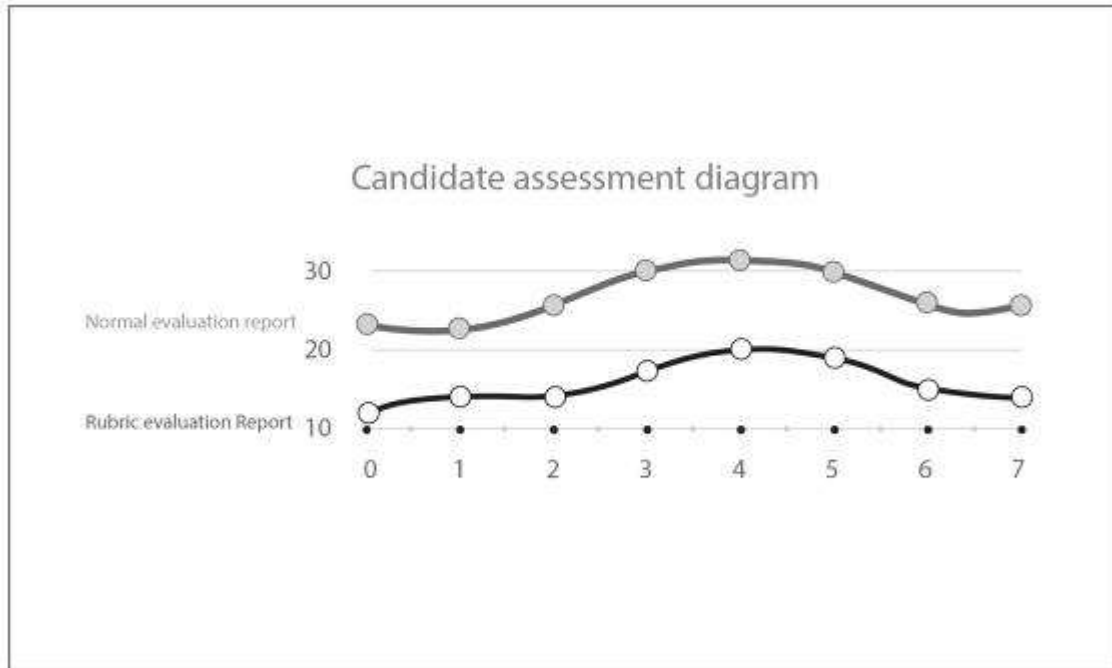
|                                                                      |                                                    |                                                                                       |                                                         |                                                                                                                                                    |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>B1. Ακουστική ικανότητα</b><br>ΑΙΣΙΝΣΕΙΣ                          |                                                    |                                                                                       | Ανεπιτυχής απαντήσεις (2) με τη δεύτερη φορά 0          | Επιτυχής απάντηση με τη δεύτερη φορά ακρόασης 0,5                                                                                                  | Σωστή κατάδειξη μεταβολής του τονικού ύψους. Μερική αβεβαιότητα 1                                                  | Άμεση ανταπόκριση στη σωστή κατάδειξη μεταβολής του τονικού ύψους 2                                                                                                   |
| <b>B2. Ακουστική ικανότητα</b><br>Φωνητική αναπαραγωγή διαστήματων   |                                                    |                                                                                       | Λανθασμένη αναπαραγωγή διαστήματος με δύο προσπάθειες 0 | 1. Ανακριβεία αναπαραγωγής διαστήματος ενός εκ των δύο φθόγγων του διαστήματος 1<br>2. Κάθε επί πλέον προσπάθεια πέραν της πρώτης αφαιρεί 1 μονάδα | 1. Αναπαραγωγής διαστήματος σε άλλη τονικότητα 2<br>2. Κάθε επί πλέον προσπάθεια πέραν της πρώτης αφαιρεί 1 μονάδα | 1. Ακριβεία αναπαραγωγής διαστήματος 3<br>2. Άμεση ανταπόκριση<br>3. Κάθε επί πλέον προσπάθεια πέραν της πρώτης αφαιρεί 1 μονάδα                                      |
| <b>B3. Ακουστική ικανότητα</b><br>Αναπαραγωγή μοτίβων σε μεταλλόφωνο | - μηδενική αντίληψη (3+ λάθη)<br>- ανύπαρκτο τέμπο | -μηκή αντίληψη μελωδικού και ρυθμικού σχήματος (3 λάθη)<br>- αργό και ανύπαρκτο τέμπο |                                                         |                                                                                                                                                    |                                                                                                                    | 1. Ακριβεία αναπαραγωγής μελωδίας έως 13<br>2. Ακριβεία στο τέμπο έως 6<br>3. Άμεση ανταπόκριση έως<br>1. Κάθε επί πλέον προσπάθεια πέραν της πρώτης αφαιρεί 1 μονάδα |

Πίνακας 3 : κιτήρια Γ κατά την αξιολόγηση εισαγωγής στα Μουσικά Γυμνάσια Κρήτης

|                                                         |  |  |                                                |                                                   |                                                                                      |                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------|--|--|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Γ1. Φωνητική ικανότητα</b><br>Τραγούδι               |  |  | 1. Τονική ακρίβεια<br>2. Με βοήθεια τονοδοσίας | 1. Τονική ακρίβεια<br>2. Χωρίς βοήθεια τονοδοσίας | 1. Τονική ακρίβεια<br>2. Χωρίς βοήθεια τονοδοσίας<br>3. Σωστές Αναπνοές στις φράσεις | 1. Τονική ακρίβεια 0-14<br>2. Χωρίς βοήθεια τονοδοσίας 0-2 (a Capella)<br>3. Σωστές Αναπνοές στις φράσεις 0-2<br>4. Τουλάχιστον 0-2 δυναμικές |
| <b>Γ2.α. Φωνητική ικανότητα</b><br>Τραγούδι transpose 1 |  |  | 3-4-5 λανθασμένα διαστήματα=7-6-5              | Εως 2 λανθασμένα διαστήματα=8                     | Το πολύ ένα λανθασμένο διάστημα=9                                                    | Τονική ακρίβεια 100% με μία προσπάθεια =10 με δύο προσπάθειες=9                                                                               |
| <b>Γ2.β. Φωνητική ικανότητα</b><br>Τραγούδι transpose 2 |  |  | 3-4-5 λανθασμένα διαστήματα=7-6-5              | Εως 2 λανθασμένα διαστήματα=8                     | Το πολύ ένα λανθασμένο διάστημα=9                                                    | Τονική ακρίβεια 100% με μία προσπάθεια =10 με δύο προσπάθειες=9                                                                               |
| <b>Δ. Μουσικό όργανο</b><br>(ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ)               |  |  |                                                |                                                   |                                                                                      | 1. Σωστές νότες 0-10<br>2. Ρυθμός 0-5<br>3. Τέμπο 0-3<br>4. Δυναμική 0-2                                                                      |

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί, αποτυπώνεται ο μέσος όρος των ποιοτικών χαρακτηριστικών των υποψηφίων κατά τη συνήθη μέθοδο δίχως διαβαθμισμένα κριτήρια (Normal evaluation report) και μετά την εφαρμογή της ρουμπρίκας αξιολόγησης με διαβαθμισμένα κριτήρια (Rubric evaluation report).

Πίνακας 4 : κριτήρια Γ κατά την αξιολόγηση εισαγωγής στα Μουσικά Γυμνάσια Κρήτης



## 2.6 Υπάρχει προηγούμενο

Όσον αφορά τις Πανελλαδικές εξετάσεις στο ειδικό μάθημα «μουσική εκτέλεση και ερμηνεία» και την εφαρμογή μιας ασφαλούς αξιολογικής μεθόδου, διαφαίνεται από την μέχρι τώρα εμπειρία κατά την εφαρμογή του νέου πλαισίου, ότι η εφαρμογή του μοντέλου κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, αποτελεί μονόδρομο.

Ας αναρωτηθούμε μόνο, πώς γίνεται η αξιολόγηση των αθλητών και αθλητριών σε αθλήματα στα οποία η μέτρηση δεν γίνεται με μεζούρα ή με χρονόμετρο, αλλά με κρίση επιτροπών, στις μεγάλες αθλητικές οργανώσεις (και όχι μόνο) όπως Ολυμπιακοί Αγώνες, Παγκόσμια πρωταθλήματα, κ.α.

Τέτοια αθλήματα για παράδειγμα είναι η ενόργανη γυμναστική, οι καταδύσεις, συγχρονισμένη κολύμβηση το καλλιτεχνικό πατινάζ κ.α.

**Εικόνα 1: Στιγμιότυπα από 3 αθλήματα (ρυθμική κολύμβηση, καταδύσεις, ενόργανη γυμναστική) στα οποία η βαθμολογία των αθλητών/τριών προκύπτει από αξιολογική κρίση επιτροπής, με χρήση ρούμπρικας**



Οι ραδιοτηλεοπτικοί παρουσιαστές που έχουν γνώση του αθλήματος μετά την λήξη της προσπάθειας του κάθε αθλητή προβαίνουν σε πρόβλεψη η οποία συμπίπτει τελικά με αυτή της επιτροπής! Γιατί;

Προφανώς, διότι γνωρίζουν την ρουμπρίκα που χρησιμοποιούν τα μέλη των επιτροπών.

Η διαφάνεια στην κρίση των επιτροπών το αποτέλεσμα της οποίας βιντεοσκοπείται, γίνεται αργότερα αντικείμενο μελέτης από αθλητές και προπονητές

Τελικά, αυτή η αμφισβητούμενη μέθοδος ο οποία εφαρμόζεται στις πανελλαδικές εξετάσεις και στην πραγματικότητα απομειώνει το κύρος τους, είναι αποτέλεσμα της κατάστασης «επανωξημένης ωδειότητας» η οποία διέπει το εν λόγω πλαίσιο.

### 3. Συμπεράσματα-Επίλογος

Ο θεσμός του Μουσικού Γυμνασίου κυφορείται και γεννιέται σε μια «μήτρα» στο χρονικό φάσμα της «αργής» δεκαετίας του '80, που χαρακτηρίζεται από κατακλυσμιαία αλλαγή στις κοινωνικές ιεραρχίες της ελληνικής κοινωνίας, η οποία διανύει πορεία με προσανατολισμό στην «νεοαστική» επιτυχία.

«Ειδικοί», άλλοι με οράματα, άλλοι με συντεχνιακά συμφέροντα αλλά και προσωπικά συμφέροντα, σίγουρα εμποτισμένοι, άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο, με τα χαρακτηριστικά που ορίζουν την εν λόγω δεκαετία, αντιμάχονται σε αυτό το περιβάλλον. Τελικά επικρατούν τα προσωπικά συμφέροντα αφενός και μαζί η «ωδειότητα», ως συνθήκη διαχειριστικής οπτικής, νοοτροπίας και εκπαιδευτικής κουλτούρας, με αποτέλεσμα, στην καλύτερη περίπτωση, το γεμάτο ασάφεια θεσμικό πλαίσιο και αστοχίες, που ακροβατεί ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πολιτικές και κατευθύνσεις, σίγουρα διαφορετικές, που ορίζουν τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού αντίστοιχα, ακόμα και 35 χρόνια μετά...!».

Αυτή η συνθήκη, τα τελευταία 3 χρόνια σε συνάρτηση με αποκρυσταλλωμένες συνήθειες και έλλειψη αξιολογικού εγγραμματισμού, προκαλεί κλυδωνισμούς ακόμα και στην αξιοπιστία του «νέου» μοντέλου αξιολόγησης μουσικών μαθημάτων των πανελλαδικών εξετάσεων.

Η εφαρμογή αξιολογικού μοντέλου με διαβαθμισμένα κριτήρια όπως αυτό που εισήχθη από το Μουσικό Γυμνάσιο Λασιθίου και γενικευμένα χρησιμοποιείται από τις επιτροπές όλων των Μουσικών Γυμνασίων αρμοδιότητας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης κατά την εισαγωγή των μαθητών στις Α' τάξεις των μουσικών γυμνασίων, μπορεί να δημιουργήσει «αλλαγή» στην κατεστημένη νοοτροπία, επομένως αλλαγή στον προσανατολισμό και την πορεία! Επιπλέον θα επαναπροσδιορίσει το κύρος των Πανελλαδικών και μαζί με την προφητική θέση του οραματιστή Στέφανου Βασιλειάδη, όπως αυτή αποτυπώθηκε στον ιδρυτικό νόμο το 1988, μπορούν να μετατρέψουν τα μουσικά σχολεία στην σε πυλώνες εκπαιδευτικής πρωτοπορίας μέσα από νέα προοπτική.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Γαζή Ε.,(2010). «άρχισε νωρίς... τέλειωσε αργά...», άρθρο της ιστορικού Έφης Γαζή που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα Το Βήμα της Κυριακής στις 25 Ιουλίου του 2010.<sup>[1]</sup>
- Δαμιανάκος, Σ. (2001). «Επίλογος» στο Κοινωνιολογία του Ρεμπέτικου. Αθήνα: Πλέθρον<sup>[2]</sup>-2005. «Μεθοδολογικό προοίμιο» στο Ήθος και πολιτισμός των επικινδύνων τάξεων στην Ελλάδα. Αθήνα, Πλέθρον
- Δροσουλάκης, Κ. (2008). Πολιτισμός στην Εκπαίδευση, Ηράκλειο, Success-Club editions
- Καψοκαβαδής, Α., (2015). Η μουσική ως «πράξη φυσιολογική»... Τα μουσικά σχολεία της Αττικής:<sup>[3]</sup> Η «ανεπίσημη» θεσμοθέτηση της προφορικότητας στην «επίσημη» μουσική εκπαίδευση, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα - ΕΚΠΑ 2015
- ΑΠΣ 2015, νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Μουσικών Σχολείων ΦΕΚ 2858/28-12-2015. Ιδρυτικός νόμος Μουσικών Σχολείων: Ν. 1824/1988, (Γ' Αριθ. 3345/2.9.1988 – ΦΕΚ 649/β/7/9/1988) <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/260307/nomos-1824-1988>
- Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας, επίσημη ιστοσελίδα: [www.ksyme.org/about-cmrc.html](http://www.ksyme.org/about-cmrc.html) όπως ανακτήθηκε την 10 Οκτ 2022
- Προεδρικό Διάταγμα 169/1984 : Ίδρυση του τμήματος Μουσικών Σπουδών στο ΑΠΘ
- Τμήμα Μουσικών Σπουδών-ΑΠΘ <https://rb.gy/rwmwt5>, όπως ανακτήθηκε την 15 Οκτ 2022
- ΥΠΠΕΘ, ΜΑΡΟΥΣΙ 22 - 2 -2019 Αρ. Πρωτ. Βαθμός Πρωτ. Φ.253/ 28077 /Α5 με θέμα: «Νέα διαδικασία εισαγωγής φοιτητών σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 19 του ν. 4559/2018 (Α' 142), όπως τροποποιήθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 45 του ν. 4589/2019 (Α' 13)»
- Υ. Α. ΦΕΚ 1736, 17-05-2019 με θέμα: «Διαδικασίες διενέργειας των εξετάσεων για την εισαγωγή φοιτητών σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 19 του ν. 4559/2018 (Α' 142), όπως τροποποιήθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 45 του ν. 4589/2019 (Α' 13) καθώς και η συγκρότηση, η σύνθεση, το πλαίσιο λειτουργίας και οι αρμοδιότητες των οργάνων που θεσπίζονται προς το σκοπό της διεξαγωγής των εξετάσεων αυτών».
- Υ.Α. Αρ. Πρωτ. Βαθμός Πρωτ. Φ.253/ 23175 /Α5 με θέμα: «Εισαγωγή φοιτητών σε Τμήματα ☐ μουσικών Σπουδών, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 19 του ν. 4559/2018 (Α' 142), όπως τροποποιήθηκε με τις διατάξεις του άρθρου 45 του ν. 4589/2019 (Α' 13)»

### Ξενόγλωσση

- Enzesberger H.M. (1988). «Zickzack», Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M

### Παράρτημα

1. Ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως τα Μ.Ο.Π. (Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα), το πρόγραμμα ESPRIT ή το ERASMUS για την ενίσχυση της κινητικότητας, εγκαινιάστηκαν κατά τη δεκαετία του 1980 υποδεικνύοντας τους νέους προσανατολισμούς της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, επομένως και τις προθέσεις για χρηματοδότηση.
2. Το Τμήμα Μουσικών Σπουδών ιδρύθηκε το 1984 ως τμήμα της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ με το Π.Δ. 169/1984, και άρχισε την λειτουργία του από το επόμενο ακαδημαϊκό έτος 1985/86. Είναι το πρώτο πανεπιστημιακό τμήμα μουσικών σπουδών που λειτούργησε στην Ελλάδα και το πρώτο ίδρυμα διαβαθμισμένων και δη τριτοβάθμιων μουσικών σπουδών στην ιστορία της νεότερης Ελλάδας.

3. Ο Σίμων Καράς (1903-1999) ήταν νομικός και ιεροψάλτης. Ανεκτίμητη θεωρήθηκε η προσφορά του στην ελληνική μουσική κληρονομιά, ως ερευνητή και μουσικοδιδάσκαλου. Από το 1929, όταν ίδρυσε τον «Σύλλογο προς Διάδοσιν της Εθνικής Μουσικής» μέχρι το τέλος της ζωής του, αφιερώθηκε στη μελέτη και διδασκαλία της ψαλτικής τέχνης και του δημοτικού τραγουδιού.

4 Ο Γιάννης Αρβανίτης είναι ένας από τους πιο αναγνωρισμένους θεωρητικούς και ερευνητές της βυζαντινής μουσικής, καθώς και ένας από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη μελέτη των ελληνικών παραδοσιακών οργάνων.

5. Το Κέντρο Σύγχρονης Μουσικής Έρευνας (ΚΣΥΜΕ) ιδρύθηκε το 1979 από μια ομάδα καλλιτεχνών και επιστημόνων με επικεφαλής τους Ιάννη Ξενάκη, Γιάννη Γ. Παπαϊωάννου και Στέφανο Βασιλειάδη. Βασικός στόχος του Κέντρου ήταν η έρευνα και η ανάπτυξη της ηλεκτροακουστικής μουσικής στην Ελλάδα. Το Κέντρο απέκτησε πρωτοποριακό μουσικό εξοπλισμό, όπως το UPIC του Γιάννη Ξενάκη. Αποτέλεσμα της δραστηριότητας του ΚΣΥΜΕ, είναι η δημιουργία ενός από τα μεγαλύτερα αρχεία ηχογραφήσεων στην Ελλάδα κ.α

6. Η αρχή Pareto γνωστή επίσης ως κανόνας ή νόμος των 80/20, αποδίδεται στον Ιταλό οικονομολόγο και κοινωνιολόγο Vilfredo Pareto ο οποίος ως φοιτητής στο Πανεπιστήμιο της Λωζάννης το 1896, δημοσίευσε την πρώτη του μελέτη, με τίτλο Cours d'économie politique. Το εκλαϊκευμένο απόφθεγμα «το 20% ξέρει τι θέλει, το 80% θέλει ότι ξέρει» αποτελεί βασική σταθερά στον κόσμο του marketing τα τελευταία 100 χρόνια, τουλάχιστον...

7. Ηράκλειο, 5/05/2020 Αρ. Πρωτ.: Φ2/969 Θέμα: Προβλήματα κατά τη διενέργεια των εξετάσεων που θέτουν σε αμφισβήτηση την αξιοπιστία των εξετάσεων ειδικών μαθημάτων για την εισαγωγή φοιτητών σε Τμήματα Μουσικών Σπουδών και προτεινόμενες λύσεις. «Μουσική Εκτέλεση και Ερμηνεία»

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ

### Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

**Πήχας Αλέξανδρος**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ 02, Μ. Ed.

#### Περίληψη

Τα προγράμματα σπουδών αποτελούν το μεθοδολογικό εργαλείο που δίνει κατευθύνσεις για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα εργασία εξετάζει την αξιοποίηση των αρχών των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η έρευνα εστιάζει στην ανάλυση της επίδρασης της ολιστικής αντιμετώπισης του γλωσσικού φαινομένου, την οποία προωθούν αυτά τα προγράμματα, αλλά και στις καινοτομίες που

αυτά επιφέρουν στη γλωσσική διδασκαλία μέσω των δικτύων κειμένων και της χρήσης αυθεντικών εκτενών κειμένων του 20<sup>ου</sup> ή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Παράλληλα, πραγματοποιείται και μια κριτική αποτίμηση αυτών των αλλαγών σε σχέση με τις αρχές των υφιστάμενων προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζεται και μια πρόταση εφαρμογής τους, με θέμα τα κοινωνικά προβλήματα που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος, τις στάσεις του απέναντι σε αυτά, αλλά και τις ελπίδες του για το μέλλον, ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν μέσω των πολυγραμμatisμων τόσο τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, όσο και τις ήπιες δεξιότητές τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Νέα Προγράμματα Σπουδών, Νεοελληνική Γλώσσα, πολυγραμμatisμοί, ήπιες δεξιότητες, σενάριο διδασκαλίας

## 1. Εισαγωγή

### Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, με την παράλληλη επίδραση των τεχνολογικών μετασχηματισμών σε όλες τις εκφάνσεις της πραγματικότητας επιτάσσουν και την αναπροσαρμογή του προσανατολισμού της σχολικής εκπαίδευσης (Autio, 2016; Ξωχέλλης, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, κρίθηκε επιβεβλημένη η αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) με τη σύνταξη νέων, τα οποία ενσωματώνουν τα θετικά χαρακτηριστικά των προηγούμενων, αλλά ανταποκρίνονται, παράλληλα, και στις αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών, στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και στα σύγχρονα δεδομένα για τη διδασκαλία των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Με βάση αυτές τις παραδοχές, στο επίκεντρο βρίσκονται ο μαθητής και τα μαθησιακά αποτελέσματα, για τα οποία κρίνεται αναγκαία η απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσω των αλλαγών στα Αναλυτικά Προγράμματα. Οι μελλοντικοί πολίτες με την ψηφιοποίηση τόσο της εκπαίδευσης, όσο και κάθε κοινωνικής δραστηριότητας, καλούνται να αναπτύξουν πλέον παράλληλα με τον γνωστικό τους γραμμatisμό και τις ήπιες και ψηφιακές δεξιότητες (soft & digital skills), αλλά και δεξιότητες όπως η πρωτοβουλία, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η δημιουργικότητα, η καινοτομία, ο κριτικός τρόπος σκέψης, η συνεργατικότητα, αλλά και νέες στάσεις και αντιλήψεις. (International Rescue Committee, 2016).

Επομένως, στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) τα οποία συντάχθηκαν το 2021, σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους επιχειρείται η ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων στους μαθητές. Στην παρούσα εργασία, ως επίκεντρο τίθενται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στις τρεις τάξεις του Λυκείου, τα οποία επιτρέπουν την ευελιξία του εκπαιδευτικού, ενώ την ίδια στιγμή είναι μαθητοκεντρικά, λειτουργικά και ανοιχτά στην ανάδειξη διαχρονικών αξιών, αντιμετωπίζουν ολιστικά το γλωσσικό φαινόμενο, ενώ προσφέρουν και δυνατότητες για την εναλλακτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών (Γρίβα & Κωφού, 2019).

### 2.2. Κριτική αποτίμηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Στην Ελλάδα τα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σχεδιάζονταν τις ιδιαίτερες επιστημολογικές συνθήκες του κλάδου, τις θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες επικρατούσαν, την κυρίαρχη ιδεολογία και τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας. Το ζήτημα γινόταν ολοένα και πιο περίπλοκο λόγω της διαμάχης για το γλωσσικό ζήτημα που ταλάνισε για δεκαετίες την ελληνική εκπαίδευση.

Για πολλά χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση η παραδοσιακή μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας ήταν αυτή η οποία χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με τις πρώτες προσπάθειες για αλλαγή να τοποθετούνται στα προγράμματα σπουδών της δεκαετίας του 1980, οπότε και στην παραδοσιακή δομιστική μέθοδο εντάσσονται ιδέες από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στη συνέχεια και με στόχο να γίνει συνειδητή και γλωσσολογικά ενήμερη η διδασκαλία της γλώσσας



αναδεικνύεται η ανάγκη για μια πιο συνθετική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, η οποία αποτυπώνεται στα προγράμματα σπουδών της δεκαετίας του 1990 και του 2000, τα οποία προσανατολίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και την κειμενοκετρική διδασκαλία (Κουτσογιάννης, 2017; Αναστασιάδη – Συμεωνίδη και συν., 2018).

Η πρώτη προσπάθεια για συγγραφή προγραμμάτων σπουδών για το γλωσσικό μάθημα με συγκροτημένη μέθοδο και σαφείς θεωρητικές αφετηρίες ήταν αυτή των προγραμμάτων σπουδών του 2011, τα οποία συγκροτήθηκαν με βάση τον εποικοδομητισμό και τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, με την κριτική διάσταση της γλώσσας και την καλλιέργεια των πολλαπλών γραμματισμών να είναι επίσης στον παιδαγωγικό ορίζοντα της σκοποθεσίας του. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας αφού το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος περιλαμβάνει δυνάμει όλα τα προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που μπορεί να παραχθούν εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Υ.Α. 70001/Γ2/2011).

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα (Πρόγραμμα Σπουδών 2021) συγκεκριαλιώνει όλες τις κατακτήσεις και την εμπειρία από τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας, ενώ η γλώσσα αντιμετωπίζεται ολιστικά, ως σύστημα (γραμματική και λεξιλόγιο), ως κείμενο και ως πράξη (γλωσσικό περιεχόμενο). Επίσης, δίνεται έμφαση στην αυθεντική χρήση της γλώσσας, αλλά και στη σύνδεση του μικρο-επιπέδου με το μακρο-επίπεδο αυτής, δηλαδή των λεξικογραμματικών δομών με την κειμενική οργάνωση. Παράλληλα, συμπληρωματικά με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών υπάρχει ορθολογική διασύνδεση στόχων, γνωστικού περιεχομένου και δεξιοτήτων, διακρίνεται το παιδαγωγικό πλαίσιο για τη γλωσσική διδασκαλία από το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, ενώ η γλώσσα αντιμετωπίζεται ολιστικά και με οργανική συνέχεια από βαθμίδα σε βαθμίδα και από τάξη σε τάξη. Το πλαίσιο το οποίο προτείνεται να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι εκείνο της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας. Η κριτική διάσταση της γλώσσας και η καλλιέργεια των πολλαπλών γραμματισμών μπαίνει επίσης στη σκοποθεσία του προγράμματος. Οι συντάκτες αναφέρουν ότι διαμορφώνεται ένα ευέλικτο πεδίο εφαρμογής θεωρητικών αρχών και προσανατολισμών το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί στις συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πρόγραμμα Σπουδών 2021). Αυτό συμπληρώνεται με τις αρχές της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας, αλλά και της κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης στη γλώσσα, αφού η μάθηση είναι νοηματοδοτούμενη και συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα, όπως και στα προγράμματα σπουδών του 2011. Επίκεντρο της σκοποθεσίας του προγράμματος του 2021 αποτελούν τα κείμενα και οι διεργασίες που σχετίζονται με αυτά. Η γλωσσική επίγνωση και οι κειμενικές διεργασίες κατανοούνται και παίρνουν νόημα στο πλαίσιο του κοινωνικού και λειτουργικού γραμματισμού, με τον οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση και αλληλοτροφοδότηση (Πρόγραμμα Σπουδών 2021).

Επιπροσθέτως, στο νέο πρόγραμμα σπουδών το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου οργανώνεται σε τρία βασικά πεδία που αφορούν την κειμενική ερμηνεία και δημιουργία, την ελληνική και τις ποικιλίες της, την πραγμάτευση εκτεταμένων κειμένων, ενώ τονίζεται και το ότι η κειμενική ερμηνεία και δημιουργία θα στηριχτεί σε θεματικούς άξονες, διαφορετικούς για κάθε τάξη του Λυκείου (Πρόγραμμα Σπουδών 2021), γεγονός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών (Υ.Α. 70001/Γ2/2011).

Συμπληρώνοντας τις επιστημονικές και διδακτικές παραδοχές των προγραμμάτων σπουδών του 2011, το πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο του 2021 «προάγει τη δημιουργικότητα και αναδεικνύει την ατομικότητα των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης» (Πρόγραμμα Σπουδών 2021, σ. 10). Δίνει μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές να είναι συνδημιουργοί της γνώσης. Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι ομαδοσυνεργατικές ανακαλυπτικού χαρακτήρα και στόχο έχουν «την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη δημιουργία της γνώσης και την ανάπτυξη των αισθητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών της προσωπικότητάς τους» (Πρόγραμμα Σπουδών 2021, σσ. 10-11). Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της διδασκαλίας αλλά συμμετέχουν στις διάφορες δράσεις και στην

εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εισάγονται επίσης στη μεθοδολογία του προγράμματος σπουδών. Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σύνδεση των γλωσσικών επιλογών με τις επικοινωνιακές επιδιώξεις και έχουν επίγνωση του τι επιλέγουν στη γλώσσα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, έτσι, δίνει ευελιξία και επιτρέπει την υλοποίηση ειδικών σκοπών της γλωσσικής διδασκαλίας, έχοντας ως πυξίδα τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες μαθησιακές ταυτότητες των μαθητών (Dixon et al., 2014; Altıntaş & Özdemir, 2015; Al-Shehri, 2020; Πρόγραμμα Σπουδών 2021).

Αναφορικά με τη θεματική στο πρόγραμμα σπουδών του 2011 γίνεται αναφορά στην ανάδειξη των στερεοτύπων που υπάρχουν στα κείμενα, με τους μαθητές να καλούνται να αναπτύξουν κριτικό προβληματισμό και όχι να κατακτήσουν απλά τυποποιημένες γνώσεις σχετικά με τα παραπάνω θέματα και πολύ περισσότερο να αναπαράγουν μηχανιστικά συγκεκριμένες απόψεις/στερεότυπα, ενώ μέσα από αυτά αναδεικνύεται και η αξία του σεβασμού στη διαφορετικότητα και τον πολυπολιτισμό (Ντίνας & Γώτη, 2016; Γρίβα και συν., 2022). Καθώς αυτά αποτελούν καίριας σημασίας κατακτήσεις για τους πολίτες του 21ου αιώνα υπάρχουν και στις θεματικές του νέου προγράμματος σπουδών, συμπληρώνονται, όμως, με την ανάδειξη της σημασίας της γλωσσικής ποικιλίας στον ελλαδικό χώρο συγχρονικά και διαχρονικά, αφού ως γνωστό το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας «συμβάλλει αποφασιστικά στην προετοιμασία» των μαθητών «για την ενεργητική συμμετοχή τους στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα, στη διαμόρφωση της κοινωνικής ενσυναίσθησης και της ιδιότητας του ακαδημαϊκού πολίτη ή/και του μέλλοντα επαγγελματία» (Πρόγραμμα Σπουδών 2021, σ. 1). Τέλος, καινούριο στοιχείο των νέων προγραμμάτων αποτελεί το πολλαπλό βιβλίο το οποίο σύμφωνα με τις ανακοινώσεις αναμένεται να εφαρμοστεί στο μέλλον σε συνδυασμό με τα νέα σχολικά εγχειρίδια.

Βέβαια, μείζονος σημασίας για την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία κρίνεται και ο ρόλος της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση στο πρόγραμμα σπουδών του 2011 αναφέρεται ως πηγή ανατροφοδότησης, η οποία αφορά το μάθημα συνολικά και όχι μόνο τους μαθητές. Είναι ενσωματωμένη στη διδακτική διαδικασία. Πέρα από τους μαθητές αξιολογείται και η δουλειά των εκπαιδευτικών από τους ίδιους. Νέες μέθοδοι αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθούν (πχ portfolio), και η ετεροαξιολόγηση μεταξύ των μαθητών μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί. Παράλληλα η χρήση ειδικών δοκιμασιών για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών διατηρείται (Υ.Α. 70001/Γ2/2011, σ. 21068). Η αξιολόγηση στο νέο πρόγραμμα σπουδών είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία εξελίσσεται με την ανατροφοδότηση. Υπάρχει συνεχής συλλογή δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς και με ποικίλες τεχνικές, κάτι το οποίο επιτάσσεται από τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση ως έκφανση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η αξιολόγηση χωρίζεται και πάλι σε τρία μέρη (διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική). Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση είναι απαραίτητο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας. Τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν είναι η βαθμολογική κλίμακα και η περιγραφική αξιολόγηση, αλλά και οι βαθμολογικές κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη διαμόρφωση των οποίων μπορούν να συμμετέχουν και οι μαθητές. Η διατήρηση ατομικού φακέλου του μαθητή είναι απαραίτητη τεχνική για τη συνολική αξιολόγηση των μαθητών (Γρίβα & Κωφού, 2019; Πρόγραμμα Σπουδών 2021).

Συνεπώς, όπως γίνεται κατανοητό κατά την εφαρμογή στη διδακτική πρακτική των αρχών του προγράμματος σπουδών δίνεται η δυνατότητα στους διδάσκοντες για χρήση ποικιλίας κειμένων, προφορικών, γραπτών αλλά και υβριδικών, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τους πολυγραμματισμούς (γλωσσικό, ψηφιακό, οπτικό, γραμματισμό των μέσων, κριτικό γραμματισμό), αλλά και η διασύνδεση αυτών των κειμένων με το κοινωνικό γίνεσθαι και την κριτική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος, με κύριο στόχο την ολιστική αντιμετώπιση του γλωσσικού φαινομένου και την ανάπτυξη των ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές, τα οποία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην καλλιέργεια της πολιτότητας.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Πρόταση εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Με αφετηρία της ανωτέρω παραδοχής, στην παρούσα εργασία θα καταγραφεί μια πρόταση εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με βάση το οποίο η γλώσσα αντιμετωπίζεται ολιστικά και για τη διδασκαλία της χρησιμοποιούνται δίκτυα κειμένων και αυθεντικά εκτενή κείμενα του 20<sup>ου</sup> ή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί μια πρόταση διδασκαλίας για τη θεματική *Πέρα από τα σύνορα*, σχετικά με τα κοινωνικά προβλήματα που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος, τις στάσεις του απέναντι σε αυτά, αλλά και τις ελπίδες του για το μέλλον. Πρόκειται για μια ευκαιρία για τη διασύνδεση των θεματικών αξόνων της Δευτέρας με την Τρίτη τάξη του Λυκείου, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν πως τα κοινωνικά φαινόμενα ξεκινούν από το στενό κοινωνικό τους περιβάλλον και εκτείνονται στην ίδια την πραγματικότητα του 21ου αιώνα, αλλά και το πως δομούνται οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, τόσο σε ένα στενό, όσο και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Έτσι, στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα εντάσσονται η καλλιέργεια του γλωσσικού, του οπτικού και του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών, η διασύνδεση των πολυτροπικών κειμένων με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες, αλλά και η κατανόηση της συγχρονικής και διαχρονικής οπτικής για το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σε αυτούς τους στόχους συμβάλλουν και οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Tran, 2019), με την παράλληλη αξιοποίηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ανακαλυπτικής – διερευνητικής μάθησης και του κριτικού γραμματισμού των εντύπων και των ψηφιακών μέσων και η μάθηση βάσει έργου (Project Based Learning – PBL, Koromvokis, 2023).

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα είναι δομημένη και σχεδιασμένη ώστε να διεκπεραιωθεί σε οκτώ διδακτικές ώρες. Η αρχή γίνεται με τη μελέτη του διηγήματος του Αντώνη Σαμαράκη *Ζητείται Ελπίς* (Διαθέσιμο στο: <https://rb.gy/bjk2wf>) ενώ ως παράλληλα κείμενα του προς μελέτη δικτύου δίνονται ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Μένη Κουμανταρέα *Τα μηχανάκια*, με τίτλο *Γραφείον ευρέσεως εργασίας* (Διαθέσιμο στο: <https://rb.gy/7nr5b0>) και η συνέντευξη του Άκη Φωτόπουλου σχετικά με τον ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στην προβολή και την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, τόσο σε στενό κοινωνικό πλαίσιο, όσο και σε ένα ευρύτερο, μέσα από το πρίσμα της νεανικής οπτικής (Διαθέσιμο στο: <https://rb.gy/ttik8p>). Παράλληλα, οι ετερογενείς ομάδες των μαθητών, χωρισμένες με γνώμονα τη μέθοδο των σταθμών διδασκαλίας, καλούνται να μελετήσουν και την αποτύπωση των διαχρονικών και συγχρονικών κοινωνικών προβλημάτων, αλλά και την ελπίδα για την επίλυσή τους μέσα από διάφορες απεικονίσεις της τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιείται μια ταινία μικρού μήκους, η οποία μετασηματίζει δημιουργικά το διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη (Διαθέσιμη στο: <https://rb.gy/4f1n0e>), αλλά και η αποτύπωση στη ζωγραφική τέχνη τέτοιων καταστάσεων (Διαθέσιμοι στο: <https://aesop.iep.edu.gr/node/14943/2101#15106>).

Η αφετηρία της θεματικής ενότητας σχετίζεται με το σύγχρονο κόσμο, το παρόν και εξετάζει τη στάση ζωής σε διαφορετική χρονική, τοπική, αλλά και κοινωνική κλίμακα. Με βάση αυτή τη διαπίστωση οι ομάδες επιλέγουν ένα από τα κοινωνικά θέματα που τίγονται στο υπο μελέτη υλικό και με τις κατάλληλες δραστηριότητες που αφορούν τόσο την αξιοποίηση των κειμενικών σχημάτων, την οργάνωση του λόγου και τη δημιουργική αξιοποίηση των κειμένων του δικτύου, όσο και μετασηματιστικές δραστηριότητες και δραστηριότητες κριτικής ανάγνωσης των κειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, σχηματίζουν μια ολοκληρωμένη οπτική σχετικά με τη συγχρονία και τη διαχρονία των κοινωνικών προβλημάτων, αντιλαμβάνονται τη διασύνδεση του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος με τις όψεις της σύγχρονης πραγματικότητας σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο, κατανοούν το πώς μπορούν μέσα από την άμεση κοινωνικοποίησή τους να αποκτήσουν την ιδιότητα του πολίτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα και καταλήγουν στην παραγωγή ενός podcast σχετικό με τη θεματική, το οποίο δίνεται η δυνατότητα

να αναρτηθεί, μαζί με το υποστηρικτικό υλικό που θα παραχθεί από το σενάριο είτε στο YouTube, είτε στην δημοφιλή στους νέους πλατφόρμα Spotify.

## 2.2. Αναλυτική παρουσίαση της διδακτικής πρότασης

Στην πρώτη φάση του σεναρίου οι μαθητές, αφού χωριστούν σε ετερογενείς ομάδες, ερωτώνται από τον εκπαιδευτικό να καταγράψουν με τη μορφή της ιδεοθύελλας στον διαδραστικό πίνακα της τάξης τα κοινωνικά προβλήματα που θεωρούν ότι υπάρχουν στη σημερινή κοινωνία, αλλά και όσα βλέπουν ότι υπάρχουν στην καθημερινότητά τους. Στη συνέχεια, δημιουργείται μια ψηφιακή ψηφοφορία στην ιστοσελίδα *menti* ([www.menti.com](http://www.menti.com)), στην οποία ο εκπαιδευτικός ζητά από την κάθε ομάδα να ψηφίσει το ποιο θεωρεί πως είναι το πιο σημαντικό από αυτά. Κατόπιν συζητώνται στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας και η κάθε ομάδα, μέσω ενός εκπροσώπου της, αναλαμβάνει να αιτιολογήσει τις επιλογές της.

Έπειτα, οι ομάδες εξοικειώνονται με την ψηφιακή μορφή των σχολικών εγχειριδίων και ο εκπαιδευτικός αναγιγνώσκει μεγαλόφωνα στην ολομέλεια της τάξης τα δυο λογοτεχνικά κείμενα τα οποία απαρτίζουν το γραπτό δίκτυο κειμένων του υπο διερεύνηση υλικού. Παράλληλα, προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα η ψηφιακή αφήγηση (*audioobook*) του διηγήματος του Αντώνη Σαμαράκη *Ζητείται Ελπίς*, το οποίο αποτελεί ένα από τα βασικά κείμενα του δικτύου.

Κατά την ακρόαση των αποσπασμάτων ο εκπαιδευτικός ζητά από την κάθε ομάδα να επικεντρωθεί σε κάποιο διαφορετικό στοιχείο. Έτσι, η πρώτη ομάδα καταγράφει τα κοινωνικά προβλήματα που θίγονται στα δυο αποσπάσματα, η δεύτερη ομάδα καταγράφει τη στάση του ίδιου του πρωταγωνιστή, αλλά και των ηρώων των αποσπασμάτων απέναντι σε αυτά τα προβλήματα, η τρίτη προσπαθεί να ερευνήσει τις κρυμμένες ελπίδες και τις προσδοκίες που υπάρχουν σε αυτά τα δυο αποσπάσματα και η τέταρτη καταγράφει το πως παρουσιάζονται αυτά τα γεγονότα στον τύπο. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας των λογοτεχνικών κειμένων στην ολομέλεια της τάξης. Η κάθε ομάδα, παράλληλα δημιουργεί ένα συνεργατικό έγγραφο είτε στο Google Docs, είτε στην ιστοσελίδα Slack, στο οποίο θα καταγράφονται οι απόψεις της ομάδας σχετικά με την πορεία της έρευνας, θα αποτυπώνονται τα αποτελέσματα αυτής, ενώ σε αυτή θα δίνεται και η απαραίτητη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.

Με βάση τα παραπάνω, οι ομάδες των μαθητών καλούνται να αναζητήσουν τη διαχρονικότητα και τη συγχρονικότητα των φαινομένων που κατέγραψαν στην προηγούμενη δραστηριότητα, αλλά και το πως τα προβλήματα του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος συνδέονται και συνδιαμορφώνουν αυτά του ευρύτερου. Έτσι, η πρώτη ομάδα αναζητά και καταγράφει σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, η δεύτερη τη σύγχρονη στάση του ανθρώπου απέναντι σε αυτά, η τρίτη τις ελπίδες του σύγχρονου ανθρώπου για την επίλυσή αυτών και η τέταρτη το πως παρουσιάζεται αυτό το φαινόμενο από τα σύγχρονα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τόσο τα πανελλαδικά, όσο και τα τοπικής εμβέλειας). Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα γράφει ένα άρθρο για το ιστολόγιο του σχολείου, το οποίο θα αφορά τα δυο πρώτα στάδια της έρευνας που πραγματοποιεί και στο οποίο θα δίνει έμφαση στο πως το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει το ευρύτερο και το αντίστροφο.

Πριν την ανάρτηση των άρθρων στο ιστολόγιο, προβάλλεται στην ολομέλεια της τάξης η ταινία μικρού μήκους που αφορμάται από το διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη *Ζητείται Ελπίς*, και η κάθε ομάδα καλείται να αναστοχαστεί σχετικά με τις αρχικές της σκέψεις και για τα όσα έχει καταγράψει στο άρθρο της. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν πως οι λογοτεχνικές συμβάσεις (αφήγηση, περιγραφή, μονόλογος, εσωτερικός μονόλογος και διάλογος) και τα εκφραστικά μέσα μεταφέρονται από το γραπτό κείμενο στην οπτική απεικόνιση.

Σε ένα επόμενο στάδιο, με στόχο την καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, αξιοποιείται η διασύνδεση της τέχνης με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αφού οι ομάδες των μαθητών μελετούν πίνακες που απεικονίζουν κοινωνικά προβλήματα, καταγράφουν σε συνεργατικά φύλλα εργασίας τις σκέψεις του για το πως αυτά αποτυπώνονται και για το πως σχετίζεται το καθένα με την εποχή του, το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι, ενώ καλούνται να σχολιάσουν τόσο

τη στάση των ατόμων που απεικονίζονται, όσο και να ερμηνεύσουν τις επιλογές του κάθε καλλιτέχνη. Στο πλαίσιο αυτό, συντάσσουν και μια ηλεκτρονική επιστολή προς καλλιτέχνες και κριτικούς τέχνης της περιοχής τους, ώστε να παραστούν στο σχολείο τους και να συγκροτήσουν μια συζήτηση στρογγυλής τραπέζης αναφορικά με τη σχέση της τέχνης με τα κοινωνικά προβλήματα και με το πως η ίδια η τέχνη μπορεί τόσο να προσφέρει ελπίδα στον σύγχρονο άνθρωπο, όσο και να αποτελέσει η ίδια την ελπίδα αυτή. Οι τέσσερις μαθητικές ομάδες χωρίζονται δε δυο μισά, με το πρώτο μισό της κάθε ομάδας δημιουργεί το δικό του ραδιοφωνικό σποτ για την εκδήλωση με τους καλλιτέχνες και τους κριτικούς τέχνης που θα οργανώσει το σχολείο τους, ενώ το δεύτερο μισό, με τη χρήση της εφαρμογής canva ([www.canva.com](http://www.canva.com)), σχεδιάζει την ψηφιακή αφίσα της συγκεκριμένης εκδήλωσης και επιλέγει το σλόγκαν που θα απεικονιστεί σε αυτή.

Παράλληλα, η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συντάξει στο συνεργατικό έγγραφο μια ομιλία, αλλά και μια ψηφιακή παρουσίαση σχετικά με τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνάς της, οι οποίες θα παρουσιαστούν από ένα επιλεγμένο από την κάθε ομάδα εκπρόσωπο στην παραπάνω εκδήλωση. Πριν την εκφώνηση, οργανώνεται μια προ- ημερίδα στην ολομέλεια της τάξης, στην οποία παρουσιάζονται τα απότοκα της προσπάθειας της κάθε ομάδας και οι υπόλοιπες ομάδες, αλλά και ο εκπαιδευτικός προσφέρουν γόνιμη ανατροφοδότηση και προτάσεις βελτίωσης του τελικού προϊόντος.

Στο επόμενο δίωρο, οι ομάδες διερευνούν τη σχέση των ατόμων της ηλικίας τους, των εφήβων, με τα κοινωνικά προβλήματα, τη στάση που έχουν απέναντι σε αυτά, τις ελπίδες τους σχετικά με το μέλλον, αλλά και τη σχέση τους με τον τρόπο που όλα αυτά παρουσιάζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αρχικά, πραγματοποιείται στην ολομέλεια μια ιδεοθύελλα σχετικά με τις παραπάνω θεματικές, ώστε να εκφράσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις απόψεις και να διαφανούν και οι ίδιες οι στάσεις τους. Έπειτα, αναστοχάζονται κριτικά πάνω σε αυτές και προσπαθούν να αντιληφθούν τους μηχανισμούς που αυτές έχουν δημιουργηθεί και το πως σκέφτεται η κοινή γνώμη. Σε αυτή την έρευνα αρωγός στέκεται η συνέντευξη του Άκη Φωτόπουλου. Η κάθε ομάδα καλείται να μελετήσει τη συνέντευξη αυτή και να συγκρίνει τα όσα έχει καταγράψει στις προηγούμενες φάσεις της έρευνας, αξιοποιώντας τόσο τα γλωσσικά, όσο και τα μεταγλωσσικά στοιχεία των κειμένων που έχουν μελετηθεί. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες ερευνούν το ύφος και τη γλώσσα των τριών γραπτών κειμένων και αναστοχάζονται αναφορικά με το κειμενικό είδος, το κοινωνικό περιβάλλον και τη στόχευση του καθενός από αυτά. Με βάση τα όσα κατέγραψαν, μάλιστα, ο κάθε μαθητής γράφει ένα μικρό κείμενο – ιστορία 121 λέξεων, εμπνευσμένο από το ύφος και τη θεματική των λογοτεχνικών κειμένων που μελετήθηκαν, το οποίο θα αναρτηθεί σε σχετικό βίντεο με ψηφιακές αφηγήσεις στο ιστολόγιο του σχολείου τους.

Απότοκο αυτών των διεργασιών είναι η καταγραφή στο συνεργατικό φύλλο του ποια θεωρούν πως πρέπει να είναι η στάση τόσο του ενεργού πολίτη σε τοπικό και κρατικό επίπεδο, αλλά και του πολίτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις και διενεργείται στην ολομέλεια της τάξης ένας αγώνας λόγου αναφορικά με το αν οι απόψεις που καταγράφηκαν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα ή όχι. Επιπροσθέτως, με αφορμή τα δυο λογοτεχνικά κείμενα, οι μαθητές γράφουν τις δικές τους αγγελίες, ζητώντας ο καθένας κάτι που θεωρεί σημαντικό για το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι αγγελίες αυτές, θα αναρτηθούν σε ένα padlet, στο οποίο θα έχουν πρόσβαση ολοι οι μαθητές. Στη συνέχεια, οι μαθητές συζητούν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των αγγελιών που έγραψε ο καθένας τους και προσπαθούν να μαντέψουν σε ποιον ανήκει η κάθε αγγελία, ώστε να διερευνηθούν τόσο οι στάσεις του καθενός, αλλά και η ενσυναίσθηση και η κατανόηση/σεβασμός της προσωπικότητας του άλλου.

Μέσα από όλες τις ανωτέρω μετασχηματιστικές, δημιουργικές, ομαδοσυνεργατικές και κριτικές δραστηριότητες, σχηματίζεται η τελική μορφή του κειμένου που θα αποτελέσει το βασικό κορμό για την ηχογράφηση του podcast της κάθε ομάδας. Αυτό, είναι το τελικό προϊόν από ολη τη διαδικασία του σεναρίου, με τις διαφορετικές σκοπιές της κάθε θεματικής να αναλύονται και να καταγράφονται μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες. Ο εναπομείναν χρόνος, συνεπώς,

αφιερώνεται στη συγγραφή αυτού του κειμένου που θα εκφωνηθεί και θα ηχογραφηθεί με τη χρήση της εφαρμογής audacity. Η πρώτη ομάδα θα δημιουργήσει ένα podcast σχετικά με τα κοινωνικά προβλήματα που μαστιίζουν τη σύγχρονη κοινωνία (τοτικά και παγκόσμια) και απασχολούν τους εφήβους, η δεύτερη ομάδα σχετικά με τη στάση του σύγχρονου ανθρώπου (σε τοπικό και ευρύτερο πλαίσιο) απέναντι αυτά, η τρίτη ομάδα αναφορικά με τις ελπίδες του σύγχρονου ανθρώπου (τόσο στο πλαίσιο του άμεσου, όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος) και η τέταρτη για το πως όλα αυτά παρουσιάζονται μέσα από το φακό των ΜΜΕ. Παράλληλα, η κάθε ομάδα δημιουργεί και μια ψηφιακή εικόνα (μέσω της εφαρμογής canva ή της εφαρμογής τεχνητής νοημοσύνης copilot), η οποία θα συνοδεύει το podcast κατά τη δημοσίευσή του στο YouTube ή το Spotify.

Συνδυάζοντας, μάλιστα, τα podcast όλης της τάξης, δύναται να δημιουργηθεί μια λίστα αναπαραγωγής σχετικά με τις προκλήσεις, τις δυσκολίες και τις ελπίδες των σύγχρονων ανθρώπων και δη των νέων, η οποία μπορεί να αποτελέσει και το έναυσμα για ανάληψη δράσεων και τη διενέργεια εκστρατειών για την ενημέρωση του κοινού και την αλλαγή της κατάστασης.

Σε όλη τη διαδικασία του σεναρίου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προσφέρει γόνιμη ανατροφοδότηση και να καθοδηγεί τους μαθητές να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τη γνώση. Παράλληλα, συμβάλει στην κριτική αναπλαισίωση των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν, ώστε να καλλιεργηθούν στους μαθητές η κριτική σκέψη, οι ήπιες δεξιότητες, αλλά και η ιδιότητα του πολίτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά στα συνεργατικά φύλλα εργασίας με ανατροφοδότηση, τόσο των παραγόμενων σε κάθε φάση του σεναρίου, όσο και με προτάσεις για την πορεία υλοποίησης αυτού. Έτσι, ο εκπαιδευτικός (επαν)ανατροφοδοτεί, καθοδηγεί και συζητά, θέτει και υπενθυμίζει τα χρονικά όρια και, τέλος, αξιολογεί. Η αξιολόγηση αυτή, όμως, δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά μια δυναμική διαδικασία, η οποία ξεκινάει με τον προσδιορισμό της ετοιμότητας και των γνώσεων των μαθητών, ενώ βασικό της τμήμα αποτελεί και η διαμορφωτική αξιολόγηση που συνίσταται στην διαρκή παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, με παρατηρήσεις, συζητήσεις, αυτό-αξιολόγηση και αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας της μάθησης και του βαθμού επίτευξης των στόχων. Για τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία, στο πλαίσιο της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός ελέγχει μέσω ρουμπρίκων/διαβαθμισμένων κλιμάκων το επίπεδο συμμετοχής των μελών της κάθε ομάδας στην εργασία που τους ανατέθηκε και τον βαθμό συνεργατικότητας ανάμεσά τους. Βέβαια, μεταξύ όλων των παραπάνω αξιολογείται και η αποτελεσματικότητα του τελικού προϊόντος (podcast) σε σχέση με τους στόχους και τους σκοπούς που τέθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα, για την διαμορφωτική αξιολόγηση, πέρα από την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και των υπόλοιπων ομάδων, δίνεται σε κάθε μαθητή ένα φύλλο εργασίας με ρουμπρίκες διαβαθμισμένης κλίμακας (σχεδόν καθόλου/ελάχιστα, μέτρια, καλά, πολύ καλά ή άριστα) σχετικά με τους στόχους και την πορεία του σεναρίου. Επίσης, προτείνεται και η τήρηση ηλεκτρονικού ημερολογίου τόσο από τις ομάδες, για τον αναστοχασμό της όλης διαδικασίας, όσο και από τον εκπαιδευτικό για τον έλεγχο και την αξιολόγηση και της μαθησιακής πορείας (Πήχας, 2022).

Αναφορικά με την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος, αυτό μπορεί να αξιολογηθεί με βάση κάποιους άξονες, όπως για παράδειγμα, το τελικό κείμενο, οι επιλογές της μουσικής που θα συνοδεύσουν το podcast, ο τρόπος και ο ρυθμός της εκφώνησης, αλλά και η ευρυματικότητα της ψηφιακής αφίσας – εξωφύλλου που θα το συνοδεύει κατά την ανάρτησή του.

### 3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας ανασκόπησης και της διδακτικής πρότασης που καταγράφηκε, φανερώνουν ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών μπορούν να οδηγήσουν σε μια ολική αναμόρφωση το γλωσσικό μάθημα, η οποία θα έχει ως επίκεντρο τον μαθητή και θα παρέχει τη δυνατότητα για ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων παράλληλα με

την καλλιέργεια των πολυγραμματισμών και την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων, με στόχο τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών. Αυτό συμβαίνει καθώς δίνεται έμφαση στους πόρους σχεδιασμού των κειμένων, στο εξωγλωσσικό και γλωσσικό περιεχόμενο, τις διάφορες λειτουργίες της γλώσσας, ενώ όλα αυτά αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα της αντίληψης ότι η γλώσσα αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, αλλά και φορέα ιδεολογίας. Ωστόσο, αυτό συνεπάγεται και την άρση των περιορισμών που μπορεί να επιφέρει στο Λύκειο η εξετασιοκεντρική λογική στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

## 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.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2018). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα. Επετειακό – Επιστημονικό Συνέδριο «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση»: 4-6 Νοεμβρίου, Δίον Πιερίας*.
- Γρίβα, Γ. & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., Γιαννακοπούλου, Α., Κηπουροπούλου, Ε. & Κοροσίδου Ε. (Επίμ.). (2022). *Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / ΠΕΚ «ΤΗΜΕΝΟΣ»
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Νέα Προγράμματα Σπουδών στο σχολείο: νέο περιεχόμενο, ψηφιακή διάσταση, στο επίκεντρο οι μαθητές*. (Διαθέσιμο στο: <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>)
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. ΑΠΘ: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη
- Ξωχέλλης, Π. (2018). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. (Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>).
- Πήχας Α. (2022). Η μέθοδος του project στο πλαίσιο της εναλλακτικής αξιολόγησης και της διαθεματικότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: μια πρόταση διδασκαλίας για το Γυμνάσιο. Στο Σ. Πανταζής κ.α. (επίμ.) *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Κοινωνία, Εκπαίδευση και Πολιτική: Σχέσεις και ανασχέσεις, Β*, 506 -513.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, (2016). *Reference framework Of Competences For Democratic Culture* (CDC). [www.coe.int](http://www.coe.int) (Τόμοι I, II και III).
- Υ.Α. 70001/Γ2/2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α', Β' και Γ' τάξης Γενικού Λυκείου* (ΦΕΚ 1562/7-6-2011). (Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/akouts/programs.htm>)

### Ξενόγλωσση

- Al-Shehri, M. (2020). Effect of Differentiated Instruction on the Achievement and Development of Critical Thinking Skills among Sixth-Grade Science Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 77-99. doi.org/10.26803/ijlter.19.10.5

- Altıntaş, E., & Özdemir, A. (2015). The Effect of the Developed Differentiation Approach on the Achievements of the Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(61), 199-216. doi:10.14689/ejer.2015.61.11
- Autio T. (2016). Curriculum Theory, Education Policy and “The Recurring Question of the Subject”. Counterpoints. Vol.491. Decanonizing the Field, p.p. 233-246. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.jstor.org/stable/45157414>.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. [doi.org/10.1177/0162353214529042](https://doi.org/10.1177/0162353214529042)
- International Rescue Committee (2016). *Social-Emotional Learning Intervention. Trainer's Manual*. IRC. <https://rescue.app.box.com/s/dopr52ty5w8n2g61u6ephklhod3907>
- Tran, V. D. (2019). Does cooperative learning increase students' motivation in learning? *International Journal of Higher Education*, 8(5), 12. doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p12

## ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞΑΕ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΔΕ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

**Κουκάκης Γεώργιος**  
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ 86  
**Καρύδη Χάρυ**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

### Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕΞΑΕ). Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού αφορά ενήλικες μαθητές που φοιτούν σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και υλοποιήθηκε στο μάθημα της Πληροφορικής και συγκεκριμένα στη θεματική ενότητα Ασφάλεια στο Διαδίκτυο. Η ιδέα ανάπτυξης και σχεδιασμού της εν λόγω πρότασης προέκυψε κατά την εφαρμογή της ΕΞΑΕ στα σχολεία. Την περίοδο αυτή παρατηρήθηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού υλικού που θα αποτελέσει συμπληρωματικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εκπαιδευτές Ενηλίκων, στην προσπάθειά τους για την διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ. Παράλληλα, η εφαρμογή του θα μπορούσε να υποστηρίξει κατάλληλα τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και την αυτόνομη μάθηση των μαθητών που φοιτούν στο ΣΔΕ ιδιαίτερα μέσα από τις πρωτόγνωρες συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά την περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά και εφάρμοσαν την ΕΞΑΕ.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικό υλικό, Ασφάλεια στο διαδίκτυο, αυτόνομη μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων

### 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια ραγδαία εξέλιξη στις επιστήμες της Τεχνολογίας, της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών γνωστές και ως ΤΠΕ, η οποία έχει οδηγήσει σε μια νέα πραγματικότητα από την οποία δεν θα μπορούσε να μην επηρεαστεί και ο τομέας της εκπαίδευσης και οι διαδικασίες γύρω από αυτήν. Τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται καθιστούν επιτακτική την ανάγκη προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις απαιτήσεις της νέας αυτής



πραγματικότητας. Η ένταξη των ΤΠΕ σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος, κρίνεται απαραίτητη ώστε να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις μόρφωσης αλλά και κατάρτισης.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατρέπεται σε συμβουλευτικός, ενώ ο μαθητής πλέον αποκτά τη γνώση μέσω των νέων τεχνολογιών και του υπολογιστή λειτουργώντας περισσότερο ως ερευνητής, καλλιεργώντας ταυτόχρονα διάφορες δεξιότητες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Πλέον το παραδοσιακό σχολείο που βασιζόταν στον εκπαιδευτικό που κατείχε την πληροφορία και τη γνώση και τη μετέδιδε στο μαθητή, παύει να υπάρχει και μετατρέπεται σε ένα νέο τύπο σχολείου, όπου κυρίαρχη θέση παίζουν οι νέες τεχνολογίες και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι.

Στις μέρες μας η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα την αυξημένη ζήτηση στη χρήση των νέων τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά η εφαρμογή ξεκίνησε σε επίπεδο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά γρήγορα επεκτάθηκε και στις άλλες δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Όμως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ δεν είναι κάτι που το συναντάμε πρώτη φορά. Τα πρώτα βήματα μιας τέτοιας προσπάθειας ξεκίνησαν δειλά-δειλά στις αρχές του 21ου αιώνα ως μια μέθοδος η οποία λειτουργούσε συνδυάζοντας την παιδαγωγική επιστήμη και την τεχνολογία δίχως να είναι απαραίτητη η δια ζώσης συνάντηση εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή (Λιοναράκης, 2005). Οι υγειονομικές συνθήκες λόγω την πανδημίας δεν επέτρεψαν τη δια ζώσης διδασκαλία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να καταφύγουν στην βοήθεια της τεχνολογίας σε συνδυασμό με παιδαγωγικούς και κοινωνικούς όρους.

Ο Αναστασιάδης (2009), επισημαίνει εφόσον αξιοποιηθούν τα εξ αποστάσεως συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (λογισμικά και εφαρμογές) μπορούν να ενθαρρύνουν τη διερευνητική και κριτική σκέψη του μαθητή αλλά οδηγώντας τον σε μια αυτόνομη διαδικασία μάθησης και απόκτηση των σχετικών γνώσεων. Στην περίπτωση των ΣΔΕ τόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και η χρήση των νέων τεχνολογιών δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ στο παρελθόν, λόγω της ιδιαιτερότητας των εκπαιδευόμενων και των χαρακτηριστικών των ενηλίκων που τους πλαισιώνουν.

Η εισήγηση αυτή έρχεται να καλύψει το κενό που υπήρχε στη δομή αυτή της εκπαίδευσης και για να καλύψει το κενό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τον προτεινόμενο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της Πληροφορικής. Το μάθημα της Πληροφορικής είναι ένα από τους Γραμματισμούς εκείνους που οι μαθητές ενός ΣΔΕ δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα βασικές έννοιες της Πληροφορικής και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες για την καθημερινότητά τους. Λόγω των συνθηκών με την πανδημία, κατά το σχολικό έτος 2020-2021 το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο η δημιουργία ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού όπου οι μαθητές του ΣΔΕ με εύκολο και απλό τρόπο, θα παρακινηθούν να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα της Πληροφορικής. Επιπλέον, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό που θα σχεδιαστεί, παρέχει βασικές πληροφορίες στους χρήστες για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, ενώ παράλληλα θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τους εκπαιδευτικούς ως ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο για την εκπαιδευτική δομή αυτή για να υλοποιηθεί με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

## 2. Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Πριν ξεκινήσουμε την ανάλυση του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σκόπιμο είναι να παραθέσουμε έναν γενικό ορισμό για την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ως μέθοδος μάθησης είναι μια συνεχής διαδικασία που βοηθά τους ανθρώπους να μάθουν διαφορετικά πράγματα με διάφορους τρόπους (McLennan, 1989). Είναι ουσιαστικά μια οργανωμένη και συστηματική δραστηριότητα κατά την οποία οι συμμετέχοντες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν τις στάσεις τους για ένα σκοπό. Συγκεκριμένα, στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ο Rogers (1999) αναφέρει τον εξής ορισμό ως: «οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης

ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση».

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, μπορούμε να οριοθετήσουμε το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αρκεί να ξεκαθαρίσουμε τη διαφορά μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη ταξινόμηση του Coombs (1968), τυπική εκπαίδευση είναι εκείνη που παρέχεται από φορείς του δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο. Πιο αναλυτικά η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μετά-δευτεροβάθμια, καθώς επίσης όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που υλοποιούνται στο πλαίσιο της. Αντιθέτως μη τυπική εκπαίδευση είναι όλες οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνονται σε ενηλίκους ή ανηλίκους. Η μη τυπική εκπαίδευση, περιλαμβάνει, την εκπαίδευση των επαγγελματιών κάθε είδους, την ενδοεπιχειρησιακή και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εργαζομένων, τα προγράμματα επαγγελματικών γνώσεων και κατάρτισης για νέους, τα προγράμματα εκπαίδευσης που υλοποιούνται από τα πανεπιστήμια, καθώς και όλα τα προγράμματα δια βίου μάθησης.

Στην Ελλάδα υπάρχει μια κατηγοριοποίηση στους εκπαιδευτικούς φορείς που απευθύνονται σε ενηλίκους ως εξής:

Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων σπουδών όπως τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα ΙΕΚ που παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους αλλά δεν εντάσσονται στο θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται σε σχολεία ή πανεπιστήμια και απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα και εντάσσονται στο θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εκείνοι που παρέχουν εκπαίδευση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα. Εδώ κατατάσσονται οι φορείς που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, οι σχολές γονέων και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- επιμόρφωση όπως τα ΚΕΚ, το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, ο ΟΑΕΔ, δημόσιοι οργανισμοί, υπουργεία, επιχειρήσεις, επιστημονικές ενώσεις, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, καθώς και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης.

(Κόκκος, 2005)

## 2.1. Τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου

Τα τελευταία χρόνια, αναπτύχθηκε, γύρω από το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων σημαντικός θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα που αφορούν κυρίως τη φύση και τα χαρακτηριστικά ενός ενήλικα εκπαιδευόμενου και τις συνέπειές της εκπαίδευσης σε εκείνους. Εκκινώντας οι μελετητές από τα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων τα οποία διαφέρουν από εκείνα των ανηλίκων, αναζήτησαν τις ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες προσεγγίζουν τη μάθηση. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα χαρακτηριστικά που είναι κοινά για τους περισσότερους ενήλικες εκπαιδευόμενους, όπως καταγράφονται στην Ηλεκτρονική Πλατφόρμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη Ευρώπη (<https://epale.ec.europa.eu/>):

- Ευθύνες και Υποχρεώσεις

Οι περισσότεροι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν πολλές ευθύνες και υποχρεώσεις κυρίως με την οικογένεια και την εργασία, με αποτέλεσμα να τους επηρεάζει στο χρόνο και τον τρόπο που μαθαίνουν.

- Απόθεμα γνώσης και εμπειριών.

Οι ενήλικοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέρνοντας μαζί τους ένα μοναδικό απόθεμα γνώσεων και εμπειριών το οποίο είναι πολύ πλούσιο πολλές φορές.

- Κίνητρα μάθησης

Για τους ενήλικους τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης όπως η αυτοεκτίμηση και η ανάγκη για ικανοποίηση και συνδέονται με την απόκτηση δεξιοτήτων.

- Προσανατολισμός στους στόχους και τα αποτελέσματα.

Πολλοί ενήλικες έχουν συγκεκριμένους στόχους που προσπαθούν να επιτύχουν συμμετέχοντας σε μαθησιακές δραστηριότητες που τους βοηθούν να τους επιτύχουν.

- Αυτονομία-αυτοκαθορισμός

Οι ενήλικοι προτιμούν την αίσθηση της αυτονομίας και τη δυνατότητα επιλογών κατά τη διαδικασία της μάθησής τους. Επίσης, έχουν την ικανότητα να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν κάτι, πριν εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης.

- Πρακτική

Οι ενήλικες συνήθως αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν ώστε να δρουν περισσότερο αποτελεσματικά.

## 2.2. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αν και δεν είναι ευρύτατα διαδεδομένη στην ελληνική πραγματικότητα, ωστόσο έχει μια μακρά ιστορία στον παγκόσμιο χώρο της εκπαίδευσης. Πρόκειται ουσιαστικά για μορφή εκπαίδευσης που παρέχεται εξ αποστάσεως τόσο σε ανήλικους όσο και ενήλικες μαθητές. Σύμφωνα με τη Βασάλα (2005), ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως «μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται από απόσταση, με την χρήση των νέων τεχνολογιών, καθιστώντας δυνατή την κάλυψη των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών». Βέβαια η πορεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι τωρινό φαινόμενο αλλά ξεκινάει από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα με σκοπό να δώσει λύσεις σε μαθητές αραιοκατοικημένων χωρών ή με αχανείς εκτάσεις, οι οποίοι ζούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές και αδυνατούσαν να φοιτήσουν στο σχολείο. Στη συνέχεια, ο θεσμός της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης επεκτάθηκε και σε άλλες κατηγορίες μαθητών, οι οποίοι για διάφορους λόγους δεν δύνανται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα ενός συμβατικού σχολείου. Ένα βασικό στοιχείο που διακρίνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης είναι η απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτικό από τους εκπαιδευόμενους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε όλους εκείνους, που διαλέγουν να μην παρακολουθήσουν το συμβατικό τρόπο εκπαίδευσης όπως γίνεται στο σχολείο ή το Πανεπιστήμιο σε μια κανονική αίθουσα διδασκαλίας, αλλά επιθυμούν να σπουδάσουν στο σπίτι τους ή στο χώρο εργασίας τους.

## 2.3. Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέθοδος χωρίζεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη ως προς τον χρόνο που πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης αποτελεί μια

σύγχρονη εκδοχή που εφαρμόζεται κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις κάθε φορά. Ο Καραλής (2005) ανέπτυξε ορισμένα χαρακτηριστικά στοιχεία που συναντάμε κυρίως σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Παρακάτω αναφέρονται μερικά:

- Δεν υπάρχει περιορισμός στον τόπο και το χρόνο εφαρμογής.
- Απαιτεί την χρήση τεχνολογίας.
- Αποτελεί μέθοδο επεξεργασίας μιας πληροφορίας.
- Συνεργατική, ενεργητική, εποικοδομητική, αντιαυταρχική και εξατομικευμένη μάθηση.
- Συγκοινωνούνται δοχεία με την εκπαίδευση ενηλίκων.
- Βασίζεται στις αρχές της ανοικτής εκπαίδευσης.
- Ευέλικτη μορφή εκπαίδευσως που υλοποιείται ανεξάρτητα από χρόνο, τόπο, φύλο και ηλικία.

#### **.4. Εκπαιδευτικό υλικό ΕξΑΕ**

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, είναι ότι αποτελεί το «κύριο στοιχείο» της διδασκαλίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) δεν αποτελεί απλά μία διδακτική μέθοδο αλλά ένα αυτοτελές σύστημα εκπαίδευσης που διαφέρει από τη συμβατική, καθώς δεν βασίζεται στην «πρόσωπο με πρόσωπο» μετάδοση της γνώσης, αλλά στην ποικιλομορφία και την αυτονομία της μάθησης, μέσα από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού. Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελείται πλέον μόνο από την πληροφορία για το θεματικό πεδίο, αλλά στο ότι παρουσιάζει τη συγκεκριμένη πληροφορία με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατευθύνει τους μαθητές, να τους εμπλέξει ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, οδηγώντας τους σε μια ευρετική πορεία αυτομάθησης, ενώ συγχρόνως τους υποστηρίζει και τους ανατροφοδοτεί. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος καλείται να μελετήσει μόνος του, έχοντας ως εργαλείο μελέτης το εκπαιδευτικό υλικό σε οποιαδήποτε μορφή. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να γνωρίζει τι πρέπει να κάνει, γιατί το κάνει, πότε πρέπει να το κάνει, πώς να το κάνει και τέλος, αν το έκανε σωστά (Λιοναράκης, 2001).

#### **2.5. Οργάνωση και σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού**

Καθοριστική σημασία για την σχεδίαση ενός εκπαιδευτικού υλικού έχει η συνάφειά του. Κάθε άνθρωπος μαθαίνει καλύτερα, όταν έχει τη δυνατότητα να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που αναγνωρίζει κατά τη μελέτη ενός εκπαιδευτικού υλικού. Επομένως, το περιεχόμενο του δεν θα πρέπει να παρουσιάζεται ως «καταιγισμός πληροφοριών», αλλά να διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να συσχετίζει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε μελετώντας το υλικό (Kron & Σοφός, 2012). Εκτός όμως από τη μετάδοση πληροφορίας, το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει εμπλουτίζεται με μια σειρά από δραστηριότητες που στόχο έχουν να κάνουν πιο βιωματική και δημιουργική τη μελέτη του και να βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο να επεξεργαστεί δεδομένα χωρίς απαραίτητα την παρουσία του διδάσκοντα.

Ένα εκπαιδευτικό υλικό για να μπορέσει να αξιοποιηθεί, πρέπει να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη διαδικασία η οποία βασίζεται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αποσκοπεί στο να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με τους McKenney & Reeves (2012) τα στάδια που προτείνουν είναι τα παρακάτω:

- 1ο Στάδιο: Ανάλυση
- 2ο Στάδιο: Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού
- 3ο Στάδιο: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού

Για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να τηρούνται ορισμένες προδιαγραφές:

- Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να ανταποκρίνεται στους στόχους και τα περιεχόμενα μάθησης του προγράμματος.
- Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να αντιστοιχεί στο επίπεδο των εκπαιδευομένων, δηλαδή στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους.
- Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι διαδραστικό, δηλαδή να εμπλέκει στη διαδικασία μάθησης τον εκπαιδευόμενο. Το υλικό πρέπει να είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να δομείται μια ανοικτή σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στο γνωστικό αντικείμενο

(Race, 2001)

## 2.6. Η χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της ΕξΑΕ

Στις μέρες μας το πεδίο της εκπαίδευσης από απόσταση έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα και εξαπλωθεί σε μεγάλο βαθμό καθώς η σύγχρονη τεχνολογία συμβαδίζει και αναπτύσσεται παράλληλα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2005). Καθώς η ΕξΑΕ είναι ευέλικτη, μπορεί να ικανοποιήσει ανάγκες και να γνωρίσει τεράστια ανάπτυξη. Λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις που διαμορφώνουν τις απαιτήσεις της ζωής καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί διαρκώς αναζητούν τρόπους για να βελτιώσουν τη διδασκαλία ώστε η μάθηση να γίνει αποτελεσματικότερη. Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσφέρει την δυνατότητα στον μαθητή να μελετήσει όσο θέλει όταν θέλει και από όπου θέλει με την χρήση των νέων τεχνολογιών και την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μεθόδων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

## 3. Ο θεσμός του ΣΔΕ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι δημόσια σχολεία ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης. Απευθύνονται σε πολίτες 18 ετών και άνω, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά σχετικά με την οικονομική κατάσταση, την έλλειψη σταθερής εργασίας και το χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Τα ΣΔΕ ως γνωστόν αποτελούν σχολεία εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς απευθύνονται σε ενήλικους που επιθυμούν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, την οποία δεν ολοκλήρωσαν για κάποιους λόγους. Το πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ απευθύνεται κυρίως σε ανειδίκευτους ανθρώπους, οι οποίοι επιθυμούν την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη. Οι άνθρωποι αυτοί διαθέτουν μονάχα τις βασικές γνώσεις, χωρίς προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής και μαθησιακής τους κατάστασης, με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν ή να παραμείνουν ουσιαστικά αποκλεισμένοι από την κοινωνία.

### 3.1. Πρόγραμμα σπουδών ΣΔΕ

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης στα ΣΔΕ διαμορφώνεται γύρω από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, ενώ διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Η μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων διαμορφώνεται παράλληλα με την περιγραφή του σκοπού των μαθημάτων, όπως ορίζονται από το πρόγραμμα των ΣΔΕ. Το πρόγραμμα σπουδών ενός ΣΔΕ είναι «ανοικτό» και διακρίνεται από ευελιξία, καθώς συνδυάζει νέες μορφές διδασκαλίας, την εφαρμογή εργαστηρίων μαζί με τα υποχρεωτικά μαθήματα, ικανοποιώντας τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευομένων (Χοντολίδου, 2003). Σύμφωνα με τον Rogers (1999) οι εκπαιδευόμενοι μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία: α) για να αποκτήσουν συγκεκριμένη μάθηση β) για κοινωνικούς και προσωπικούς λόγους γ) για να ενημερωθούν ή να καταρτιστούν πάνω σε κάποιο θέμα για το οποίο θα τους βοηθήσει στην επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος.

### 3.2. Η θέση της Πληροφορικής στο ΣΔΕ

Η Πληροφορική και οι νέες τεχνολογίες ως βασικό εργαλείο μάθησης δεν θα μπορούσε να λείπει από το πρόγραμμα σπουδών ενός ΣΔΕ. Στις μέρες μας η χρήση των Η/Υ και του διαδικτύου, θεωρείται απαραίτητη τόσο για την καθημερινότητα όσο και για την αγορά εργασίας. Οι νέες τεχνολογίες στην εποχή της ΕΞΑΕ θεωρούνται, αποτελεσματικό εργαλείο για την εξατομικευμένη μάθηση με πρόσβαση από οποιοδήποτε σημείο. Παρόλο που υπάρχει έλλειψη κατάλληλων λογισμικών ελλιπής τεχνογνωσία ως προς τη χρήση τους από πλευράς εκπαιδευτών, η χρήση των μέσων αυτών τίθεται σε πρώτη προτεραιότητα σε όλα τα ΣΔΕ τα τελευταία χρόνια.

Η ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής σε ένα ΣΔΕ δεν έχει ως στόχο αρχικά την κατάρτιση των μαθητών σε εφήμερες τεχνολογικές γνώσεις ή δεξιότητες. Περιλαμβάνει πολλά περισσότερα στοιχεία από την απλή εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές, τις λειτουργίες συγκεκριμένων λογισμικών και το Διαδίκτυο. Κυρίως, όμως, στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων αυτόνομης αξιοποίησης των υπολογιστικών και δικτυακών εργαλείων για την επίλυση προβλημάτων. Ο γενικός σκοπός του μαθήματος είναι οι μαθητές που ολοκληρώνουν του διετή φοίτηση να έχουν ευκαιρίες για να αναπτύξουν τουλάχιστον τις προτεινόμενες ικανότητες στις ΤΠΕ (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις). Να αποκτήσουν ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων με στόχο την επίλυση προβλημάτων από το σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων και την ευρύτερη σχολική και κοινωνική ζωή. Απώτερος στόχος είναι η προετοιμασία όλων των μαθητών για την εκπαίδευση και την παραπέρα ζωή τους, καθώς και τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (Βερβενιώτη, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω οι νέες τεχνολογίες και ειδικότερα η Πληροφορική θα συνεχίσουν να αναπτύσσονται και να διεισδύουν στο κοινωνικό πεδίο με ταχύτατους ρυθμούς. Έτσι το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ οφείλει να προσδιορίζει και εξειδικεύει τις διαστάσεις του Πληροφορικού γραμματισμού εκτός από συγκεκριμένα εργαλεία και τεχνολογικές πλατφόρμες στην οικοδόμηση γνώσεων διαχρονικής αξίας που αφορούν στο χειρισμό και στην αξιοποίηση των σύγχρονων υπολογιστικών και διαδικτυακών περιβαλλόντων όπως λογισμικά γενικής χρήσης, υπηρεσίες Διαδικτύου κ.α. Οι σύγχρονες απαιτήσεις και οι υπάρχουσες συγκύριες στο χώρο της εκπαίδευσης προστάζουν η διδασκαλία αυτή να διαφοροποιηθεί εντάσσοντας το πεδίο και τις λειτουργίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρακάτω παρουσιάζουμε ένα εκπαιδευτικό υλικό στα πλαίσια της Πληροφορικής με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ για πρώτη φορά όπως υλοποιήθηκε σε ένα ΣΔΕ.

### 4. Σχεδιασμός και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

Αναφορικά με το σχεδιασμό και τη δημιουργία του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδακτική ενότητα «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο» στο γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής, βασίστηκε στις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer. Οι αρχές αυτές ακολουθούν ένα μοντέλο πολυμεσικών αρχείων ώστε η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές να βελτιώσουν την απόκτηση της γνώσης προς τους εκπαιδευόμενους. Το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε μέσα από ένα ανοικτού τύπου λογισμικό πρόγραμμα με την ονομασία H5P χωρίστηκε σε τρεις διδακτικές υποενότητες με τη βοήθεια των εργαλείων Course Presentation και Interactive Video προκειμένου οι παρουσιάσεις που δημιουργήθηκαν να είναι διαδραστικές. Οι διδακτικές ενότητες είναι:

- 1η διδακτική ενότητα: Γνωριμία με το Διαδίκτυο.

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται βασικές πληροφορίες και ιστορικά στοιχεία για το Διαδίκτυο.

- 2η Διδακτική Ενότητα: Οι κίνδυνοι του διαδικτύου.

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται ορισμένοι από τους βασικότερους κινδύνους του διαδικτύου.

- 3η Διδακτική Ενότητα: Τρόποι προστασίας και σωστή χρήση του διαδικτύου.

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται ορισμένοι τρόποι προστασίας και δίνονται ορισμένες συμβουλές για τη σωστή χρήση του διαδικτύου.

Παρακάτω παραθέτουμε τα εργαλεία και τις εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού:

- Plotagon
- Doodly
- Crossword Labs
- Padlet

Όταν ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός, το εκπαιδευτικό υλικό αναρτήθηκε συνολικά στην πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Chamilo ώστε να έχουν πρόσβαση οι μαθητές:

[http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/1HDIDAKTIKHENOTHTAGNWRIMIAMEDIA/index.php?id\\_session=0](http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/1HDIDAKTIKHENOTHTAGNWRIMIAMEDIA/index.php?id_session=0)



Εικόνα 1: Αρχική σελίδα

## 5. Συμπεράσματα

Το μάθημα της Πληροφορικής είναι ένα από τους Γραμματισμούς εκείνους που οι μαθητές ενός ΣΔΕ δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα βασικές έννοιες της Πληροφορικής και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες για την καθημερινότητά τους. Λόγω των συνθηκών με την πανδημία, κατά το σχολικό έτος 2020-2021 το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο η δημιουργία ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού όπου οι μαθητές του ΣΔΕ με εύκολο και απλό τρόπο, θα μελετήσουν το υλικό με τον τρόπο και το χρόνο που θα επιλέξουν και ταυτόχρονα θα παρακινηθούν συμμετέχοντας ενεργά στο μάθημα της Πληροφορικής. Επιπλέον, ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, παρέχει βασικές πληροφορίες στους χρήστες για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, ενώ παράλληλα θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τους εκπαιδευτικούς ως ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο, ως προς το περιεχόμενο για την εκπαιδευτική δομή αυτή που να υλοποιηθεί με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο Εκπαιδευτικό Υλικό θα μπορούσε στο μέλλον να εφαρμοστεί ως συμπληρωματικό υλικό από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διδαχθεί η συγκεκριμένη ενότητα της Πληροφορικής σε ενήλικες εκπαιδευόμενους με τις αντίστοιχες προσθήκες όπως ο εμπλουτισμός των διδακτικών εννοιών με επιπλέον επίκαιρες πληροφορίες, δραστηριότητες και υλικό σύμφωνα πάντα με τις εκάστοτε τεχνολογικές εξελίξεις και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν.

## .Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π., (2009). Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»,

(σελ. 1- 6). Ανακτήθηκε στο <https://docplayer.gr/6618857-I-paidagogiki-axiopoisi-tis-tilediaskepsis-sto-syghrono-sholeio.html>

- Βασάλα, Π., (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση, στο Α. Λιοναράκης (Επιμ), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Βερβενιώτη, Τ., (2013). Πληροφορικός Γραμματισμός στο Βεκρή, Λ. & Χοντολίδου, Ε., (Επιμέλεια), Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε.-ΙΔΕΚΕ.
- Καραλής, Θ., (2005). Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κόκκος, Α., (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης, Α., (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, στο Λιοναράκης (Επιμ.) Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση(σελ. 1-15). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α., (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση -Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές (σελ. 13-39). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χοντολίδου, Ε., (2003). Διαβάζοντας τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του Basil Bernstein στο Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (επιμ. Βεκρή, Λ., & Χοντολίδου. Ε), 28-29 Ιουνίου 2003. Αθήνα, ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

### **Ξενόγλωσση**

- Coombs, P., (1968). The World Educational Crisis: A Systems Analysis. New York: OxfordUniversity Press.
- Kron, F., & Σοφός, Α., (2012). Βασικές Γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης. Αθήνα, ΙΩΝ.
- McKenney, S., & Reeves, T., (2012). Conducting Educational Design Research: What it is, How we do it, and Why. London: Routledge.
- McLennan, R., (1989). Managing organizational change. London: Prentice Hall International Editions.
- Race, P., (2001). 500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση, σ.79-120. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A., (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Διαδίκτυο**

<https://epale.ec.europa.eu/> (1/4/2024)



# Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΗ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

**Λαπουρίδου Νεφέλη**

Απόφοιτη φοιτήτρια Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ. (ΠΕ02)

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την ύπαρξη του προφορικού λόγου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και στο Σχολικό Βιβλίο (ΣΒ) της Γ' Γυμνασίου. Κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου θέματος είναι η έλλειψη προσοχής στο συγκεκριμένο είδος λόγου από το Α.Π.Σ. που παρατηρείται και στα ΣΒ. Στο Α' Μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά στην θεωρητική διερεύνηση του προφορικού λόγου, στην θέση που κατείχε και κατέχει στην κοινωνία αλλά και τους λόγους περί προτεραιότητά της. Ενδιάμεσα, γίνεται και μία αναφορά στο γραπτό λόγο, πραγματοποιώντας, στο τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, σύγκριση των δύο ειδών λόγου. Το ερευνητικό μέρος συντελείται στο Β' Μέρος. Σε αρχικό επίπεδο, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν και στη συνέχεια η ερευνητική μέθοδος η οποία ακολουθήθηκε. Στο τέλος του Β' Μέρους εξάγονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα, οι περιορισμοί της αλλά και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** προφορικός λόγος, γραπτός λόγος, Γυμνάσιο, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Σχολικό βιβλίο.

## 1. Εισαγωγή

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή στους όρους γραπτός και προφορικός λόγος, γίνεται αντιληπτό πως ο δεύτερος είναι αισθητά πιο υποβαθμισμένος σε σχέση με τον πρώτο. Ειδικότερα, η προφορική γλώσσα δεν είναι αυτόνομη αλλά πηγάζει από τη γραπτή (Lyons, 2001). Οι σύγχρονοι μάλιστα γλωσσολόγοι θεωρούν πως η προφορική γλώσσα είναι κυριότερη από τη γραπτή. Την αναγνωρίζουν, βέβαια, ως μία από τις κύριες αρχές τους, χωρίς όμως να ταυτίζουν την ομιλία με τη γλώσσα.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Ο προφορικός και γραπτός λόγος στις απαρχές των κοινωνιών

Ήδη από την αλεξανδρινή περίοδο και τους αλεξανδρινούς φιλόλογους, η γραπτή, λογοτεχνική έκφραση θεωρήθηκε πιο «καθαρή» και πιο «σωστή» σε σχέση με την τότε, καθημερινή γλώσσα της Αλεξάνδρειας. Τούτο επειδή η «καθαρότητα» μιας γλώσσας εξαρτάται από την κοινωνική ομάδα που την μεταχειρίζεται, αναφέρει ο Lyons (2001). Οι γλωσσικές, ωστόσο διαφορές ανά την κάθε κοινωνική ομάδα έγιναν αντικείμενο έρευνας μόλις το 2ο μισό του 20ου αιώνα, ως η «γλώσσα των πόλεων».

Στις ανοιχτές κοινωνίες όπου το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η υψηλή κινητικότητα, η ομιλία πολλές φορές παραλλάσσεται σε γραμματικό και λεξιλογικό επίπεδο, κυρίως από την επίδραση των κατώτερων τάξεων, η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη μορφώσεως (Πολίτης, 2015). Ως αποτέλεσμα, οι αμόρφωτοι αντιπροσωπεύαν μία γλωσσολογική απειλή που επρόκειτο να διαφθείρει τη «βασική» γλώσσα. Η ισχύς της παραπάνω θεώρησης έγκειται στο γεγονός πως για περίπου δύο χιλιάδες (2.000) χρόνια επικρατούσε χωρίς κανένα είδος αμφισβήτησης (Lyons, 2001).

Εν αντιθέσει, οι καλλιεργημένοι άνθρωποι, δηλαδή των ανωτέρων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, δεν αποτελούσαν εμπόδιο.

Η σύγχρονη γλωσσολογία βρίσκεται στην ακριβώς αντίθετη πλευρά αναφορικά με την κατωτερότητα του προφορικού λόγου και την εξάρτησή του από τον γραπτό (Lyons, 2001).

Πρώτος ο Saussure (1979) προβαίνει σε μία καίρια διάκριση ανάμεσα στην ομιλία (parole) και τη γλώσσα (langue). Σύμφωνα με τον Ελβετό μελετητή, η γλώσσα είναι το αποτέλεσμα μιας κοινωνικής σύμβασης που μεταδίδεται από την κοινωνία στο άτομο και στην οποία το τελευταίο έχει δευτερεύοντα λόγο (Saussure, 1979). Απεναντίας, ο λόγος ισοδυναμεί με την ατομική χρήση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Ong, ο Saussure θεωρούσε τη γραφή ως ένα επιπρόσθετο στοιχείο του προφορικού λόγου και όχι «μετασηματιστή της εκφοράς του» (Ong, 1997).

## 2.2. Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου

Σύμφωνα με τους Lyons (2001) και Ε. Φιλίππακη-Warburton (1992) (στο Πολίτης, 2001), ο προφορικός λόγος αναδείχθηκε σε βασική προϋπόθεση για τον προσδιορισμό του όρου «γλώσσα» και αποτελεί προτεραιότητα έναντι του γραπτού καθώς έχει βιολογική, λειτουργική και δομική προτεραιότητα. Δεν σημαίνει όμως πως ο προφορικός λόγος είναι η ανώτερη μορφή γλώσσας λόγω των παραπάνω προτεραιοτήτων αλλά, απεναντίας, είναι η φυσική κατάσταση της γλώσσας και όχι μια ατελής μορφή της (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Αναφορικά με την βιολογική προτεραιότητα γίνεται αντιληπτό πως το παιδί κατακτά σε πρώτο στάδιο την προφορική γλώσσα και σε μεταγενέστερο επίπεδο, σε σχολικό, την γραφή (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Συμπληρώνοντας στα παραπάνω, η γλώσσα κατακτιέται σε φυσικό επίπεδο από το παιδί όταν έρχεται σε καθημερινή επαφή με την ίδια τη γλώσσα, ενώ η γραφή και η κατάκτησή της θα προέλθει έπειτα από μεθοδευμένη διδασκαλία (σχολείο, εργασιακοί χώροι) (Πολίτης, 2001 · Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης ό.π., 1997).

Η λειτουργική προτεραιότητα έγκειται στο γεγονός πως οι κοινωνίες κάνουν χρήση περισσότερο του προφορικού παρά του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τον Πολίτη, η κοινωνική ταυτότητα των πολιτών διαμορφώνεται μέσω του προφορικού λόγου, ο οποίος δεν χαρακτηρίζεται μόνο από τα δομικά συστατικά που προαναφέραμε όπως επαναλήψεις, παύσεις κτλ., αλλά είναι ο λόγος όπου ανταλλάσσουμε συναισθήματα, διασταυρώνουμε γνώμες και απόψεις (Πολίτης, 2001). Άρα, θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τον προφορικό ως τον λόγο του «εδώ και τώρα» (Πολίτης, 2001).

Τέλος, η δομική τους διαφορά παρατηρείται στο γεγονός πως η γραφή στηρίζεται σε δεδομένα του προφορικού λόγου (Τσολακίδης, 2011). Για παράδειγμα, είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί η προφορά ορισμένων φθόγγων όπως *τυφθζχ*. Αντίθετα, στον γραπτό λόγο δεν υπάρχουν τέτοια εμπόδια καθώς τα γράμματα δεν υπόκεινται σε κανόνες. Η δυσκολία δεν συνίσταται στον τρόπο γραφής τους αλλά στον τρόπο εκφοράς τους.

## 2.3. Διαφορές προφορικού – γραπτού λόγου

Οι αντιθέσεις του προφορικού και του γραπτού λόγου, έχουν απασχολήσει τόσο την ελληνική όσο και την διεθνή βιβλιογραφία. Ακολούθως επιχειρείται μία αναλυτική προσέγγιση αυτών των διαφορών ως προς την επικοινωνιακή τους προσέγγιση, τις λειτουργίες τους καθώς και τους γλωσσικούς τους ρόλους (Πολίτης, 2001).

Κατά κοινή ομολογία, ο προφορικός λόγος είναι πιο ανεπίσημος από τον γραπτό και απροσχεδιαστος καθώς αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα που ευδοκμεί η οικειότητα, κυρίως σε καθημερινό επίπεδο. Παράλληλα εμφανίζει ελλείψεις όσον αφορά τη συντακτική δομή καθώς και μη ολοκληρωμένες προτάσεις (Αρχάκης 2007 · Πολίτης, 2001). Πολλές φορές θέλοντας να μεταφερθεί ένα μήνυμα κατά την προφορική επικοινωνία, μεταχειριζόμαστε εξωτερικούς παράγοντες χωρίς να είναι αναγκασμένος ο ομιλών να βασιστεί σε γλωσσικά μέσα. Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας καθίσταται εύκολος στον προφορικό λόγο καθώς τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης είναι παρόντες

κατά τη διάρκεια της συνομιλίας. Επομένως ο ομιλητής αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις του συνομιλητή του και μπορεί να αναπροσαρμόσει τον λόγο του επαναλαμβάνοντας τα όσα έχουν λεχθεί, σε περίπτωση που δεν έχουν γίνει αντιληπτά.

Εν αντιθέσει, ο γραπτός λόγος στερείται αυτού του φυσικού πλαισίου, με τον λόγο πλέον να είναι αποπλαισιωμένος. Ως ακολούθως, ο συγγραφέας καλείται να παρουσιάσει το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο κείμενο, με σκοπό ο αναγνώστης να αντιληφθεί το κατάλληλο νόημά τους όπως η αναφορά στον τόνο της φωνής του ομιλητή (Αρχάκης, 2007 · Ong, 1997). Η δυναμική των λέξεων ανάμεσα σε προφορικό και γραπτό λόγο είναι απολύτως διαφορετική. Οι γραπτές λέξεις ενέχουν το στοιχείο της αποξένωσης σε συσχετισμό με τις προφορικές που παρουσιάζονται σε ένα πραγματικό περιβάλλον και απευθύνονται σε πραγματικά πρόσωπα.

Ο προφορικός λόγος ακόμη έχει τον ρόλο του μεταδότη πληροφοριών με τη βοήθεια της ομιλίας σε συγκεκριμένο χρόνο ενώ ο γραπτός εστιάζεται σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Αναφέρθηκε η χρονική διάσταση καθώς ο ομιλητής, όπως υπογραμμίζει ο Πολίτης (2001) πρέπει, κατά τη διάρκεια της εκφοράς του, να εκθέτει τη σκέψη του σε αργό ρυθμό με κυρίαρχο τον πλεονασμό και την επανάληψη των ήδη προαναφερθέντων, τα οποία κρατούν τόσο τον ακροατή όσο και τον ομιλητή στον ορθό δρόμο (Ong, 1997). Ο ομιλητής εξαιτίας της γρήγορης διατύπωσης του λόγου αλλά και της περιορισμένης συγκράτησης των λεγόμενων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, έχει την υποχρέωση να ελέγχει προς τα πίσω τον λόγο του (Πολίτης, 2001). Τότε, ο ομιλητής θα χρειαστεί να επαναλάβει τα λεγόμενά του δύο και τρεις φορές, προκειμένου να γίνουν από όλους κατανοητά (Ong, 1997). Τέλος, αυτή η επανάληψη ή η καλύτερη διατύπωση των ήδη λεχθέντων μπορούν να επιδράσουν θετικά, καθώς ο ομιλητής προσπαθεί να συλλάβει την συνέχεια της σκέψης του, να οργανώνει τον λόγο του (Πολίτης, 2001). Άλλωστε, είναι προτιμότερο να συντελεστεί επανάληψη παρά να υπάρξει παύση και αμηχανία (Ong, 1997).

Όσον αφορά τα παραγλωσσικά στοιχεία, ο μοναδικός τρόπος για να υποδειχθούν στον γραπτό λόγο είναι με τη χρήση «μουσικής» στίξης όπως : ερωτηματικό, θαυμαστικό, εισαγωγικά και αποσιωπητικά (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2021 · Πολίτης, 2001). Εκτός των προαναφερθέντων μορφολογικών χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου, μπορούμε να διακρίνουμε κι άλλα, τα οποία σύμφωνα με την Στεργίου (2008) είναι: η χρήση προσωπικών αντωνυμιών, τα λεγόμενα «γεμίσματα» όπως εντάξει, βασικά, δηλαδή κτλ., η διόρθωση μιας λέξης ή φράσης από τον ομιλητή σε άμεσο χρονικό διάστημα, η χρήση παρεκβάσεων, η αναφορά σε γενικόλογες λέξεις όπως αυτό, πράγμα κτλ.

Καταληκτικά, τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος αλληλοσυμπληρώνονται, με διαφορετικό τρόπο αναλόγως του επικοινωνιακού πλαισίου (Τζιώγα, 2021 · Κολιώνη, 2021). Είναι και τα δύο μορφές μιας γλώσσας, ισότιμες, γι' αυτό και μεταξύ τους δεν υπάρχουν μόνο διαφορές αλλά και ομοιότητες (Halliday, 1989 · Πολίτης, 2001). Σε σχολικό επίπεδο όμως, προφορικός και γραπτός λόγος δεν αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, καθώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) δείχνει να μην συναινεί στην παραπάνω θεώρηση.

### 3. Μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς προτάσσεται η διερεύνηση του παρόντος θέματος.

Η ποιοτική έρευνα εμφανίζεται στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα σε διαφορετικούς κλάδους. Στην εκπαίδευση, παρουσιάζεται έντονα τα τελευταία 30 χρόνια. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε στην εργασία, είναι σύμφωνη με τα έξι (6) στάδια έρευνας κατά τον Creswell (2011), τα οποία είναι:

- Εντοπισμός ερευνητικού προβλήματος
- Επισκόπηση βιβλιογραφίας
- Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας
- Συγκέντρωση των δεδομένων

- Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
- Αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας

Προτιμήθηκε η παραπάνω θεωρία καθώς δίνεται η δυνατότητα της λεπτομερούς έρευνας του ερευνητικού προβλήματος. Θα διερευνηθεί σε βάθος η ομοιότητα ανάμεσα σε Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό εγχειρίδιο, εξάγοντας συμπεράσματα.

### 3.1. Αποτελέσματα της έρευνας

Για την καλύτερη κατανόηση του όρου προφορικός λόγος, το ερευνητικό μέρος έχει χωριστεί σε δύο ενότητες: Κατανόηση Προφορικού Λόγου (ΚΠΛ) και Παραγωγή Προφορικού Λόγου (ΠΠΛ) καθώς πρόκειται για δύο διαφορετικές δεξιότητες που βελτιώνουν οι μαθητές στην Γ' Γυμνασίου με σκοπό την έλευσή τους στο Λύκειο. Αναλύονται οι δύο δεξιότητες, σε αντιδιαστολή με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το ΣΒ, συγκεντρώνοντας, σε τελικό συμπέρασμα, τα παράλληλα στοιχεία και τις αντιθέσεις.

1η Δεξιότητα: Κατανόηση προφορικού λόγου (ΚΠΛ)

- Ενότητα 1: Η Ελλάδα στον κόσμο – Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 10-28.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003, 11-12) είναι οι εξής:

Ο μαθητής επιδιώκεται:

- Να συγκρίνει τον παρατακτικό και τον υποταγμένο λόγο.
- Να χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο κατάλληλα, ως προς τη σημασία των λέξεων και ως προς το είδος των κειμένων.
- Να σχεδιάζει και να γράφει συνθετικές / ερευνητικές εργασίες, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές.

Στην εισαγωγή της αντίστοιχης ενότητας του ΣΒ, σελ 9 αναφέρονται οι ίδιοι στόχοι αλλά με πιο απλοϊκό λεξιλόγιο. Ενδεικτικά, οι μαθητές:

- Θα μάθουν να διακρίνουν την παρατακτική από την υποτακτική σύνδεση των προτάσεων.
- Θα μάθουν πώς να σχεδιάζουν και να γράφουν ερευνητικές εργασίες.

Παρατηρείται πως υπάρχει αντιστοιχία ως προς το περιεχόμενο των στόχων, οι οποίοι όμως χαρακτηρίζονται από γενικότητα ενώ είναι ήδη εμφανής η κλίση προς τον γραπτό λόγο (να σχεδιάζει, να γράφει). Στο ΣΒ, οι ασκήσεις «Ακούω και μιλώ», οι οποίες εν δυνάμει στοχεύουν στην δεξιότητα του προφορικού λόγου, έχουν ως σημείο αναφοράς τα εισαγωγικά κείμενα της ενότητας ενώ οι ασκήσεις έχουν γραπτό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω δραστηριότητες βρίσκονται στην κατηγορία του προφορικού λόγου, παρόλο που, στην πραγματικότητα, οι μαθητές καλούνται να γράψουν αλλά και να καταγράψουν την άποψή τους για ένα θέμα, στηριζόμενοι σε αναφορές των κειμένων.

2. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες νομίζετε ότι δημιουργούν τη διαφορά δυσκολίας; Βάλτε ✓ όπου νομίζετε.

|                                             |                          |                           |                          |
|---------------------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| • Οι λέξεις που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς | <input type="checkbox"/> | • Η οπτική μορφή          | <input type="checkbox"/> |
| • Το θέμα του κάθε κειμένου                 | <input type="checkbox"/> | • Το είδος του κειμένου   | <input type="checkbox"/> |
| • Το μήκος των περιόδων                     | <input type="checkbox"/> | • Το μέγεθος του κειμένου | <input type="checkbox"/> |
| • Ο τρόπος της οργάνωσης του κάθε κειμένου  | <input type="checkbox"/> |                           |                          |

3. Συζητήστε με τους συμμαθητές σας ποιοι από τους παραπάνω παράγοντες σας φαίνονται πιο σημαντικοί.  
 • Τεκμηριώστε τη γνώμη σας με συγκεκριμένες αναφορές στα κείμενα.

Στην σελίδα 20 του ΣΒ, υπάρχει ξεχωριστό υποκεφάλαιο αναφερόμενο στη σύνδεση των προτάσεων στον προφορικό λόγο. Στους στόχους του Α.Π.Σ. δεν υπάρχει κάποια μεμονωμένη αναφορά για την συγκεκριμένη ενότητα, παρόλο που είναι από τις λιγότες με ξεκάθαρη μνεία στον προφορικό λόγο.

Στα υπόλοιπα κεφάλαια της ενότητας Γ «Σύνθεση ερευνητικών εργασιών» και Δ «Λεξιλόγιο», οι ασκήσεις κατανόησης προφορικού λόγου παρομοιάζονται με ερωτήσεις κατανόησης κειμένων, από την στιγμή που στο Α.Π.Σ. δεν υπάρχει αναφορά στον προφορικό λόγο, με τις ενδεικτικές δραστηριότητες να εστιάζουν στον γραπτό λόγο.

- Ενότητα 2: Γλώσσα- Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου– Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 29-44.

Στην συγκεκριμένη ενότητα, υπάρχει ξεχωριστό υποκεφάλαιο για τον προφορικό λόγο και πιο αναλυτικά, για την προφορική διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων. Οι στόχοι ΣΒ και Α.Π.Σ. είναι παρόμοιοι και επιδιώκουν ο μαθητής: *Να διατυπώνει προφορικά ή γραπτά αιτιολογημένες κρίσεις για διάφορα θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 2003-12 · Σχολικό βιβλίο: 30). Οι ασκήσεις προφορικότητας που προτάσσονται στην συγκεκριμένη ενότητα καλούν τους μαθητές να βρουν στοιχεία μέσα από συγκεκριμένα κείμενα με σκοπό να αποδεικνύουν την ορθότητα μιας θέσης. Οι μαθητές δηλαδή, σε αντίθεση με το Α.Π.Σ. δεν παρουσιάζουν προφορικά στους συμμαθητές τους κείμενο αλλά απεναντίας, απαντούν σε ερωτήσεις και συμπληρώνουν ασκήσεις.

4. Ο Γιώργος Μπαμπινιώτης στο **κείμενο 10** χρησιμοποιεί τη μεταφορική έκφραση *το κάστρο της γλωσσικής μας ρωμιοσύνης*. Τι υποδηλώνει ο παραλληλισμός της γλώσσας μας με ένα κάστρο; • Εσείς συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτό τον παραλληλισμό; Διατυπώστε την άποψή σας αιτιολογημένα.

Εικόνα 2: Βιβλίο μαθητή - Ενότητα 2 - σελ. 20 άσκηση «Ακούω και μιλώ»

Τέλος, στο Α.Π.Σ. αναφέρεται κατ' εξακολούθηση το ρήμα «συντάσσει». Ταυτόχρονα, οι ασκήσεις του ΣΒ είναι επί το πλείστον γραπτές, ακόμη και της κατηγορίας κατανόησης προφορικού λόγου.

Με τον τρόπο αυτό, υποβαθμίζεται ο προφορικός λόγος ακόμη και σε ασκήσεις που έχουν σχεδιαστεί με στόχο να αναδειχθεί. Άρα, καταληκτικά, οι στόχοι και οι ασκήσεις της συγκεκριμένης ενότητας του ΣΒ έχουν αντιστοιχία με το Α.Π.Σ. μόνο όσον αφορά τον γραπτό λόγο.

- Ενότητα 3: Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί-Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 45-62 και,
- Ενότητα 4: Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες- Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 63-86

Οι ασκήσεις του ΣΒ των παραπάνω ενοτήτων, ως προς την κατανόηση προφορικού λόγου, στηρίζονται σε ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές, βασισμένοι σε γραπτά κείμενα (Εικόνα 3). Από τις γραμματικές έως τις λεξιλογικές ασκήσεις, δεν διαφαίνεται η ύπαρξη της προφορικότητας αφού δεν συνιστάται και από το Α.Π.Σ.



### Ακούω και μιλάω

1. Τι νομίζετε ότι προσφέρει στο κειμένο 1 η μορφή ερώτησης-απάντησης, με την οποία αυτό είναι γραμμένο;
2. Αν ήσασταν στη θέση του παιδιού στο κειμένο 1, ποιες άλλες ερωτήσεις θα θέλατε να κάνετε σχετικά με το ίδιο θέμα;
3. Σε ποιον απευθύνει τις ερωτήσεις της η συγγραφέας του κειμένου 2; • Είναι εύκολο ή δύσκολο να τις απαντήσει κάποιος; • Ποιες άλλες ερωτήσεις θα μπορούσατε να προσθέσετε εσείς για να βοηθήσετε τον αναγνώστη να μπει στη θέση των παιδιών στα οποία αναφέρεται το κείμενο;
4. Ποια διαφορά υπάρχει ανάμεσα στις ερωτήσεις του κειμένου 1 και του κειμένου 2; • Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούμε ερωτήσεις του πρώτου τύπου και σε ποιες του δεύτερου;

Εικόνα 3: Βιβλίο μαθητή- Ενότητα 3- σελ. 49

- Ενότητα 5: Ειρήνη-Πόλεμος -Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 87-104

Στη συγκεκριμένη ενότητα το Α.Π.Σ. εντάσσει τον προφορικό λόγο ως δεξιότητα στην ενότητα των ομώνυμων και παρώνυμων λέξεων. Αναλυτικότερα αναφέρει πως: «Συντάσσει γραπτά ή προφορικά δικές του προτάσεις χρησιμοποιώντας ομώνυμες / ομόηχες και παρώνυμες λέξεις» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. : 2003, 13). Η αντίστοιχη άσκηση συναντιέται στο ΣΒ όπου οι μαθητές καλούνται να συντάξουν δικές τους προτάσεις, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες λέξεις. Ωστόσο, η παρούσα δραστηριότητα παραπέμπει στον γραπτό λόγο και ομοιάζει με εκείνες της δεξιότητας «*Διαβάζω και γράφω*»

- Ενότητα 6: Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών – Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 105-120

Στην 6η ενότητα σε γραμματικό επίπεδο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον υποθετικό λόγο, ο οποίος εξασκείται αποκλειστικά σε γραπτό επίπεδο. Στους στόχους αναφέρεται πως οι μαθητές μελετούν τις υποθετικές προτάσεις μέσα από κείμενα του ΣΒ χωρίς να κάνουν πρακτική στον προφορικό τους λόγο.

- Ενότητα 7: Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές- Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 121-132 και,
- Ενότητα 8: Μπροστά στο μέλλον, Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 134-150

Στις τελευταίες δύο (2) ενότητες του ΣΒ της Γ' Γυμνασίου, η δεξιότητα της ΚΠΛ είναι σχεδόν ανύπαρκτη, τόσο στο Α.Π.Σ. όσο και στο ΣΒ. Το πρώτο αναφέρει πως γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα θα διδαχθούν μέσω επιλεκτικών κειμένων και το δεύτερο το πραγματοποιεί σε πρακτικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, στην τελευταία ενότητα του ΣΒ, στην 8η, στο κεφάλαιο της Στίξης γίνεται αναφορά στον προφορικό λόγο και στα χαρακτηριστικά του, ενέργεια που δεν αντιστοιχεί με το Α.Π.Σ (Εικόνα 4). Ωστόσο, δεν αξιοποιείται πλήρως η συγκεκριμένη σύνδεση στίξης-προφορικού λόγο στις ασκήσεις ΚΠΛ καθώς συνεχίζουν να αναφέρονται σε γραπτά κείμενα.





### Διαπιστώνω ότι:

- ▶ Στον προφορικό λόγο αποδίδουμε το νόημα όσων θέλουμε να πούμε ή και τα συναισθήματά μας χρησιμοποιώντας μικρές ή μεγαλύτερες παύσεις, ανεβοκατεβάσματα και χρωματισμούς της φωνής μας (επιτονισμός).
- ▶ Επειδή στο γραπτό λόγο δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τέτοια μέσα, αντί γι' αυτά χρησιμοποιούμε τα σημεία της στίξης.
- ▶ Επίσης, με τα σημεία στίξης μερικές φορές φανερώνουμε τις συντακτικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων μιας περιόδου λόγου.

Εικόνα 4: Βιβλίο μαθητή- Ενότητα 8- σελ. 140

Συμπερασματικά παρατηρείται πως Α.Π.Σ. και ΣΒ δεν συμβαδίζουν όσον αφορά την ΚΠΛ. Κανένα από τα δύο δεν δίνουν ουσιαστική σημασία στην κατανόηση λόγου, παρόλα αυτά, διακρίνεται από πλευράς ΣΒ μια ώθηση προς τον προφορικό λόγο, ο οποίος όμως δεν μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες οδηγίες από το Α.Π.Σ. Ακόμη, για να σχεδιαστούν ολοκληρωμένες δραστηριότητες της δεξιότητας ΚΠΛ θα πρέπει να υπάρχουν και τα αντίστοιχα προφορικά κείμενα που θα τις συμπληρώνουν. Στο συγκεκριμένο ΣΒ οι ασκήσεις ΚΠΛ «Ακούω και μιλώ» βασίζονται στα εισαγωγικά κείμενα της κάθε ενότητας ενώ αρκετές φορές καλούν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον γραπτό λόγο για να τις ολοκληρώσουν.

### 2η Δεξιότητα: Παραγωγή προφορικού λόγου (ΠΠΛ)

Για τις δραστηριότητες ΠΠΛ της κάθε ενότητας, στο Α.Π.Σ. δεν υπάρχει πλήθος αναφορών. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζεται το παρακάτω σχόλιο στο Α.Π.Σ. όπου και αναφέρεται: «Οι συνθετικές εργασίες - διαθεματικές δραστηριότητες θεωρούνται Παραγωγή λόγου. Παραγωγή λόγου, δηλαδή, θεωρείται κάθε κείμενο, προφορικό και γραπτό, που παράγουν οι μαθητές σε συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας, με συγκεκριμένο σκοπό. Σκοπός τους οι μαθητές «να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κώδικες προφορικής επικοινωνίας για διάφορους σκοπούς και να αξιοποιούν τα παραγωγικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του λόγου».

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως η παραγωγή λόγου ισοδυναμεί αποκλειστικά με κείμενα. Δεν υπάρχει αναφορά στην παραγωγή εξ' ολοκλήρου προφορικού κειμένου ενώ ακόμη και στο δεύτερο σχόλιο, γίνεται λόγος του ρήματος «χρησιμοποιούν», χωρίς να είναι ωστόσο γνωστός ο τρόπος χρήσης των κωδικών επικοινωνίας. Εν αντιθέσει, το ΣΒ έχει ξεχωριστό κεφάλαιο στο τέλος της κάθε ενότητας, το «Δ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου», το οποίο αν και δεν μνημονεύεται εξ' ολοκλήρου στο Α.Π.Σ, προσπαθεί να μνησεί τους μαθητές στην ουσιαστική χρήση του προφορικού λόγου.

- Ενότητα 1: Η Ελλάδα στον κόσμο – Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 10-28.

Στην 1η ενότητα, οι περισσότερες ασκήσεις «Ακούω και μιλώ» στοχεύουν στην ΠΠΛ, στηριζόμενες όμως στα αντίστοιχα κείμενα. Ωστόσο, αρκετές φορές σημειώνονται ερωτήσεις που ζητούν την προσωπική άποψη των μαθητών.

- Ενότητα 2: Γλώσσα- Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου– Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 29-44.

Στην 2η ενότητα, οι κατεξοχήν δραστηριότητες ΠΠΛ μειώνονται σημαντικά καθώς αντικαθίστανται από γραμματικές ασκήσεις, όπως εμφανίζεται παρακάτω (Εικόνα 5):



**Ακούω και μιλώ**

Βρείτε στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

- α. τις λέξεις από τις οποίες εξαρτάται κάθε υπογραμμισμένη πρόταση,
- β. το συντακτικό ρόλο κάθε υπογραμμισμένης πρότασης

- «Τους ξαφνιάζει που είναι κατοικημένη» (κείμενο 2)
- «στην αχρήστευση της σκέψης βοηθούσε και το γεγονός ότι υπήρχε πολύ μικρή εκλογή στις λέξεις» (κείμενο 3)
- «Είναι βέβαιο ότι γλώσσες πέθαιναν πάντοτε στην πορεία της ιστορίας» (κείμενο 1)

Εικόνα 5: Ενότητα 2-Σχολικό βιβλίο- σελ. 34

Η παραπάνω άσκηση δεν στοχεύει στην ΠΠΛ, όπου είναι και το βασικό ζητούμενο της συγκεκριμένης δεξιότητας αλλά ωθεί τους μαθητές στην εύρεση υλικού μέσω των κειμένων. Η παραγωγή λόγου προβάλλεται καλύτερα σε πολυτροπικά κείμενα όπως εικόνες, όταν οι διδασκόμενοι προσπαθούν να «μεταφράσουν» το νόημα:

Τέλος, στο υποκεφάλαιο Δ και στην ξεχωριστή ενότητα «*Ακούω και μιλώ*», οι ασκήσεις είναι παρόμοιες με την παραπάνω. Προωθούν την κρίση των μαθητών και δίνεται η ευκαιρία για ελεύθερη συζήτηση.

- Ενότητα 3: Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί-Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 45-62

Στην συγκεκριμένη ενότητα η ΠΠΛ εντοπίζεται σε ορισμένες ασκήσεις του ΣΒ, σε αντιστοιχία με τις γραμματικές ασκήσεις της ενότητας. Για παράδειγμα, στην παρακάτω άσκηση (Εικόνα 6) πραγματοποιείται διπλός σκοπός: διαφορά ευθύ και πλάγιου λόγου μέσω της ΠΠΛ με σημείο αναφοράς εντούτοις ένα γραπτό, εισαγωγικό κείμενο της ενότητας:



**Ακούω και μιλώ**

Φανταστείτε ότι ακούσατε το διάλογο ανάμεσα στον πατέρα και την κόρη του (κείμενο 1).

- Αφηγηθείτε το διάλογο αυτό στην τάξη.
- Μπορείτε να αρχίσετε έτσι: «Άκουσα τις προάλλες μια συζήτηση για το ρατσισμό ανάμεσα σε έναν πατέρα και την κόρη του. Το κορίτσι...» (Μπορείτε να αφηγηθείτε μόνο το απόσπασμα «Πες μου, μπαμπά,... καμιά ανισότητα»)
- Τι προσθήκες και τι αλλαγές χρειάστηκε να κάνετε από το ένα κείμενο στο άλλο;

Εικόνα 6: Ενότητα 3-Σχολικό βιβλίο- σελ. 51

Τέλος, στις Δραστηριότητες παραγωγής λόγου οι διδασκόμενοι έρχονται ξανά σε επαφή με πολυτροπικό κείμενο (αφίσα), μαθαίνοντας τον τρόπο ανάγνωσής της (Εικόνα 7). Παρατίθεται παρακάτω το σχετικό παράδειγμα:





### Ακούω και μιλώ

1. Μελετήστε το κείμενο 11. • Ποιο είναι το βασικό λεκτικό μήνυμα της αφίσας; • Ποιος είναι ο φορέας που έχει εκδώσει την αφίσα; • Ποιο είναι το κοινό στο οποίο απευθύνεται; • Ποια σχέση έχει η εικόνα της αφίσας με το λεκτικό της μήνυμα;
2. Συζητήστε στην τάξη το μήνυμα του κειμένου 10.
3. Απευθύνεστε σε κάποιους συμμαθητές σας αμέσως μετά την απρεπή τους συμπεριφορά απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες σε μια εκδρομή του σχολείου σας. Προσπαθήστε να τους ευαισθητοποιήσετε συναισθηματικά, χρησιμοποιώντας ερωτήσεις με τις οποίες θα τους βοηθήσετε να έρθουν στη θέση των παιδιών αυτών.

Εικόνα 7: Ενότητα 3-Σχολικό βιβλίο- σελ. 61 άσκηση 1-3

- Ενότητα 4: Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες- Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 63-86

Η 4η ενότητα ακολουθεί το πρότυπο των παραπάνω ενότητων με λιγότερες, ουσιώδεις αναφορές στην ΠΠΛ. Οι ασκήσεις «Ακούω και μιλώ» κυρίως των υποενοτήτων Β και Γ εστιάζουν περισσότερο στην γραμματική και στο λεξιλόγιο (αναφορικές προτάσεις-συνώνυμα) και όχι στην παραγωγή λόγου.

Τέλος, μέσω των δραστηριοτήτων της υποενότητας Δ, οι μαθητές γνωρίζουν την Ενωμένη Ευρώπη. Έρχονται σε επαφή με καινούργιους όρους (ελεύθερη αγορά, καπιταλισμός) και εκφέρουν γνώμη επιχειρηματολογώντας για τη σχέση Αμερικής και Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και τον λόγο που η Αφρική υπήρξε αντικείμενο αποικιακής εκμετάλλευσης από την Ευρώπη.

- Ενότητα 5: Ειρήνη-Πόλεμος -Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 87-104

Στην 5η ενότητα, οι δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» εστιάζονται στον γραπτό λόγο, αγνοώντας τον κύριο στόχο της παραπάνω δεξιότητας. Ωστόσο, υπάρχουν και ασκήσεις που προβάλλουν την ΠΠΛ με αφορμή τα εισαγωγικά κείμενα.

Τέλος, στην Δραστηριότητα παραγωγής λόγου, η προφορικότητα διακρίνεται μέσω 3ων ασκήσεων που προωθούν την ομαδικότητα αλλά και την συζήτηση κοινωνικών θεμάτων ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι ακροατές-μαθητές. Οι διδασκόμενοι έρχονται πάλι σε επαφή με σκίτσο, όπου μέσω αυτού δύναται να ακουστούν οι διαφορετικές οπτικές των μαθητών κοιτάζοντάς το. Ακόμη, συζητούν για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με πολεμικό περιεχόμενο και τους κινδύνους που ενέχουν. Είναι μια εύλογη ευκαιρία για τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν και να υπερασπιστούν την θέση τους, απαντώντας σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες όμως διατυπώνονται χρησιμοποιώντας την προστακτική έγκλιση («Κάντε», «οργανώστε»). Με τον συγκεκριμένο τρόπο προσδίδεται στην ερώτηση ένα αυστηρό ύφος με την έννοια της προσταγής και όχι της προσμονής, όπως η υποτακτική:

- Ενότητα 6: Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών – Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 105-120

Η 6η ενότητα παρόλο που υπερέχει σε ασκήσεις «Ακούω και μιλώ», η ΠΠΛ βρίσκεται αρκετά υποβαθμισμένη. Οι περισσότερες ερωτήσεις (Εικόνα 8) στην παραπάνω κατηγορία είναι ανάλογες με ερωτήσεις κατανόησης και γραμματικές, όπως οι παρακάτω:



### Ακούω και μιλάω

Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνει το γράμμα του ο γιατρός; • Με ποιο σκοπό το έγραψε; • Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Εικόνα 8: Ενότητα 6-Σχολικό βιβλίο- σελ. 110

- Ενότητα 7: Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές- Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 121-132

Η 7η ενότητα είναι από τις μικρότερες ενότητες του ΣΒ, στην οποία όμως συναντιούνται τα περισσότερα πολυτροπικά κείμενα, εικόνες διάσημων ζωγράφων καθώς και σκίτσα. Οι ερωτήσεις της άσκησης «Ακούω και μιλάω» είναι επί το πλείστον κατανόησης και λιγότερο εκφοράς (Εικόνα 9):



### Ακούω και μιλάω

1. «Έχεις καλήν μοίραν»: Η φράση περιέχεται δύο φορές στο κείμενο 3. Εντοπίστε τις δύο φράσεις. • Ποια μικρή διαφορά βλέπετε μεταξύ τους; • Ποιος είναι ο γραμματικός χρόνος κάθε πρότασης;
2. «Κοιτάζουμε λίγο περισσότερη ώρα στα μάτια αυτούς τους πιτσιρικάδες, που έγιναν απότομα έφηβοι» (κείμενο 4)  
«Καλόχεις εκείνον τον Καβαλάρη» (κείμενο 3)

Οι παραπάνω φράσεις είναι παραλλαγμένες φράσεις των κειμένων 3 και 4. Εντοπίστε μέσα στα κείμενα τις αυθεντικές και βρείτε τις λεξούλες που έχουν παραλειφθεί. • Τι αφαιρέθηκε από το νόημα των φράσεων με την παράλειψή τους; • Με ποια λέξη της κάθε φράσης έχει πιο στενή σχέση η λέξη που παραλείφθηκε;

3. «Μοναχά να καλόχεις εκείνον τον Καβαλάρη» (κείμενο 3)  
«να, εκείνος ο άντρας έχει στείλει το γιο του στο κολέγιο» (κείμενο 2)  
Συγκρίνετε τις σημασίες που έχει το να στα δύο αυτά αποσπάσματα.
4. «Για τα ζητήματα αυτά τίποτα δεν μπορεί να προβλεφθεί με ακρίβεια» (κείμενο 1)  
«Για άνοιξε μου πάλιν το χεράκι σου» (κείμενο 3)

Συγκρίνετε τις σημασίες που έχει το για στα δύο αποσπάσματα. • Σε ποιο από τα δύο αποσπάσματα το για συνδέεται στενά με ένα ουσιαστικό και δημιουργεί προθετικό σύνολο; • Με τι μέρος του λόγου συνδέεται στενά το για στο άλλο απόσπασμα και ποια σημασία του προσθέτει;

Εικόνα 9: Ενότητα 8-Σχολικό βιβλίο- σελ. 138 άσκηση 1- 4

- Ενότητα 8: Μπροστά στο μέλλον, Σχολικό βιβλίο (ΣΒ) σελ. 134-150

Στην τελευταία ενότητα, η δεξιότητα της ΠΠΛ ασκείται, στην υποενότητα Δ. Οι μαθητές συζητούν για θέματα βασιζόμενοι σε πολυτροπικά κείμενα (τραγούδι, αφίσα). Τέλος, πραγματοποιούν αγώνες λόγου με κύριο στόχο την άσκηση στην επιχειρηματολογία αλλά και την συγκρότηση μιας υγιούς συζήτησης, ακούγοντας τους συνομιλητές τους (Εικόνα 10):

3. Οργανώστε στην τάξη σας έναν αγώνα λόγου (ντιμπέιτ) με τους κανόνες που περιγράφονται αναλυτικά στην [ενότητα 5](#), σελ. 102. • Η ομάδα Α αναλαμβάνει να υποστηρίξει την άποψη ότι η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας αποτελεί απειλή για το μέλλον της ανθρωπότητας. • Η ομάδα Β, αντίθετα, θα υποστηρίξει ότι οι κίνδυνοι δεν προέρχονται από την ανάπτυξη της επιστήμης αλλά από την κακή της χρήση και επιπλέον ότι η επιστήμη παρέχει τη μόνη ελπίδα για την αντιμετώπιση των ζωτικών προβλημάτων της ανθρωπότητας. • Για να προετοιμάσετε τα επιχειρήματά σας, ανατρέξτε στα κείμενα [1](#), [5](#), [7](#) και [9](#) αυτής της ενότητας. • Επίσης, σκεφτείτε παραδείγματα από την ιστορία και την επικαιρότητα.

Εικόνα 10: Ενότητα 8-Σχολικό βιβλίο- σελ. 148 άσκηση 3

#### 4. Συμπεράσματα

Καταληκτικά, παρατηρείται πως η δεξιότητα της ΠΠΛ στο ΣΒ ασκείται σε μεγάλο βαθμό στην τελευταία ενότητα του εκάστοτε κεφαλαίου. Οι ασκήσεις έχουν ως σημείο αναφοράς πολυτροπικά κείμενα με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν τα ρητά και υπόρρητα στοιχεία.

Αναφορικά με τα ερωτήματα που προτάθηκαν στην αρχή της ερευνητικής εργασίας, παρατηρούνται τα εξής:

- Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τον γραπτό λόγο και την ανάδειξη αυτού, με μικρές ωστόσο αναφορές στον προφορικό, οι οποίες δεν είναι υψίστης σημασίας.
- Στο σχολικό εγχειρίδιο παρόλο που γίνονται δειλά βήματα για την ΚΠΛ και την ΠΠΛ, δεν εντοπίζονται θετικά αποτελέσματα καθώς το γενικό πλαίσιο παραπέμπει στον γραπτό λόγο. Υπάρχουν ασκήσεις που προωθούν τον προφορικό λόγο αλλά είναι λιγότερες σε σχέση με τον γραπτό και διαπιστώνεται πως πρόκειται για τις λιγότερο σημαντικές.
- Όσον αφορά την σχέση του προφορικού λόγου στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με το ΣΒ φαίνεται ότι είναι αντικρουόμενη καθώς το πρώτο δεν αναφέρεται στον τρόπο διδασκαλίας της συγκεκριμένης δεξιότητας ενώ η μοναδική αναφορά στον προφορικό λόγο εγγράφεται στην αρχή του, αναφέροντας ως στοχοθεσία το παρακάτω: «*Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κώδικες προφορικής επικοινωνίας για διάφορους σκοπούς και να αξιοποιούν τα παραγωγιστικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του λόγου*». Η παραπάνω επιδίωξη κρίνεται αρκετά γενικόλογη, ωστόσο αν την αντιπαραβάλλουμε με το ΣΒ, πραγματοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό.

#### Βιβλιογραφία

##### Ελληνόγλωσση

- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2021). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Ζάγκα, Ε. (2021). *Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου: Διδασκαλία και αξιολόγηση με εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι., Τσέλιου, Β. (2022). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Κολιώνη, Ε. (2021). Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των φιλόλογων του νομού Αχαΐας για τη διδασκαλία και αξιολόγηση του προφορικού λόγου στο Γυμνάσιο (Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). ΕΑΠ: Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/146735>
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο επιμ. Α-Φ. Χριστίδης *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 58-62). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε

20/3/2023

από

τη

διεύθυνση:

[http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_a10/a\\_10\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a10/a_10_thema.htm)

Στεργίου, Γ. Κ. (2008). *Η λεκτική επικοινωνία στο Δημοτικό Σχολείο και ο ρόλος της στην παραγωγή και καλλιέργεια του προφορικού λόγου* (Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21312>

Τζιώγα, Ε. Μ. (2021). *Η εξέλιξη του γραπτού λόγου των αποφοίτων Λυκείου μετά τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976: Όψεις συνέχειας και μεταβολής στην επάρκεια παραγωγής επεξεργασμένου λόγου* (Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από : <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/31772/1/%CE%94.%CE%94%20%CE%A4%CE%96%CE%99%CE%A9%CE%93%CE%91%20%CE%95%CE%99%CE%A1%CE%97%CE%9D%CE%97-%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91%202021.pdf>

Τσολακίδης, Σ. (2011). *Σημειώσεις για το μάθημα ΕΛΛ 102: Νεοελληνική Γλώσσα*. Πανεπιστήμιο Frederick. Ανακτήθηκε 15/3/2023 από τη διεύθυνση: <http://staff.fit.ac.cy/pre.st/GRK102/GRK102%20-%20course%20notes.pdf>

Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

### Ξενογλωσση

Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση-Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, Μτφρ.). Αθήνα: Ίων. (1η έκδοση 2011).

## ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Γεωργοπούλου Ευαγγελία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Med, Παν/μιο Πελοποννήσου

**Κουτσιούρη Σοφία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Διδάκτορας, Παν/μιο Πελοποννήσου

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα νέα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η Λογοτεχνία αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο που αποσκοπεί στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την αυριανή ζωή τους ως πολιτών της χώρας και της παγκόσμιας κοινότητας. Στην εργασία διερευνώνται οι απόψεις 12 εκπαιδευτικών που δίδαξαν το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας σε Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2021-2022. Τα εμπειρικά δεδομένα συνελέγησαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυσή τους ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου υποδέχτηκαν πιο θετικά τις νέες αλλαγές που επιφέρει το νέο πρόγραμμα σπουδών της Λογοτεχνίας, όπως είναι η δυνατότητα για αυτενέργεια που τους παρέχει, καθώς και η ένταξη του διακαλλιτεχνικού διαλόγου και της φιλαναγνωσίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου εξέφρασαν έντονο προβληματισμό για την οργάνωση του περιεχομένου του νέου προγράμματος σπουδών και την επάρκεια του προβλεπόμενου διδακτικού χρόνου.

**Λέξεις κλειδιά:** νέα προγράμματα σπουδών, Λογοτεχνία, απόψεις εκπαιδευτικών

## 1. Εισαγωγή

Σε μια προσπάθεια σύγκλισης της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές, στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και στις αρχές του 2000, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) της σχολικής εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα ΠΣ δεν αρκούσαν στην ενσωμάτωση νέων διδακτικών στόχων, αλλά απαιτούσαν την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, καλώντας τους εκπαιδευτικούς να εισαγάγουν στη διδασκαλία τους και να δοκιμάσουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές (Παπαλάμπρου, 2016). Τα Προγράμματα Σπουδών των δύο τελευταίων δεκαετιών χαρακτηρίζονται ως καθαρά μαθητοκεντρικά, θέτοντας όλους τους μαθητές/τριες, χωρίς κανέναν αποκλεισμό, στο επίκεντρο της μάθησης. Το 2021 κατασκευάστηκαν Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) για όλα τα γνωστικά αντικείμενα -μεταξύ αυτών και ΝΠΣ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο-, με ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ 2021α, 2021β). Η πιλοτική τους εφαρμογή ξεκίνησε το σχολικό έτος 2021-2022 σε Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία όλης της Ελλάδας, με στόχο τη γενίκευση της εφαρμογής τους σε όλα τα σχολεία της επικράτειας σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Η Λογοτεχνία αποτελεί ένα μάθημα που προσφέρει στους μαθητές/στις μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όχι μόνο γλωσσική αλλά και αισθητική καλλιέργεια, θίγοντας ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας, και προβάλλοντας προβληματισμούς και αξίες-στάσεις ζωής (Φρυδάκη, 2009). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους, τα ΝΠΣ της Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο και το Λύκειο προάγουν στοιχεία όπως η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος, ενώ ενσωματώνουν τεχνικές διδασκαλίας, όπως η εισαγωγή του διακαλλιτεχνικού διαλόγου, η δραματοποίηση και η δημιουργική γραφή, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, παράλληλα με τη φαντασία τους και να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα, με στόχο τη δημιουργία μαθητών-αναγνωστών (ΙΕΠ, 2021α, 2021β).

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα κυριότερα ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας, η οποία έχει ως σκοπό να συγκρίνει την επιδιωκόμενη και την προσλαμβανόμενη από τους/τις εκπαιδευτικούς μορφή του ΝΠΣ για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τον Van den Akker (1998), τα προγράμματα σπουδών μπορούν να πάρουν ποικίλες μορφές. Η πιο κοινή ταξινόμηση είναι μεταξύ του «επιδιωκόμενου» (intended), του «προσλαμβανόμενου» (perceived/implemented) και του «υλοποιούμενου» (enacted/attained) ΠΣ. Με βάση την παραπάνω θεωρητική παραδοχή, διερευνήθηκαν οι πεποιθήσεις 12 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την πιλοτική εισαγωγή του ΝΠΣ της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, μέσω μιας ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου.

Για την επίτευξη του παραπάνω ερευνητικού σκοπού, διατυπώθηκαν και τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα ΝΠΣ της Λογοτεχνίας Γυμνασίου - Λυκείου, σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους, και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς;
2. Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα ΝΠΣ;
3. Ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα ΝΠΣ;



## 2. Κυρίως Μέρος

### 2.1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, σύμφωνα με τον Van den Akker (1998), τα προγράμματα σπουδών μπορούν να πάρουν ποικίλες μορφές, οι οποίες είναι χρήσιμες για την κατανόηση του χάσματος μεταξύ της σύλληψης και κατασκευής ενός αναλυτικού προγράμματος και της υλοποίησής του στη σχολική τάξη. Η πιο κοινή ταξινόμηση των ΠΣ είναι αυτή μεταξύ του «επιδιωκόμενου» (intended), του «προσλαμβανόμενου» (perceived/implemented) και του «υλοποιούμενου» (enacted/attained) ΠΣ. Στην τυπολογία των διαφορετικών αναπαραστάσεων των αναλυτικών προγραμμάτων έχουν συμβάλει και οι Goodlad, Klein και Tye (1979), οι οποίοι διακρίνουν τα αναλυτικά προγράμματα σε πέντε κατηγορίες: το «ιδανικό» (ideal), το «επίσημο» (formal), το «προσλαμβανόμενο» (perceived), το «λειτουργικό» (operational) και το «βιωματικό» (experiential). Συνοψίζοντας όλες τις παραπάνω αναπαραστάσεις, κατανοούμε πως το «επιδιωκόμενο» πρόγραμμα σπουδών αποτελείται από το «ιδανικό» και το «επίσημο» αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο στηρίζεται στη βασική φιλοσοφία και τη μορφή του προγράμματος, όπως αυτή καθορίζεται από τα επίσημα έγγραφα. Το «προσλαμβανόμενο» εμπερικλείει τη λειτουργικότητα και αναφέρεται στο πρόγραμμα όπως αυτό ερμηνεύεται από τους χρήστες του, καθώς και τη διδασκαλία του μέσα στη σχολική αίθουσα. Τέλος, το «υλοποιούμενο» εμπεριέχει το βιωματικό κομμάτι και στηρίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών. Σε αρκετές μελέτες αξιολόγησης δίνεται έμφαση στη σύγκριση του «ιδανικού» με το «βιωματικό» ΠΣ. Οι van den Akker, Fasoglio και Mulder (2010) υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να εντοπιστεί η φύση των αιτίων των μεταξύ τους διαφορών, αλλά και να προταθούν λύσεις, αφού είναι δύσκολο να συλλεγούν ακριβή στοιχεία σχετικά με αυτά.

Η προσπάθειά των κρατών για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης επιφέρει συχνά πολλαπλασιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών καθώς και την υλοποίηση πολλών και αντίθετων μεταξύ τους εκπαιδευτικών πολιτικών (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Ο Ball και οι συνεργάτες του (ό.π.), μέσα από μια ποιοτική έρευνα, προβαίνουν σε μια εκ νέου επεξεργασία της έννοιας της «πραγμάτωσης» (enactment) των εκπαιδευτικών πολιτικών – μεταξύ αυτών και των πολιτικών του αναλυτικού προγράμματος -, η οποία προϋπήρχε στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας. Ουσιαστικά, οι ερευνητές σημειώνουν ότι συχνά οι πολιτικές αφορούν πολλαπλές πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, οι οποίες επισκιάζουν η μία την άλλη, και όπως προαναφέρθηκε, συχνά έρχονται σε μεταξύ τους σύγκρουση. Ο όρος «πραγμάτωση» αναφέρεται στη «δημιουργική διαδικασία της ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πολιτικής, δηλαδή στη μετάφραση των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων πολιτικών ιδεών σε αναπλαισιωμένες πρακτικές» (Ball, Maguire, Braun, Perryman, & Hoskins, 2012, 3). Ως «ερμηνεία» ορίζεται η πρώτη ανάγνωση, η οποία λαμβάνει χώρα σε τοπικά πλαίσια, ενώ η «μετάφραση», αποτελεί αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ανάλογα με το πλαίσιο και το περιβάλλον στο οποίο εισέρχεται. Όπως αναδείχθηκε και μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, οι εκπαιδευτικές πολιτικές μεταβάλλονται μέσα από πιέσεις και περιορισμούς, γεγονός το οποίο συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, η ερμηνεία, η μετάφραση και, εν τέλει, η πραγμάτωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζεται από το διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπικό πλαίσιο του σχολείου, το οποίο συνδιαμορφώνεται από το σύνολο των υλικών συνθηκών, των ρηματικών (discursive) πόρων και των ερμηνευτικών κατανοήσεων των πολιτικών από τους δρώντες που διαμεσολαβούν στη διαδικασία της μετάφρασης, ερμηνείας και πραγμάτωσης της πολιτικής (Ball et al., 2012· Braun, Ball, Maguire, & Hoskins, 2011).

### 2.2. Μέθοδος της έρευνας

Το είδος της μεθόδου που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική. Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ΝΠΣ για τη διδασκαλία της

λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους προσδιόρισαν και την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης (Creswell, 2011· Μάγος, 2005). Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της ημιδομημένης συνέντευξης. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί έναν εύχρηστο τρόπο καταγραφής και παραγωγής πλούσιου υλικού, καθώς δημιουργείται προσωπική επαφή των δρώντων, με αποτέλεσμα να δίνονται απαντήσεις άμεσες και ειλικρινείς (Φραγκιαδάκη, 2010).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2022, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών της Λογοτεχνίας Γυμνασίου και Λυκείου, κατά την πιλοτική εφαρμογή τους. Στην εμπειρική έρευνα συμμετείχαν συνολικά 12 φιλόλογοι, οι οποίες επιμορφώθηκαν σχετικά και υλοποίησαν την πιλοτική εφαρμογή του μαθήματος της Λογοτεχνίας στα σχολεία τους, το σχολικό έτος 2021-2022. Αξίζει να σημειωθεί πως το ερευνητικό δείγμα αποτελείται μόνο από γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 8 εκπαιδευτικοί Γυμνασίου και 4 εκπαιδευτικοί Λυκείου, 8 Γυμνασίων και 4 Λυκείων (από τα οποία 8 είναι Πρότυπα και 4 Πειραματικά), από όλη την ελληνική επικράτεια. Αξίζει να σημειωθεί πως όλες οι εκπαιδευτικοί διέθεταν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Ειδικότερα, δύο ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών, οκτώ διέθεταν μόνο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ δύο φοιτούσαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση το μοντέλο της θεματικής ανάλυσης, η οποία «συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων» (Braun & Clark, 2012, 57 στο Τσιώλης, 2017, 2).

### 2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι τα ΝΠΣ της Λογοτεχνίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προωθούν την ένταξη καινοτόμων στοιχείων: την καλλιέργεια της ενεργού πολιτεϊότητας, τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και την παιδαγωγική αυτονομία του/της εκπαιδευτικού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίου στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν ως βασικό θετικό στοιχείο του ΝΠΣ της Λογοτεχνίας την εισαγωγή της φιλιαναγνωσίας.

ΕΓ7: (Εκπαιδευτικός Γυμνασίου 7): *Το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως πολιτιστικό προϊόν και δίνουμε στα παιδιά το περιθώριο να σκεφτούν, να προβληματιστούν και να αισθανθούν. Καλλιεργείται με τη διδασκαλία ολόκληρου κειμένου η φιλιαναγνωσία και σε εμάς δίνεται μία μεγαλύτερη ελευθερία στις ασκήσεις, στον τρόπο δουλειάς μας.*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του Λυκείου που συμμετέχουν στην έρευνα αναγνωρίζουν ως βασικό χαρακτηριστικό του ΝΠΣ της Λογοτεχνίας - εκτός από τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας- την ένταξη καινοτόμων στοιχείων όπως είναι η επίσημη εισαγωγή της δημιουργικής γραφής, η διακαλλιτεχνικότητα, καθώς και η ένταξη της δραματοποίησης στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

ΕΛ3: (Εκπαιδευτικός Λυκείου 3): *Νομίζω ότι πρώτη φορά βλέπουμε σε ένα ΠΣ πραγματικά να υλοποιούνται αυτές οι νέες μαθητοκεντρικές αρχές. Το βασικότερο αυτού είναι η δημιουργική γραφή, που μπήκε επίσημα στο σχολείο με αυτό το πρόγραμμα σπουδών. Εγώ πάντα, πραγματικά, -και όχι μόνο εγώ, νομίζω και άλλοι συνάδελφοι- κάναμε ασκήσεις δημιουργικής γραφής τα τελευταία χρόνια.*

ΕΛ2: *Μου αρέσει πάρα πολύ η δημιουργική γραφή! Με οτιδήποτε καινούργιο που δεν έχει να κάνει με τη μορφή καθαρού μαθήματος... τρελαίνονται! Και στη Γλώσσα, όταν φύγαμε από το κλασικό μάθημα και μπήκαμε στη δημιουργία των ομάδων και να δείχνουμε πράγματα, ή «Ελάτε να κάνουμε διάδρομο συνείδησης», «ελάτε να κάνουμε ένα debate», όλα αυτά τους αρέσουν πάρα πολύ και, όντως, είναι και πάρα πολύ ωραία. Το θέλουν το καινούργιο [ενν. οι μαθητές/τριες].*

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι τα δύο ΝΠΣ έχουν και μειονεκτήματα. Μια αδυναμία των ΝΠΣ η οποία αναδεικνύεται από την ανάλυση των συνεντεύξεων, είναι η μη καταλληλότητα της διάταξης της διδακτέας ύλης και ο γρήγορος βηματισμός της διδασκαλίας που επιβάλλεται από τα ΝΠΣ. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίου και Λυκείου υποστήριξαν ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος δεν είναι αρκετός. Αξίζει να σημειωθεί πως όλες οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου θεωρούν ότι η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου ενδέχεται να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας των ίδιων και στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να μελετήσουν σωστά και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους. Κάποιες συμμετέχουσες στην έρευνα σημειώνουν επίσης πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής τάξης και, κυρίως, η ικανότητα των μαθητών/τριών να ανταποκρίνονται στον γοργό βηματισμό της διδασκαλίας που επιβάλλουν τα ΝΠΣ.

ΕΓ2: *Ναι, ο χρόνος είναι λίγος, ίσως έλειψε και η εμπειρία εδώ. Θέλω να πω ότι ο χρόνος δεν επαρκεί για να μπορέσουμε να καλύψουμε τα ζητούμενα. Ίσως χρειάζεται να...πολύ εστιασμένα να δούμε τη συνάφεια και τις συνδέσεις με τα κείμενα.*

ΕΓ4: *Εμένα δεν μου φτάνει ποτέ ο χρόνος. Δεν μου φτάνει και δεν είμαι και η μόνη που δεν μου φτάνει... Η διαχείριση του χρόνου είναι τέχνη, αλλά δεν έχει όμως να κάνει μόνο με τον εκπαιδευτικό και με το πόσο καλά έχει μελετήσει, αυτό το οποίο θέλει να προσφέρει στα παιδιά. Έχει να κάνει και με την τάξη, με το υλικό που έχεις... Θες να γίνεις σαφής και κατανοητός σε όλους; Τότε αναγκαστικά θα πας και λίγο πιο αργά, για να μπορέσει αυτό που θα πούμε να το καταλάβει η πλειονότητα της τάξης.*

ΕΛ1: *Α, πολύ δύσκολο... όχι δεν βγαίνει... δεν βγαίνει... δεν βγαίνει με τίποτα! Γιατί, όταν δουλεύεις ομαδοσυνεργατική, όλες οι ομάδες δεν πηγαίνουν με τον ίδιο ρυθμό και σίγουρα βγαίνεις εκτός προγράμματος και χρόνου. Δεν είναι θέμα εάν θα πρόσθετα κάτι, δεν ξέρουμε τι μπορεί να γίνει... λιγότερες ενότητες;*

Οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου δήλωσαν ακόμη ότι προβληματίζονται για τους περιορισμούς που επιφέρει στην εφαρμογή του ΝΠΣ ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος και η αξιολόγηση των μαθητών/τριών μέσω της Τράπεζας Θεμάτων. Ενδεικτική είναι η ακόλουθη μαρτυρία:

ΕΛ1: *Θεωρητικά όλα αυτά, είναι πάρα πολύ ωραία, έτσι; Θεωρητικά. Εγώ θεωρώ πως όλο αυτό είναι δυσλειτουργικό, από τη στιγμή που υπάρχει ο ορίζοντας της Τράπεζας Θεμάτων.*

Αναφορικά με τη σαφήνεια των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του ΝΠΣ του Λυκείου, κάποιες από τις φιλολόγους εξέφρασαν την άποψη ότι μερικά από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα θεωρούνται πλέον αυτονόητα και ότι θα επιθυμούσαν τη σύμπτυξη τους, ενώ άλλες δήλωσαν ότι βρέθηκαν σε σύγχυση σχετικά με το τι πρέπει να διδάξουν και με ποιο τρόπο, εξαιτίας της πληθώρας τους. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

ΕΛ2: *Λοιπόν, θα ήθελα οι 20 σελίδες να γίνουν 1! Όσο περνάνε τα χρόνια, προσπερνάω όλες τις σελίδες, γιατί δεν νομίζω πως μου λένε κάτι. Και μιλάω ειλικρινά, το είπαμε αυτό και στους επιμορφωτές. Να πετύχω όλους τους στόχους που μου λένε, δηλαδή να πετύχω τον καλό άνθρωπο, τον επιστήμονα... Νομίζω πως όλα αυτά είναι αυτονόητα και τα λένε πάρα πολύ αναλυτικά, με τόσες λέξεις που νομίζω ότι δεν χρειάζεται.*

Επιπλέον, το ΝΠΣ φάνηκε να μην είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Η πλειονότητα εξέφρασε την άποψη πως το ΝΠΣ είτε δεν έχει να προσφέρει κάτι παραπάνω ως προς τον τρόπο οργάνωσης σε σχέση με το προηγούμενο, είτε είναι χαοτικό.



ΕΛ4: Κοίταξε να δεις: Στην οργάνωση δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε. Σε νέες πρωτότυπες ευφάνταστες ιδέες, ναι, οι οποίες, όμως, για να είμαστε ειλικρινείς είναι ιδέες.

Μία ακόμα δυσκολία με την οποία ήρθαν αντιμέτωπες αρκετές από τις φιλόλογους του Γυμνασίου και του Λυκείου που συμμετέχουν στην έρευνα ήταν η απουσία τεχνολογικού εξοπλισμού από τα σχολεία, η οποία δεν επιτρέπει την ενσωμάτωση και χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία την οποία προωθούν τα ΝΠΣ.

ΕΓ1: Λείπει ο τεχνολογικός εξοπλισμός. Το φωνάζω, το λέω και δεν το ακούει κανείς! Εμείς στο σχολείο μας υπολειπόμεθα ηλεκτρονικού εξοπλισμού, γιατί ιδρύθηκε από το μηδέν και ζητιανεύουμε εδώ και εκεί, για να έχουμε τον υπολογιστή μας. Δυσκολευόμαστε πολύ ακόμα. Εάν είχα τον υπολογιστή μου στην τάξη μου, σταθερά, και τον προτζέκτορα σταθερό... θα λύνονταν τα χέρια μου και ό,τι έχουμε πει για τις μεθόδους, τα νέα αναλυτικά προγράμματα θα μπορούσα να τους το εφαρμόσω.

ΕΓ5: Μας λείπουν τα υλικά, όχι η γνώση, αλλά κάπου πρέπει και να το εφαρμόσουμε. Υπάρχουν κείμενα τα οποία έχουν μελοποιηθεί, έχουν ανέβει στο θέατρο, υπάρχουν ηχητικά αρχεία... Βέβαια μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε. Τώρα, χρησιμοποιώ το κινητό με όποιον τρόπο μπορώ.

ΕΛ2: Λοιπόν, το θέμα ξεκινάει από αλλού. Εάν στο σχολείο υπάρχει δυνατότητα γρήγορα και άμεσα να τα έχεις όλα... Δηλαδή ακόμα και εμείς δεν έχουμε αυτή την ευκολία. Στην περίπτωση αυτή που θα ήταν ιδανικά τα πράγματα, θα τη χρησιμοποιούσα και βοηθάει.

Σχετικά με τα πλεονεκτήματα των ΝΠΣ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα, το σημαντικότερο πλεονέκτημα του ΝΠΣ είναι η παροχή στον/στην εκπαιδευτικό της δυνατότητας να αυτενεργεί, ώστε να προσαρμόζει ο ίδιος/η ίδια το μάθημά του/της στις συνθήκες της τάξης του/της. Πρόκειται για την ελευθερία να επιλέγει ο ίδιος/η ίδια τον τρόπο προσέγγισης των κειμένων, το είδος των δραστηριοτήτων (από αυτές που προτείνονται στα ΝΠΣ), αλλά και τα λογοτεχνικά κείμενα που θα διδάξει.

ΕΓ4: Μόνο θετική άποψη νομίζω πως κάποιος έχει για αυτό το πρόγραμμα. Πρώτα από όλα, είναι ένα πρόγραμμα που δίνει στον εκπαιδευτικό μεγάλες ελευθερίες και μάλιστα σε ένα μάθημα όπως είναι η Λογοτεχνία, που είναι από τη φύση του ένα μάθημα που χρειάζεται να έχεις ανοίγματα πολλά.

ΕΛ1: Η δυνατότητα, ας πούμε, να φτιάξω εγώ το μάθημά μου έως ένα σημείο και να δώσω επιλογές που κρίνω ότι θα αρέσουν στα παιδιά. Αυτή η ελευθερία που υπάρχει στο να επιλέξω τα κείμενά μου και να τα πάω ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους μου αρέσει πάρα πολύ. Είναι η όλη διαδικασία τού να μπω σε αυτή τη λογική.

Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, ένα ακόμα θετικό χαρακτηριστικό του ΝΠΣ του Γυμνασίου είναι η εισαγωγή και η εξάσκηση των μαθητών/τριών στην παραγωγή δημιουργικής γραφής και στον μετασχηματισμό των κειμένων, στοιχεία που, όπως υπογραμμίζουν, είναι ορατά σε όλο το ΝΠΣ.

ΕΓ4: Είναι ορατά. Όλες αυτές οι ασκήσεις ουσιαστικά υποκίνησαν την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργική τους γραφή, και τη διακαλλιτεχνική συνομιλία με έναν ζωγραφικό πίνακα ή με ένα μουσικό κομμάτι που άκουσαν.

Η οργάνωση της ύλης του Γυμνασίου αναδείχθηκε σε ένα από τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του ΝΠΣ, καθώς οι φιλόλογοι όχι μόνο θεώρησαν κατάλληλη την ύλη, αλλά εξαιρετικά βοηθητικό και τον τρόπο οργάνωσής της, όπως αναδείχθηκε μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματός τους.

ΕΓ3: *Ναι, σίγουρα... σίγουρα. Νομίζω πως είναι καλύτερος ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας και η ύλη είναι πιο σαφής. Σε αυτό βοηθούν οι συλλογές, και η διδασκαλία του αυτοτελούς [ενν. κειμένου] δίνει μία συνοχή... μία ενότητα, που χρειάζεται.*

Ομόφωνη άποψη είχαν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου σχετικά με το είδος των δεξιοτήτων που, κατά τη γνώμη τους, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μέσα από το ΝΠΣ της Λογοτεχνίας. Επισήμαναν ότι το ΝΠΣ έχει έντονα πολιτειακό χαρακτήρα, καθώς μέσω των λογοτεχνικών κειμένων και των θεματικών ενοτήτων, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη τους και την ικανότητα να προβληματίζονται σχετικά με κοινωνικά ζητήματα. Αυτή η άποψη αποτυπώνεται με ενάργεια στην ακόλουθη μαρτυρία:

ΕΛ3: *Δηλαδή, ας πούμε, εγώ χρόνια και χρόνια, όταν διδάσκω τη «Φόνισσα» του Παπαδιαμάντη, προσπαθώ να τη συνδέσω με σύγχρονα γεγονότα, με σύγχρονους serial killers. Βλέπουμε τις αντιλήψεις για τις γυναίκες... τις γυναικοκτονίες και όλα αυτά. Δηλαδή, να βρούμε ένα τρόπο να κάνουμε επίκαιρα τα θέματα των κειμένων των παλαιότερων, ώστε να μπορέσουν και τα παιδιά να τα προσεγγίσουν.*

### 3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα «μετέφρασαν» και «ερμήνευσαν» (Ball et al., 2012) τα ΝΠΣ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια (Πρότυπα και Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια). Πρόκειται για ΠΣ που ακολουθούν τις κυρίαρχες τάσεις κατασκευής των ΠΣ παγκοσμίως (μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, διαθεματικότητα, καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αι., μετασχηματισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού σε εμπνευστή των μαθητών/τριών και συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας κ.ά.) (π.χ. Alvunger, Philippou, & Priestley, 2021· Nordin & Sundberg, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου και Λυκείου αναγνώρισαν τη μαθητοκεντρική λογική ως την κυρίαρχη παιδαγωγική φιλοσοφία των ΝΠΣ, η οποία προωθεί και υποστηρίζει τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και τη βιωματική μάθηση. Ακόμη, θεωρούν τη μαθητοκεντρική λογική ως την πλέον κατάλληλη για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, αφού στόχος των ΝΠΣ είναι όχι μόνο η πνευματική αλλά και η αισθητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Σχετικά με το είδος των δεξιοτήτων που θεωρούν ότι καλλιεργούν τα ΝΠΣ οι συμμετέχουσες στην έρευνα υποστηρίζουν ότι τα ΝΠΣ προωθούν κάποιες από τις λεγόμενες δεξιότητες του 21ου αι. όπως την ενεργό πολιτειότητα, τη φαντασία, την ενσυναίσθηση κ.ά.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως βασικό πλεονέκτημα του ΝΠΣ του Γυμνασίου την εισαγωγή της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής. Η τελευταία εκλαμβάνεται από τις εκπαιδευτικούς ως μια απελευθερωτική για τους μαθητές/τις μαθήτριες διαδικασία, η οποία διευρύνει τη φαντασία τους. Ακόμη, η μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας αναγνωρίζεται από τις εκπαιδευτικούς ως η πιο κατάλληλη για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, επειδή θεωρούν ότι προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα του ΝΠΣ για το Γυμνάσιο, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, ήταν το γεγονός ότι διευρύνει την παιδαγωγική αυτονομία τους, καθώς επιτρέπει την αυτενέργεια και τη δυνατότητα επιλογής τεχνικών διδασκαλίας και νέων μορφών δραστηριοτήτων.

Ως καινοτόμα στοιχεία του ΝΠΣ για το Λύκειο οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την εισαγωγή της δημιουργικής γραφής, της διακαλλιτεχνικότητας, καθώς και της δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων. Δηλώνουν ικανοποιημένες από την επίσημη εισαγωγή δραστηριοτήτων τις οποίες οι ίδιες επιχειρούσαν να εισαγάγουν στο παρελθόν ανεπίσημα. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή αυτών των καινοτομιών προσκρούει στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του Λυκείου και στην εισαγωγή του μέτρου της Τράπεζας Θεμάτων στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν ακόμη δύο μεγάλες προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωπες οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής των ΝΠΣ στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η πρώτη αφορά στη δυσκολία διαχείρισης του προβλεπόμενου από τα ΝΠΣ διδακτικού χρόνου. Η δεύτερη αναφέρεται στην ανεπάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων, η οποία δυσχεραίνει την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τις δυνατότητες που διανοίγουν τα ΝΠΣ για την ανανέωση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, αλλά και τους περιορισμούς που επιφέρει η πραγματικότητα των σχολικών πλαισίων στα οποία αυτά μεταφράζονται, ερμηνεύονται και, εν τέλει, πραγματώνονται. Μελλοντικές έρευνες, σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια, θα μπορούσαν να αναδείξουν διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας, μετάφρασης και πραγμάτωσης των ΝΠΣ, και να φωτίσουν τις συνέπειες αυτών των διαδικασιών για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Creswell, W.J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (Ν. Κουβαράκου, Μετάφ). Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2021α). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Γυμνασίου.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2021β). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' Τάξεις Λυκείου.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση;: έρευνα στη σχολική τάξη. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 5-19.
- Παπαλάμπρου, Ε. (2016). Προγράμματα σπουδών, μια πορεία προς τον κριτικό γραμματισμό. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Συμπληρωματικό Εκπαιδευτικό Υλικό στη Θ.Ε ΕΚΠ51-ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Α.Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.). Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα (σσ. 413-434). Αθήνα: Τόπος.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα: Κριτική.

### Ξενόγλωσση

- Alvunger, D., Soini, T., Philippou, S. & Priestley, M. (2021). Conclusions: Patterns and trends in curriculum making in Europe. In: M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.). *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 273-293). Bingley: Emerald.
- Ball, J.S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5), 515-533.
- Braun, A., Ball, J.S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.

- Goodlad, J., Klein, F., & Tye, K. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. Goodlad and Associates. *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw Hill.
- Nordin, A., & Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: the example of competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3), 314–328.
- van den Akker, J. (1998). The science curriculum: Between ideals and outcomes. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.). *International handbook of science education* (pp. 421-447). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- van den Akker, Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

### ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Η ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ;

**Αντωνάτου Σπυριδούλα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Υποψήφια διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

#### Περίληψη

Στα Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο εντάσσονται η ομαδοσυνεργατικότητα και η συνεργατική μάθηση ως βασικές προσεγγίσεις εργασίας. Προϋποθέτουν αυξημένες επικοινωνιακές και συνεργατικές ικανότητες από τα παιδιά, όπως το να ακούν και να παρατηρούν τις διαδικασίες στην ομάδα, να μιλούν με τη σειρά τους, να ακούνε προσεκτικά τις ιδέες των άλλων, να δίνουν και να παίρνουν λύσεις, να συναποφασίζουν, να συνεργάζονται για την υλοποίηση και κοινοποίηση ενός κοινού έργου. Οι συγκεκριμένες, αποτελούν κομβικής σημασίας δεξιότητες στη κοινωνική πραγματικότητα των νέων τεχνολογιών και της ψηφιακής διακυβέρνησης διότι προετοιμάζουν κι ενισχύουν τα παιδιά με τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη. Προκύπτει όμως το ερώτημα αν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διαθέτουν τις προαπαιτούμενες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και να μαθαίνουν συνεργατικά. Η μελέτη αυτή δίνει απάντηση, εξετάζοντας αν η ομαδοσυνεργατικότητα και η συνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο, είναι σκόπιμο να αποτελούν προσεγγίσεις εργασίας ή επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους.

**Λέξεις κλειδιά:** ομαδοσυνεργατικότητα, συνεργατική μάθηση, επικοινωνιακές δεξιότητες, συνεργατικές δεξιότητες, προετοιμασία ενεργών πολιτών.

## 1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα έχει ήδη εκφραστεί η ανάγκη να προχωρήσει η διαδικασία μάθησης από την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών όπως ισχύει στα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, στην ανακάλυψη της γνώσης μέσω της συνεργασίας μεταξύ συνομηλίκων. Ο Vygotsky (2000/1997), αναγνωρίζει στα παιδιά τη δυνατότητά τους να μαθαίνουν τόσο όταν καθοδηγούνται από ενήλικες όσο και όταν γίνονται καθοδηγητές. Συνακόλουθα, κάνει γενικά παραδεκτό ότι τα παιδιά είναι σε θέση τόσο να δέχονται όσο και να μεταδίδουν γνώση. Για το λόγο αυτό προτείνει να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο στο διδακτικό πλαίσιο της τάξης και εισάγει ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Θέτει τη διαδικασία της μάθησης στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, εισάγοντας τη θεωρία της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης (ΖΕΑ). Σύμφωνα με το Vygotsky, η ΖΕΑ αντιστοιχεί στην απόσταση από το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού έως το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξής του. Το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο ορίζεται από την δυνατότητα ανεξάρτητης επίλυσης προβλημάτων, ενώ το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης ορίζεται από την δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους ή με καθοδήγηση ενηλίκων.

Ο Αλαχιώτης (2002), υποστηρίζει ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το νηπιαγωγείο αναδεικνύονται δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θεωρούνται ουσιώδεις και αφορούν στη δημιουργικότητα, στο σεβασμό του άλλου και στην καλλιέργεια της συνεργασίας. Με την άποψη αυτή επιφορτίζει το νηπιαγωγείο με σημαντικές ευθύνες υπογραμμίζοντας ότι μακροπρόθεσμα επηρεάζει και τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Την τελευταία δεκαετία τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, θέτουν την διαδικασία της μάθησης σε αλληλεπιδραστικό διδακτικό πλαίσιο καθώς περιλαμβάνουν το σχέδιο εργασίας (project) ως παράγοντα προώθησης της Διαθεματικότητας. Ο όρος σχέδιο εργασίας, αποδίδεται σε διερεύνηση ενός θέματος το οποίο αναδύεται από τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, τα θέματα των σχεδίων εργασίας προκύπτουν στο πλαίσιο των συζητήσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους στην τάξη. Εν συνεχεία, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, αναλαμβάνουν έναν καθοριστικό ρόλο στην διερεύνηση κι εξέλιξή τους. Τα σχέδια εργασίας έχουν βασικό χαρακτηριστικό την ομαδοσυνεργατικότητα (Κουλούρη, 2001·ΥΠΕΠΘ, 2003·ΥΠΠΕΘ, 2014).

Ως ομαδοσυνεργατικότητα ορίζεται η ικανότητα της ομάδας να αποφασίζει το περιεχόμενο της γνώσης της, καθώς και τον τρόπο που θα συνεργαστεί για να το κατακτήσει. Η υλοποίηση των σχεδίων εργασίας προϋποθέτει αυξημένες επικοινωνιακές και συνεργατικές ικανότητες από τα παιδιά. Ως αυξημένες επικοινωνιακές και συνεργατικές ικανότητες, ορίζονται οι δεξιότητες των παιδιών να μιλούν με την σειρά τους χαμηλόφωνα, να ακούν προσεκτικά το ένα το άλλο, να παρατηρούν και να αντιλαμβάνονται τις διαδικασίες στην ομάδα, να συναποφασίζουν και να συνεργάζονται για την υλοποίηση ενός κοινού έργου. Επίσης, να μπορούν να δίνουν ή να παίρνουν λύσεις και βοήθεια από τα μέλη της ομάδας τους και να συνεργάζονται για την κοινοποίηση του έργου (Ματσαγγούρας, 2000·Helm & Katz, 2002·Σερλέτη, 2005). Αξίζει να τονιστεί ότι στη σύγχρονη πραγματικότητα των νέων τεχνολογιών και της ψηφιακής διακυβέρνησης, οι παραπάνω αποτελούν κομβικής σημασίας επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες και τούτο διότι ενισχύουν τα παιδιά με τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Προβληματική της μελέτης - υποθέσεις

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (ΥΠΑΙΘ, 2023), δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνεργατική μάθηση ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης των μαθητών σε ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται τα παιδιά να αλληλεπιδρούν σε ποικίλες καταστάσεις και με συνεργατική μάθηση να φέρνουν σε πέρας ένα καθήκον ή να επιτελούν ένα κοινό έργο. Γίνεται φανερό σύμφωνα με όλα τα παραπάνω ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το

Νηπιαγωγείο η ομαδοσυνεργατικότητα και η συνεργατική μάθηση αναγνωρίζονται ως σημαντικές μέθοδοι εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι οι απαραίτητες αυξημένες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται, θεωρούνται ως δεδομένες για τα παιδιά του νηπιαγωγείου.

Προκύπτει το ερευνητικό ερώτημα, αν πράγματι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διαθέτουν τις προαπαιτούμενες αυξημένες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες για την αποτελεσματική υλοποίηση των ποικίλων προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Και τούτο διότι στην περίπτωση που δεν τις διαθέτουν, κατά την εφαρμοζόμενη διδακτική πράξη δεν θα είναι σε θέση να προσεγγίσουν την γνώση με ομαδοσυνεργατικότητα και συνεργατική μάθηση. Συνακόλουθα, στην περίπτωση αυτή η ομαδοσυνεργατικότητα και η συνεργατική μάθηση δεν θα είναι εφικτό να αποτελούν προσεγγίσεις εργασίας αλλά θα πρέπει να αποτελούν διδακτικούς στόχους. Αυτό απαιτεί επιπροσθέτως να προηγούνται διδακτικές παρεμβάσεις ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τις απαιτούμενες αυξημένες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η μελέτη αυτή εξετάζει αν η ομαδοσυνεργατικότητα και η συνεργατική μάθηση είναι σκόπιμο να τίθενται ως προσεγγίσεις εργασίας ή ως επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι και αναζητά απάντηση στο ερώτημα αν οι απαιτούμενες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες είναι δεδομένες. Αξίζει να υπογραμμισθεί ότι οι περισσότερες έρευνες, αφορούν σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και φοιτητές. Πολύ λίγες είναι οι ανάλογες έρευνες σε παιδιά του νηπιαγωγείου. Αποτελεί συνεπώς ανάγκη η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών σχετικά με την ομαδοσυνεργατικότητα και τη συνεργατική μάθηση και στην προσχολική εκπαίδευση.

## 2.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι συγκεκριμένες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες δεν είναι δεδομένες και ότι η έλλειψη τους αποτελεί σημαντική δυσκολία. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα απαιτείται διδακτική παρέμβαση για την ανάπτυξή τους.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Καραδήμα (2001), τα συνήθη εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να έχουν τρεις στόχους: να διδάσκουν το παιδί να αναγνωρίζει πιθανά προβλήματα και διαφωνίες στις σχέσεις του με τους άλλους. Επίσης, να εξευρίσκει τρόπους επίλυσης αυτών και να μπορεί να χρησιμοποιεί τρόπους έναρξης και διατήρησης της επικοινωνίας του με τους άλλους. Οι συγκεκριμένοι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω παιχνιδιού ρόλων και χρήσης παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση.

Με το παραπάνω πλαίσιο στόχων συμφωνεί και η Αυγητίδου (2001), τονίζοντας ότι η μάθηση δεν είναι σκόπιμο να περιορίζεται σε διδακτικές καταστάσεις. Θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια συνεχής κοινωνικοπολιτισμική και βιωματική διαδικασία, στην οποία τόσο οι συμμαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο ως φορείς κοινωνικοποίησης και συνεργασίας. Υποστηρίζει επίσης, ότι η οργάνωση του χώρου και του χρόνου στην τάξη, θα πρέπει να παρέχει στα παιδιά ανάλογες ευκαιρίες για συνεργατικά δομημένες δραστηριότητες. Επίσης, θα πρέπει να επιτρέπει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και να ενισχύει τόσο τη μάθηση όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (1999), τα παιδιά σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει πρώτα να διδάσκονται συνεργατικές δεξιότητες και μετά να ασκούνται μέσα στην ομάδα για την εφαρμογή τους.

Ο Πυργιωτάκης (1999), αναφερόμενος στη δυναμική της ομάδας, υποστηρίζει ότι από στιγμή που ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του, παύει να θεωρεί την τάξη ως μια αθροιστική συσσώρευση ατόμων. Στην περίπτωση αυτή έχει ευκαιρίες να συνειδητοποιεί την δυναμική της ομάδας, να αντιλαμβάνεται τρόπους που θα μπορούσε να την αξιοποιήσει τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στην προαγωγή συνεργατικών διεργασιών.

Με τις παραπάνω απόψεις συμφωνούν οι Helm & Katz (2002), διατυπώνοντας την άποψη ότι ένα σχολείο αφοσιωμένο στην απλή μετάδοση γνώσεων είναι αντιεπικοινωνιακό. Και τούτο διότι όπως υποστηρίζουν, αφήνει ελάχιστα περιθώρια στην ανάπτυξη σημαντικών επικοινωνιακών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι τα βιώματα των παιδιών θα

πρέπει να αποτελούν αντικείμενο ενασχόλησης και διαπραγμάτευσης σε μια διαδικασία συναπόφασης και μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο τάξης. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι έτσι δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας και μάθησης και ότι είναι απαραίτητη η διαρκής κι επιμελημένη άσκηση της ομάδας σε δραστηριότητες αυτής της μορφής.

Για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες υπό τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης, η Δεδούλη (2001), θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η διδακτική παρέμβαση. Με τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κι επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη αναμένεται να ενισχυθούν και οι ανάλογες δεξιότητες των παιδιών.

Η αναμενόμενη διαμόρφωση του συγκεκριμένου κλίματος σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (1999), επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μεταβούν από τον ρόλο της αυθεντίας και της αποκλειστικής πηγής γνώσης σε ένα ρόλο περισσότερο συνεργατικό. Πρόκειται για μια εποικοδομητική κι επίπονη προσπάθεια, με στόχο την εγκαθίδρυση μιας ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης.

Ισότιμη επικοινωνιακή σχέση σημαίνει (Jacobs, 2004· Χρυσafiδης, 2004) ότι εκπαιδευτικοί και νήπια έχουν τη διάθεση αλλά είναι και σε θέση να εκφράζουν την άποψή τους σε ποικίλα θέματα ή καταστάσεις. Επίσης σημαίνει, ότι είναι καλοί ακροατές με υπομονή να ακούσουν την άποψη των άλλων. Ακόμη, ότι όλοι οι συμμετέχοντες επιχειρούν να κατανοούν τα μηνύματα τα οποία στέλνουν ή δέχονται και να συνεργάζονται μεταξύ τους κατά τη διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται για σημαντικές και απαραίτητες επικοινωνιακές και συνεργατικές στάσεις και αξίες.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι παραπάνω απαιτούμενες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες δεν είναι αναπτυγμένες σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και σε φοιτητές. Επίσης, έδειξαν ότι για την αποτελεσματική ομαδοσυνεργατική εργασία και συνεργατική μάθηση είναι απαραίτητη η διδακτική παρέμβαση (Ματσαγγούρας, 2006). Η έρευνα για τις απόψεις των νηπιαγωγών έδειξε ότι η απουσία επικοινωνιακών και συνεργατικών ικανοτήτων, αποτελεί μια σημαντική δυσκολία και δημιουργεί προβλήματα στην εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου, 2007· Μπότσογλου, Κακανά & Χατζοπούλου, 2007).

Η Τζώρτζη (1996), με την πειραματική μελέτη της για την οργάνωση και τη λειτουργία των ομάδων στο νηπιαγωγείο, διαπιστώνει ότι τα παιδιά με κατάλληλες πρακτικές και διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να φτάνουν σε υψηλό σημείο επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων για την υλοποίηση σύνθετων δραστηριοτήτων και για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Το ίδιο δείχθηκε και από ανάλογη έρευνα σε παιδιά του δημοτικού σχολείου (Cox & Pant, 2008), σχετικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη λήψη αποφάσεων και τη συμμετοχή στην ομάδα όπου δείχθηκαν ως απαραίτητες ποικίλες διδακτικές παρεμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τη μεθοδολογία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν εκ των υστέρων εργαστήρια επιλεγμένων ιστοριών, προσομοιώσεις καταστάσεων, φανταστικά σενάρια με στόχο την αποτελεσματική συνεργατική μάθηση. Αυτές οι στρατηγικές έφεραν θετικά αποτελέσματα και σε άλλες δεξιότητες των παιδιών όπως για παράδειγμα να κάνουν συλλογισμούς, να επιχειρηματολογούν για τις αποφάσεις τους και να επιλύουν προβλήματα. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα έρευνας (Ospina, Hofman-Pinilla & El Hadidy, 2008), τα οποία θεμελίωσαν από την από κοινού διατύπωση αιτημάτων ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών της πράξης, προς όφελος της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Έρευνες για τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την ομαδοσυνεργατικότητα (Yilmaz, 2009·Almajed et al, 2016), δείχνουν ότι θεωρούν απαραίτητο να έχουν δεχθεί διδακτική παρέμβαση ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά. Στην αντίθετη περίπτωση, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δεν επιθυμούν να εμπλακούν αργότερα σε ανάλογες διαδικασίες. Η στάση όμως των μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες σύμφωνα με σχετική έρευνα επιδρά (Giavrimis & Papanis, 2009), επιδρά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους «καλούς» και «κακούς» μαθητές και αποτελεί ένα κριτήριο που τις διαμορφώνει.

Η έρευνα του Παναγάκου (2001), για τις αλλαγές στη στάση και συμπεριφορά των παιδιών κατά την μετάβασή τους από την παραδοσιακή διδασκαλία στην εργασία κατά ομάδες έδειξε, ότι απαιτήθηκαν διδακτικές παρεμβάσεις πέτυχαν να εγκαθιδρύσουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά της τετάρτης τάξης δημοτικού, με ομαδοσυνεργατική προσέγγιση έπρεπε να λύσουν προβλήματα μαθηματικών και κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν διδακτικές παρεμβάσεις για την οργάνωση των ομάδων, την καθιέρωση κανόνων συμπεριφοράς, την διευθέτηση και παρακολούθηση των ομάδων κατά την διάρκεια επίλυσης προβλήματος όπως επίσης και για το συντονισμό της συζήτησης με την ολομέλεια της τάξης.

### 3. Συμπεράσματα- ερευνητικές προτάσεις

Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, καθώς οι μαθητές δε διαθέτουν τις απαιτούμενες αυξημένες επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, δεν είναι σε θέση να προσεγγίζουν την γνώση μέσω ομαδοσυνεργατικότητας και συνεργατικής μάθησης. Άρα ομαδοσυνεργατικότητα και συνεργατική μάθηση στη διδακτική πράξη, δεν είναι εφικτό να αποτελούν προσεγγίσεις εργασίας στο νηπιαγωγείο όπως προτείνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Επιπροσθέτως, καταδείχθηκε ότι με ποικίλες διδακτικές παρεμβάσεις θα πρέπει πρώτα να ενισχύεται η ανάπτυξη των απαιτούμενων αυξημένων επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών. Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη συνεπώς, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών θα πρέπει ομαδοσυνεργατικότητα και συνεργατική μάθηση να τίθενται ως επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι αφού προηγουμένως και με ποικίλες διδακτικές παρεμβάσεις επιτευχθεί η ανάπτυξη των απαιτούμενων αυξημένων επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών. Υπό αυτή την έννοια, γίνεται φανερό ότι τα παιδιά προετοιμάζονται ώστε να βρίσκονται σε ετοιμότητα για ανάλογες διαδικασίες στο μέλλον ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνονται με σημαντικά χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη. Παράλληλα, είναι σκόπιμο να γίνουν περισσότερες ανάλογες έρευνες στα νηπιαγωγεία, για την εξαγωγή χρήσιμων ερευνητικών συμπερασμάτων.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ελληνόγλωσση

Χρησιμοποιώ το στυλ «Βιβλιογραφία ΙΑΚΕ)

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.

Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιδικό παιχνίδι: Διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο ανθολόγιο: Αυγητίδου, Σ. (Επιμελήτρια έκδοσης). *Το Παιχνίδι, Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, 159-173. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-158.

Helm, J. & Katz L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί Ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραδήμας, Ε. (2001). *Διαχείριση του στρες σε εφηβικό πληθυσμό: στρατηγικές και τεχνικές στο πλαίσιο μιας ακολουθίας*. Στο Ανθολόγιο: Χηνάς Π. (Επιμελητής έκδοσης). *Ψυχολογία και Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Πρακτικά του Συνεδρίου (226-239). Αθήνα: Εταιρεία Ελλήνων Σχολικών Ψυχολόγων.

Κουλούρη, Π. (2001). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 40-55.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στην Σχολική Γνώση: Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.



- 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.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Σουσιλόγλου, Κ. (2007). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 123-149.
- Παναγάκος, Ι. (2001). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 80-90.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σερλέτη, Ε. (2005). *Η Προσέγγιση των Σχεδίων Εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Μορφωτική Εστία Καλαμαριάς-Γεώργιος Μαρκόπουλος.
- Τζώρτζη, Α. (1996). *Η Οργάνωση και η Λειτουργία των ομάδων στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σπουδή.
- ΥΠΕΠΘ, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, ΦΕΚ Β'304. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΠΕΘ, (2014). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αναθεωρημένη Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΑΙΘ, (2023). Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, ΦΕΚ Β'687, 6423. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία* (Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1997).
- Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μικτής ικανότητας*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2004). Απόψεις. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 41, 34-36.

### Ξενογλώσση

- Almajed, A., Skinner, V., Peterson, R. & Winning, T. (2016). Collaborative Learning: Students' Perspectives on How Learning Happens. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(2).
- Cox, S. & Robinson-Pant, A. (2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research* 16, No 4, 457-468.
- Giavrimis, P. & Papanis, E. (2009). Greek teacher's perceptions about "efficient" and "non-efficient" students development of an attribution questionnaire for teachers in the north aegean region. *The Journal of International Social Research*, 2, 191-199.
- Jacobs, G. M. (2004). Cooperative learning: Theory, principles, and techniques. First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research.
- Ospina, S., Hoffman-Pinilla, A. & El Halidy, W. (2008). Cooperative inquiry for learning and connectedness. *Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, Higher education and citizenship, participation and democracy*, 8. Barcelona: GUNI.
- Yilmaz, K. (2009). Democracy through learner- centred education: a turkish perspective. *International Review of Education*, 55, 21-37.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΟΣ ΑΥΤΟΤΕΛΟΥΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΕΝΑ  
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΩΝ  
ΑΡΧΩΝ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ  
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

**Μουδατσάκη Ειρήνη**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02  
**Παπαδοπούλου Εμμανουέλα**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02  
**Παυλίδης Γεώργιος**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ86  
**Φουντά Γεωργία**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

### Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μία συνοπτική παρουσίαση του διδακτικού υλικού που εκπονήθηκε κατά τη διδασκαλία του μυθιστορήματος της Ζωρζ Σαρή *Το ψέμα* σε μαθητές/τριες της πρώτης γυμνασίου. Η διδασκαλία αξιοποιεί τις κατευθύνσεις των νέων προγραμμάτων σπουδών με κεντρικό ρόλο να κατέχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η βιωματική προσέγγιση, η κριτική στάση, η δημιουργική ανταπόκριση, ο διακαλλιτεχνικός διάλογος, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η διαθεματικότητα, τα projects καθώς και η παιγνιώδης διάθεση. Παράλληλα, εφαρμόστηκαν στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία αναγνωρίζει τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών. Οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν σύμφωνα με τις διαφορετικές ανάγκες και τους τρόπους μάθησης των μαθητών/τριών (γραφικοί οργανωτές, τρίλιζες, κύβοι, ρουμπρίκες, RAFT) με αποτέλεσμα να δίνουν κίνητρα δημιουργικής συμμετοχής σε όλους/-ες. Στόχος μας ήταν η δημιουργία ενός αποθετηρίου διδακτικού υλικού με ελεύθερη πρόσβαση για κάθε ενδιαφερόμενο.

**Λέξεις κλειδιά:** διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου, νέα προγράμματα σπουδών, διαφοροποιημένη διδασκαλία

### 1. Εισαγωγή

Η Λογοτεχνία αναμφισβήτητα συνιστά ένα από τα σημαντικότερα μορφωτικά αγαθά που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην εκπαίδευση του ανθρώπου. Μέσω των λογοτεχνικών έργων, ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με νέες ιδέες, αντιλήψεις και απόψεις που διευρύνουν τον πνευματικό του κόσμο και του επιτρέπουν να αναπτύξει την κριτική του σκέψη. Η Λογοτεχνία διαμορφώνει τη γλώσσα και τον τρόπο έκφρασης, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη συναισθηματική ολοκλήρωση και, μέσω της ενσυναίσθησης, την αποδοχή του «άλλου».

Οι μαθητές και οι μαθήτρές μας, όμως, σπάνια συγκαταλέγουν το μάθημα της λογοτεχνίας ανάμεσα στα αγαπημένα τους. Θλιβερό, αν σκεφτεί κανείς ότι η λογοτεχνία είναι κυρίως απόλαυση και αν το μάθημά μας δεν μπορεί να το εξασφαλίσει αυτό, σε πολύ μεγάλο βαθμό έχει αποτύχει. Αυτός, λοιπόν, ήταν και ο πρώτος στόχος της φετινής μας δράσης, να οργανώσουμε με τέτοιο τρόπο το μάθημα της λογοτεχνίας, ώστε το παιδί να εισπράττει χαρά και ευχαρίστηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αγνοήσαμε όλα εκείνα που πρέπει να διδαχθούν.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου

Μελετώντας τα νέα προγράμματα σπουδών της λογοτεχνίας Γυμνασίου είδαμε με χαρά πως η διδασκαλία ενός αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου γίνεται πλέον, από επιθυμητή διδακτική πρακτική, αναπόσπαστο μέρος της διδασκόμενης ύλης. Το ολόκληρο έργο δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να το φυλλομετρήσει, να το χαζέψει, να ονειροπολήσει διαβάζοντας, να το χαρεί. (Καρτσάκης, 2011). Και σίγουρα πλησιάζουμε ευκολότερα τον στόχο της αναγνωστικής απόλαυσης, όταν διαβάζουμε ολόκληρο το έργο και μας αποκαλύπτεται το τέλος της ιστορίας. Πρόκειται, επομένως, για μία πολυδιάστατη εκπαιδευτική εμπειρία η οποία μετατρέπει την τάξη σε κοινότητα αναγνωστών που ανταποκρίνεται δημιουργικά στη σταδιακή ανάγνωση, κατανόηση και απόλαυση του μυθιστορήματος.

Η επιλογή του κατάλληλου λογοτεχνικού βιβλίου είναι καλό «να διατηρεί τις ισορροπίες, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ένα μερίδιο στην ανάγνωση» (Αποστολίδου, 1997). Το κείμενο που επιλέξαμε, *Το ψέμα* της Ζωρζ Σαρή, ανταποκρίνεται στις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της α' γυμνασίου. Εντάσσεται στην προτεινόμενη από τα νέα προγράμματα σπουδών θεματική της εφηβείας. Ένα δεκαπεντάχρονο κορίτσι, η Χριστίνα, βιώνει το οδυνηρό διαζύγιο των γονιών του. Μετακομίζει με τη μητέρα του στην Αθήνα εγκαταλείποντας την προηγούμενη άνετη και ανέμελη ζωή του. Στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί σε μία πόλη που αποστρέφεται, λέει σε όλους ψέματα που αφορούν στην οικογενειακή αλλά και την οικονομική της κατάσταση. Πολύ σύντομα η ηρωίδα βρίσκεται μπλεγμένη σε έναν ιστό από ψέματα που μόνη της ύφανε και πλέον τη βασανίζει αφόρητα.

### 2.2. Αξιοποίηση Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Για τη διδασκαλία του μυθιστορήματος δημιουργήθηκε ένα αποθετήριο ( μάθημα στην e-class, προσβάσιμο σε κάθε ενδιαφερόμενο) που περιέχει για κάθε κεφάλαιο πλήθος δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στη σκοποθεσία του Νέου Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας Γυμνασίου. Οι δραστηριότητες συνδέονται με τους ειδικούς στόχους κάθε διδακτικής ενότητας (κεφαλαίου) και αξιοποιούν συστηματικά τη συνεργατική μέθοδο, μια παιδαγωγική προσέγγιση που προωθεί τη συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων (Βαλιαντή, Νεοφύτου, 2017) και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διδάξει τις ίδιες έννοιες και δεξιότητες σε όλους τους μαθητές (Tomlinson, 2010).

Ενδεικτικά:

Ένα μεγάλο μέρος του μυθιστορήματος της Ζωρζ Σαρή καταλαμβάνουν οι σελίδες ημερολογίου της ηρωίδας. Μία ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αφιερώθηκε στην ανάδειξη του συγκεκριμένου κειμενικού είδους με τους μαθητές να χωρίζονται σε ομάδες και να αναλαμβάνουν ρόλους. Οι «φιλόλογοι» ανέλαβαν να δώσουν τον ορισμό, την ετυμολογία καθώς και τα μορφικά χαρακτηριστικά του ημερολογίου. Οι «ψυχολόγοι» ανέλαβαν να εντοπίσουν τις ανάγκες του εφήβου που καλύπτονται από τη συγγραφή ημερολογίων και να συντάξουν ένα σχετικό άρθρο. Οι «δημοσιογράφοι» να διεξαγάγουν έρευνα σχετικά με το πόσοι έφηβοι κρατούν ημερολόγιο και ποια είναι τα θέματα που τους απασχολούν ανάλογα με το φύλο ή την ηλικιακή ομάδα όπου ανήκουν. Οι «συγγραφείς» ανέλαβαν να γράψουν μία σελίδα ημερολογίου καθορισμένου περιεχομένου, οι «λογοτέχνες» να συγκρίνουν τα ημερολόγια της ηρωίδας με διάσημα ημερολόγια γνωστών λογοτεχνών, ενώ από τους «καλλιτέχνες» ζητήθηκε να σχεδιάσουν το εξώφυλλο ενός εφηβικού ημερολογίου δικαιολογώντας κάθε φορά τις επιλογές τους.

Ένα θέμα που δουλεύτηκε, επίσης, ομαδοσυνεργατικά ήταν η διαγραφή των χαρακτήρων. Η κάθε ομάδα ανέλαβε να «κατασκοπεύσει» και έναν ήρωα και να συμπληρώσει αρχικά γραφικούς οργανωτές με πληροφορίες του κειμένου που αφορούσαν σε εμφάνιση, πράξεις, λόγια, σκέψεις και

συναισθήματα του ήρωα, ενώ στη συνέχεια να απαντήσει στο ερώτημα: «Αφού κατασκοπεύσατε τον ήρωά σας, πώς κρίνετε τον χαρακτήρα του; Θα τον θέλατε για φίλο σας; Ναι ή όχι και γιατί;».

Παράλληλα, εκπονήθηκαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, καθώς «η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μία διαδικασία σύνθετη, αλλά οπωσδήποτε διδάξιμη» (Γρόσδος, 2014). Άλλωστε, η δημιουργική γραφή και η φιλιανγνωσία μπορούν «να αποτελέσουν τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας» (Καρακίτσιος, 2011). Οι μαθητές μπήκαν στη θέση ηρώων, έζησαν με τη φαντασία τους τα προβλήματα, τις φιλίες, τις συγκρούσεις, τις συναισθηματικές τους διακυμάνσεις και συνθέτοντας δικά τους κείμενα κατανόησαν «πώς οι λέξεις δεν υπάρχουν μόνο για να κατονομάζουν τον κόσμο, αλλά και για να τον δημιουργούν από την αρχή» (Νικολαΐδου, 2014). Ενδεικτικά:

- Το μυθιστόρημα που θα μελετήσουμε έχει τίτλο *Το ψέμα*. Υποθέστε αρχικά ποιο θα μπορούσε να είναι το περιεχόμενό του και γράψτε στη συνέχεια το οπισθόφυλλο του βιβλίου.
- Αν ήσουν η μαμά της Χριστίνας, πώς θα ένιωθες για την αντίδραση της κόρης σου τη στιγμή της συνάντησής σας;
- Επίλεξε μία σκηνή, ένα πρόσωπο, μία ιδέα που σε εντυπωσίασε και παρουσίασέ τη με ένα χαϊκού/ένα λίμερικ/μία μαντινάδα.

Έμφαση δόθηκε και στη βιοματική προσέγγιση, καθώς θεωρείται κομβικό στοιχείο της διδασκαλίας, αλλά και της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Επιστρατεύτηκαν τα προσωπικά βιώματα, οι εμπειρίες των μαθητών «όχι μόνο ως κίνητρο για την προσέλευση του ενδιαφέροντός τους, αλλά και ως απαραίτητο μέσο για την κατασκευή νοήματος και την αναγνωστική ανταπόκριση» (Κιοσσές, Χατζημαυρουδή, 2020). Ενδεικτικά:

- Ποιο είναι το δίλημμα της Χριστίνας; Καταλαβαίνεις γιατί την δυσκολεύει; Μπορείς να περιγράψεις ένα δίλημμα που ταλαιπώρησε εσένα; Πώς το διαχειρίστηκες;
- «...η αληθινή ομορφιά είναι στη σκέψη, στην καρδιά του ανθρώπου και όχι στην εμφάνισή του». Συμφωνείς με τη γνώμη του Αλέξη; Η δική σου εμπειρία από το περιβάλλον σου επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τον Αλέξη;

Κύριο ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι δικαίως η απόκτηση κριτικής ικανότητας. Δεξιότητα πολύτιμη σε έναν κόσμο παραπληροφόρησης και εκμετάλλευσης να βρει ο μαθητής μας τη δική του φωνή, να μάθει να διαβάζει πίσω από τις λέξεις, να εντοπίζει όσα αποσιωπούνται ή παραποιούνται και να αντιλαμβάνεται το γιατί. Η κριτική ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου είναι σίγουρα ένας δρόμος που οδηγεί προς αυτή την κατεύθυνση «όπου η σκέψη θα είναι πρωταγωνιστής» (Σκαβάντζος, 2012). Μέσα στους στόχους του διδακτικού υλικού που σχεδιάσαμε ήταν να μάθουν οι μαθητές να αιτιολογούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να αναζητούν τα κίνητρα της ανθρώπινης δράσης, να αναγνωρίζουν διαχρονικές αξίες, να αξιολογούν κατεστημένες αντιλήψεις και κοινωνικά στερεότυπα, να σχολιάζουν πληροφορίες, να διατυπώνουν δικές τους προτάσεις. Και να είναι πάντα σε θέση να κατασκευάσουν, να επανεξετάσουν, να αναθεωρήσουν και να διασκευάσουν μέρος της δουλειάς τους (Κωτόπουλος, 2012). Ενδεικτικά ερωτήματα:

- Ποιον ήρωα συμπαθήσατε και ποιον αντιπαθήσατε και γιατί;
- Ποια είναι η κεντρική ιδέα που προβάλλει το κείμενο; Σας πείθει;
- Το ψέμα είναι πάντα κακό ή υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτό;
- Πώς μοιράζονται οι ρόλοι ανάμεσα στους γονείς του Αλέξη; Σας βρίσκει σύμφωνους/ες ο τρόπος με τον οποίο έχουν επιμεριστεί οι ευθύνες; Ποια στερεότυπα προβάλλονται; Λάβετε υπόψη σας το χρονικό πλαίσιο του κειμένου.

Σημαντική θέση στο υλικό που σχεδιάσαμε κατέχει η εικαστική έκφραση. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές δραματοποίησης, όπως η ανακριτική καρέκλα, η δραματοποιημένη αφήγηση, η παγωμένη εικόνα κτλ. προκειμένου οι μαθητές να εκφράσουν την ανταπόκριση και την ερμηνεία τους για το λογοτεχνικό κείμενο αλλά και να το συνδέσουν με τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, η δραματοποίηση μπορεί να συμβάλει «στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Τσιμπιδάκη, 2007). Ενδεικτικά:

- Δραματοποιήστε τη σκηνή που συναντιούνται για πρώτη φορά οι δύο ξαδέλφες.
- Επινοήστε μια «παγωμένη εικόνα», χωρίς λόγια, για να αποδώσετε τη διάθεση της κ. Ελευθερίας πριν την επιστροφή της Χριστίνας από το σχολείο.
- Χρησιμοποιώντας τη θεατρική τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας» καλείστε να κάνετε ερωτήσεις σε ένα μέλος της ομάδας σας που θα υποδυθεί τη Χριστίνα.

Δημιουργήθηκαν ακόμα δραστηριότητες διακαλλιτεχνικού διαλόγου με στόχο να μπορούν οι μαθητές να υιοθετούν τρόπους και τεχνικές άλλων μορφών τέχνης και να αναπτύσσουν περαιτέρω την αισθητική τους παιδεία. Ενδεικτικά ερωτήματα:

- Ποιος από τους παρακάτω πίνακες ζωγραφικής θα μπορούσε να είναι το πορτρέτο της Χριστίνας; Γιατί;
- Να ντύσετε μουσικά ένα αγαπημένο σας απόσπασμα αιτιολογώντας τις επιλογές σας.
- Διαλέξτε μία φράση του κειμένου και βάλτε τη ως λεζάντα στον παρακάτω πίνακα.
- Αναζητήστε ένα έργο τέχνης που να «συνομιλεί» με το συγκεκριμένο χωρίο.

Βασική στόχευση της διδασκαλία μας ήταν, επίσης, και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο πλαίσιο αυτό επιλέχθηκαν παράλληλα κείμενα, ομοειδή ή άλλου γένους, και συνεξετάστηκαν με το βασικό κείμενο, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τον διάλογο μεταξύ των κειμένων, τις ποικίλες όψεις και διαστάσεις της πραγματικότητας που παρέχουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Ενδεικτικά:

- Μια καινούρια ζωή περιμένει τη Χριστίνα στην Αθήνα. Πώς νιώθει η ίδια γι αυτό; Διάβασε το παρακάτω ποίημα του Κώστα Ουράνη (μπορείς να το ακούσεις και μελοποιημένο) και προσπάθησε να συγκρίνεις τη διάθεση της Χριστίνας με τη διάθεση του ποιητικού υποκειμένου.
- Αφού διαβάσεις το παρακάτω ποίημα του Γιάννη Κουβαρά, σύγκρινε τη μορφή της δασκάλας, της κυρίας Βίκυς, με τον κύριο Ευαγγέλου. Η κυρία Βίκυ γνωρίζει «θρίαμβο». Συμβαίνει το ίδιο και με τον κύριο Ευαγγέλου; Γιατί;
- Διαβάστε το διήγημα της Ειρήνης Μάρα *Τα κόκκινα λουστρίνια* και εξηγήστε στην τάξη το δίλημμα του μικρού τσαγκάρη. Στη συνέχεια να το συγκρίνετε με αυτό της Χριστίνας.

Στο διδακτικό υλικό που εκπονήσαμε έχει θέση και η διαθεματικότητα. Τα θέματα του βιβλίου που μελετήσαμε συνδέθηκαν με άλλα γνωστικά αντικείμενα προκειμένου να επεκτείνουν τα παιδιά την καθολική τους παιδεία. Ενδεικτικά: Ένα θέμα του έργου ήταν ο τσακωμός της ηρωίδας με μία συμμαθήτριά της. Με δεδομένη τη συχνότητα του θέματος προσεγγίσαμε το ζήτημα διαθεματικά ζητώντας από τα παιδιά τα παρακάτω:

- Συνεργαστείτε με τον ιστορικό της τάξης σας και καταγράψτε μία σημαντική φιλονικία μεταξύ δύο ιστορικών προσώπων, αναζητώντας τις αιτίες αλλά και τις συνέπειες της διένεξης.
- Συνεργαστείτε με τον βιολόγο της τάξης σας και καταγράψτε την επίδραση που έχει πάνω στον ανθρώπινο οργανισμό η ένταση ενός καυγά.
- Συνεργαστείτε με τον εικαστικό της τάξης σας και δημιουργήστε μία παρουσίαση με έργα τέχνης που αισθητοποιούν τσακωμούς.

- Συνεργαστείτε με τον μουσικό της τάξης σας και βρείτε ένα «μουσικό χαλί» για την εκφραστική ανάγνωση του κεφαλαίου «ο τσακωμός». Φροντίστε οι μουσικές που θα επιλέξετε να αναδεικνύουν τα συναισθήματα που επικοινωνεί το κείμενο.
- Συνεργαστείτε με την ψυχολόγο του σχολείου μας και καταγράψτε τα σημαντικότερα αίτια εφηβικών τσακωμών. Προτείνετε λύσεις για την αντιμετώπισή τους.
- Με αφορμή το χαστούκι που έδωσε η Τάνια στη Χριστίνα συζητήστε με την κοινωνική λειτουργό του σχολείου μας για τη σωματική βία και καταγράψτε τις συνέπειές της πάνω στο θύμα αλλά και τον θύτη.

Αξιοποιήσαμε, επίσης, τις νέες τεχνολογίες λαμβάνοντας υπόψη τα ποικίλα οφέλη που προσφέρει η παρουσία τους στην τάξη (Βοσνιάδου, 2006) όχι μόνο ως εποπτικά μέσα και εργαλεία αναζήτησης σε διερευνητικού τύπου εργασίες, αλλά και ως περιβάλλοντα εργασίας. Ενδεικτική δραστηριότητα: «Πλησιάζει η πρώτη του Απρίλη και το τμήμα σας αναλαμβάνει να οργανώσει μία πρωτότυπη εκδήλωση αφιερωμένη... πού αλλού;;; Στο ψέμα! Οι συμμαθητές σας θα έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τη δράση από την αφίσα που θα σχεδιάσετε ψηφιακά και θα αναρτήσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας. Οι παρευρισκόμενοι στην εκδήλωση θα έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν ένα online ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικές με το θέμα του ψεύδους, να ακούσουν podcasts με συνεντεύξεις εφήβων γύρω από τον πολύπλοκο κόσμο του ψεύδους, να παρακολουθήσουν βίντεο με σχετικές σκηνές από τον χώρο του κινηματογράφου, να διαβάσουν λογοτεχνικά αποσπάσματα συναφούς περιεχομένου. Μοιραστείτε, λοιπόν, σε ομάδες και αναλάβετε δράση». Στη συνέχεια δόθηκαν αναλυτικές πληροφορίες για την αποστολή της κάθε ομάδας.

Δημιουργήσαμε πολλές παιγνιώδεις δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώξαμε να ανακαλύψουν τα παιδιά την ομορφιά της λογοτεχνίας. Ενδεικτικά, μετατρέψαμε την τάξη μας σε αίθουσα δικαστηρίου με τον δικαστή να κάθεται στην έδρα, στο κεντρικό θρανίο να κάθεται η κατηγορούμενη Μαρία (συμμαθήτρια της Χριστίνας που ενοχοποιήθηκε για την κλοπή των θεμάτων) αριστερά και δεξιά μάρτυρες υπεράσπισης και μάρτυρες κατηγορίας, ενώ στο βάθος της τάξης οι δημοσιογράφοι που παρακολουθούσαν τη δίκη και έγραφαν το ρεπορτάζ τους.

Ευχάριστη έκπληξη, επίσης, αποτέλεσαν για τους μαθητές στο τέλος της δράσης τα παιχνίδια και οι ψηφιακές δραστηριότητες που αφορούσαν στο σύνολο του λογοτεχνικού κειμένου. Οι μαθητές έλυσαν σταυρόλεξα, έπαιξαν με κύβους, με Thinking Hats' (τα 6 καπέλα της σκέψης), με κουίζ ερωτήσεων, έφτιαξαν ηλεκτρονικό παζλ, δημιούργησαν τα δικά τους memes απολαμβάνοντας το μάθημα χωρίς να αισθάνονται το ρίσκο της αποτυχίας.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη του βιβλίου αναθέσαμε σε ομάδες την εκπόνηση ενός project με τίτλο «Χριστίνα, είσαι έτοιμη; Πάμε!». Ζητήθηκε από τα παιδιά να κινηματογραφήσουν μία συνέντευξη της ηρωίδας. Επισημάνθηκε η ανάγκη να μοιραστούν ρόλοι: Οι «ερευνητές» που θα συγκεντρώνουν πληροφορίες για τη ζωή της ηρωίδας, οι «δημοσιογράφοι» που θα εκπονήσουν το ερωτηματολόγιο (δόθηκαν βοηθητικά links με οδηγίες για νέους δημοσιογράφους), οι «συγγραφείς» που θα γράψουν τις απαντήσεις της Χριστίνας, οι «ηθοποιοί» που θα ενσαρκώσουν τους ρόλους, οι «κινηματογραφιστές» που θα δημιουργήσουν το βίντεο.

### 2.3 Αξιοποίηση αρχών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Καθώς το κάθε άτομο προσλαμβάνει με διαφορετικό τρόπο τη νέα γνώση, υιοθετήσαμε επιλεγμένες στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η στρατηγική τρίλιζα συγκεκριμένα φιλοδοξεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές «να επιλέξουν οι ίδιοι, μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων, τον τρόπο με τον οποίο θα επιδείξουν αυτό που γνώρισαν, κατανόησαν και μπορούν να κάνουν» (ΙΕΠ: Εισαγωγικές έννοιες στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία 2022).

Ενδεικτικά παραθέτουμε την εν λόγω στρατηγική με την οποία προσεγγίσαμε το όγδοο κεφάλαιο του βιβλίου:

Αρχικά ορίσαμε τρεις μαθησιακούς στόχους και με βάση αυτούς δημιουργήσαμε έναν πίνακα εννέα τετραγώνων με τη μορφή τρίλιζας. Η κάθε τρίλιζα περνά υποχρεωτικά από το κέντρο και επομένως στο κεντρικό τετράγωνο τοποθετήσαμε μια δραστηριότητα με την οποία θέλαμε να ασχοληθούν όλες οι ομάδες, καθώς εξυπηρετούσε τον βασικό στόχο του κεφαλαίου, να προβάλει δηλαδή τη στάση που τήρησε η μητέρα της Χριστίνας κατά την πρώτη της συνάντηση με τον Αλέξη, τον συμμαθητή της κόρης της.

- Πώς αντιδρά η μητέρα κατά τη συνάντησή με τον Αλέξη; Τι διαφορετικό θα μπορούσε να κάνει; Γιατί δεν το έκανε; Εσύ συμφωνείς με τη στάση της;

Για τα τρία πάνω κελιά και το ένα πλαϊνό θέτουμε τον δεύτερο στόχο που είναι ο χαρακτηρισμός προσώπων και οι ερωτήσεις που δώσαμε ήταν:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της Μαρίας που εκτιμά η Χριστίνα; Συμφωνείς μαζί της;
- Πώς εξηγεί η Λίνα τη συμπάθειά της προς τη Χριστίνα; Τι είδους άνθρωπο φανερώνουν τα λόγια της;
- Πώς παρουσιάζει η Χριστίνα τον Αλέξη; Εσείς θα εκτιμούσατε έναν τέτοιο άνθρωπο; Γιατί;
- Η αναφορά στην Τάνια επιβεβαιώνει ή διαψεύδει την εικόνα που έχετε γι' αυτήν;

Για τα τρία κάτω κελιά και το άλλο πλαϊνό θέτουμε τον τρίτο στόχο που έχει σχέση με τη συνειδητοποίηση της δύσκολης θέσης στην οποία μας φέρνουν τα ψέματα. Βρήκαμε φράσεις του κειμένου και ερωτήσεις που οδηγούν σε αυτόν τον στόχο, όπως:

- «Δε θέλω να σκέφτομαι»: Πώς οδηγήθηκε η Χριστίνα σε αυτή την κατάσταση;
- «Θέλω τότε τότε να λέω την αλήθεια»: Πώς εξηγείται αυτή η ανάγκη της Χριστίνας;
- «Όλα μου φταίγανε»: Η ψυχολογική κατάσταση της Χριστίνας ευθύνεται για την επιλογή της να λέει ψέματα;
- «Τώρα πιάστηκα στο ίδιο μου το δίχτυ, το δίχτυ της ψευτιάς»: Πώς νομίζετε ότι νιώθει η ηρωίδα;

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και ήρθαν σε επαφή με τα τρία ερωτήματα της τρίλιζας που επέλεξαν, τα οποία κάλυπταν και τους τρεις στόχους που εξαρχής θέσαμε.

Αξιοποιήσαμε, επίσης, την τεχνική του κύβου (Cubing) σε ένα επαναληπτικό μάθημα, για να διδάξουμε θεωρία αφήγησης με έναν παιγνιώδη τρόπο, ώστε να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών στο δύσκολο αυτό θέμα, καθώς πιστεύουμε και εμείς ότι «οι τεχνικές [της αφηγηματολογίας] οικοδομούν την αισθητική του έργου και ο συγγραφέας τις χρησιμοποιεί... πρωταρχικά για να μας τέρψει, και για να έχουν αυτά τα νοήματα τη μεγαλύτερη δυνατή επίδραση πάνω μας» (Δερμιτζάκης, 2000). Κατασκευάσαμε, λοιπόν, τέσσερις κύβους και σε κάθε τους πλευρά γράψαμε μια ερώτηση. Οι ερωτήσεις του πρώτου κύβου αφορούσαν στον αφηγητή, του δεύτερου στους αφηγηματικούς τρόπους, του τρίτου στα σχήματα λόγου, ενώ του τέταρτου στη γλώσσα και το ύφος. Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε τις έξι ερωτήσεις του κύβου που αφορούσε στα σχήματα λόγου. Ακολουθήσαμε το σκεπτικό της κλιμάκωσης στον βαθμό δυσκολίας με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών. Μας ενδιέφερε όχι μόνο να αναγνωρίσουν οι μαθητές το σχήμα λόγου που δώσαμε, αλλά και να καταλάβουν τον ρόλο του μέσα στο κείμενο. Σε κάθε πλευρά του κύβου υπήρχε το απόσπασμα: «Το ταξί ανέβαινε κάποιο δρόμο [...] με πολλά μαγαζιά που άφηναν τηνπραμάτεια τους να ξεχειλίζει πάνω στα πεζοδρόμια» και ακολουθούσε μία διαφορετική ερώτηση:

- Αναγνώρισε το σχήμα λόγου που υπάρχει στο παραπάνω χωρίο.
- Ποιες άλλες λέξεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη θέση της λέξης "ξεχειλίζει" για να περιγράψουν την ίδια κατάσταση;

- Πώς η επιλογή της λέξης "ξεχειλίζει" βοηθά στην περιγραφή της κατάστασης που επικρατεί στα πεζοδρόμια; Τι συναισθήματα ή εντυπώσεις σου δημιουργεί;
- Πώς θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις τη λέξη "ξεχειλίζει" σε ένα δικό σου κείμενο;
- Μπορείς να σκεφτείς μια σύντομη ιστορία που να διαδραματίζεται σε ένα μέρος όπου τα πράγματα "ξεχειλίζουν";
- Επαναδιατύπωσε το απόσπασμα αφαιρώντας το σχήμα λόγου. Τι παρατηρείς; Ποιο κείμενο σου αρέσει περισσότερο και γιατί;

Κάθε μαθητής έριχνε τον κύβο μία φορά και απαντούσε την ερώτηση που εμφανιζόταν. Εάν δεν του άρεσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα, είχε την επιλογή να ρίξει μία ακόμα φορά τον κύβο. Κάθε μαθητής έπρεπε να ρίξει και από τους τέσσερις κύβους τόσες φορές ανάλογα με τον αριθμό των δραστηριοτήτων που είχε αποφασιστεί ότι θα πραγματοποιούνταν.

Μία ακόμη αποτελεσματική προσέγγιση διαφοροποιημένης διδασκαλίας λογοτεχνικού έργου που χρησιμοποιήσαμε ήταν και η στρατηγική RAFT η οποία «δίνει τη δυνατότητα εξέτασης ενός θέματος από πολλές πλευρές, ενεργοποιεί το σύνολο των μαθητών και αυξάνει τις ευκαιρίες της μαθησιακής επιτυχίας τους» (Turville, 2008).

Οι μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, αναλαμβάνουν συγκεκριμένο ρόλο, λαμβάνοντας υπόψη το κοινό στο οποίο θα απευθυνθούν, τη μορφή του κειμένου που θα δημιουργήσουν και το θέμα που θα προσεγγίσουν. Για παράδειγμα στο δέκατο κεφάλαιο του βιβλίου χάνεται από την έδρα της τάξης το χαρτί με τις λύσεις του διαγωνίσματος που ξέχασε αφηρημένος ο μαθηματικός. Ενοχοποιείται από όλους η Μαρία. Ενδεικτικά ζητήθηκαν από τα παιδιά τα παρακάτω:

- Είσαι ο διευθυντής του σχολείου και ενημερώνεις στην πρωινή προσευχή για το συμβάν της κλοπής των θεμάτων ορίζοντας ποινές για τον ένοχο.
- Είσαι δημοσιογράφος και ενημερώνεις στο ρεπορτάζ σου τους τηλεθεατές για το θλιβερό περιστατικό που έλαβε χώρα σε γυμνάσιο της πόλης.
- Είσαι ο ανακριτής που συντάσσεις έναν κατάλογο με ερωτήσεις τις οποίες θα κάνεις στη Μαρία, προκειμένου να ανακαλύψεις την πιθανή ενοχή της.
- Είσαι καλλιτέχνης και σχεδιάζεις μία ζωγραφιά που θα μπορούσε να συνοδεύει το κεφάλαιο δέκα στο βιβλίο *Το ψέμα* της Ζωρζ Σαρή.
- Είσαι σεναριογράφος και μετατρέπεις το κεφάλαιο σε ένα σύντομο σενάριο.
- Είσαι γραφίστας και σχεδιάζεις μία αφίσα για μία θεατρική παράσταση που θα έχει ως υπόθεση τα γεγονότα του κεφαλαίου αυτού.
- Είσαι συγγραφέας και προσθέτεις στο κεφάλαιο δέκα μία τελευταία σκηνή με την εξέλιξη της ιστορίας, όπως εσύ τη φαντάζεσαι.
- Είσαι ο κοινωνικός λειτουργός του σχολείου και γράφεις ένα άρθρο στην εφημερίδα για φαινόμενα μαθητικής παραβατικότητας.
- Είσαι ο ψυχολόγος του σχολείου και κάνεις μία σύντομη περιγραφή της ψυχολογικής κατάστασης της Μαρίας, έπειτα από μία ιδιωτική συνάντηση που είχες μαζί της.
- Είσαι ο υπεύθυνος καθηγητής της τάξης και στέλνεις ενημερωτικό email στους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών για το ζήτημα της κλοπής των θεμάτων που προέκυψε στην τάξη σου.

Τέλος, σπουδαία εργαλεία, ειδικά στο κομμάτι της περιγραφικής αξιολόγησης, αποδείχτηκαν οι ρουμπρίκες. Υποστήριξαν τους μαθητές στην κατανόηση των απαιτήσεων της εργασίας που τους είχε ανατεθεί, καθώς επίσης και στην αυτοαξιολόγησή τους. Ενδεικτικά, σχεδιάσαμε ρουμπρίκες αυτο/ετεροαξιολόγησης των ομαδικών εργασιών, θέτοντας ως κριτήρια τη συνεργασία των μελών των ομάδων, την ποιότητα του παραδοτέου (σαφήνεια, πληρότητα, ορθότητα, δημιουργικότητα) και την παρουσίαση της εργασίας. Για κάθε κριτήριο ορίστηκαν επίπεδα επίτευξης (άριστο, καλό, ικανοποιητικό, ανεπαρκές) που περιγράφονταν αναλυτικά με μετρήσιμους δείκτες.



### 3. Συμπεράσματα

Υιοθετώντας τους παραπάνω ευέλικτους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας πετύχαμε, νομίζουμε, τον στόχο της αναγνωστικής απόλαυσης, καθώς «η ολοκλήρωση της ανάγνωσης εντός της σχολικής τάξης μπορεί να προσφέρει ικανοποίηση στους μαθητές. Εξάλλου, συχνά η αναγνωστική απόλαυση συνδέεται με το γεγονός ότι φτάνουμε στο τέλος της ιστορίας, μαθαίνουμε το τέλος» (ΙΕΠ, 2021). Αποδείχτηκε ορθή η επιλογή του μυθιστορήματος *Το ψέμα* της καταξιωμένης συγγραφέως Ζωρζ Σαρή, μιας και τόσο η γλώσσα όσο και η θεματολογία του κειμένου ήταν κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών, προσφέροντάς τους μαθήματα ζωής που θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν ομαλά στον κόσμο των ενηλίκων (Νικολάου, 2018). Οι μαθητές/τριες για δύο περίπου μήνες συζητούσαν (εντός και εκτός τάξης) για την προσπάθεια της Χριστίνας να βρει τον εαυτό της, να πάρει δύσκολες αποφάσεις, να υιοθετήσει τις δικές της στάσεις ζωής. Η ζωή της Χριστίνας ήταν ένας ολόκληρος κόσμος τον οποίο τα παιδιά, ως κοινότητα αναγνωστών, κλήθηκαν να ανακαλύψουν αποκτώντας χρήσιμες εμπειρίες για τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει. Χωρίς τον φόβο του λάθους αισθάνθηκαν τη χαρά της βιωματικής συμμετοχής, της δημιουργικής γραφής, αγάπησαν τη λογοτεχνία και θέλησαν να την απολαύσουν στον ελεύθερό τους χρόνο.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Β. (1997). *Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.  
Ανακτήθηκε στις 18/02/2024 από: Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση | Σελιδοδείκτες (greek-language.gr)
- Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Δερμιτζάκης, Μ. (2000). *Αφηγηματικές τεχνικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΙΕΠ (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού, πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο*. Αθήνα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Καρακίτσος, Α. (2011). *Φιλαναγνωσία...φανατική συνήθεια. Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρτσάκης, Α. (2011). *Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου: όροι και όρια*. Ημερίδα Διδακτικής Φιλολογικών Μαθημάτων: Το ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στη σχολική πράξη Ηράκλειο, 24-10-2011. Ανακτήθηκε στις 18/02/2024 από: <https://drive.google.com/file/d/18mZOm3oyQFfWYu6KIjSimDIrarGY5geD/view?usp=sharing>,
- Κιοσσές, Σ., Χατζημαρουδής, Ε. (2020). *Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ερμηνευτική, κριτική και δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Κωτόπουλος Τ. Η. (2012). *Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*. ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας. Ανακτήθηκε στις 18/02/2024 από: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.543>

- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας, τ. 55. Ανακτήθηκε στις 24/2/2024 από: <https://impschool.gr/deltio-site/?p=85>.
- Νικολάου, Μ. (2018). *Η αναζήτηση της ταυτότητας των εφήβων μέσω των συγκρούσεων στα βιβλία του Βασίλη Παπαθεοδώρου*. Παν/μιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ανακτήθηκε στις 18/02/2024 από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/20787/Εφηβικό%20Μυθιστόρημα%20ΤΕΛΙΚΟ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Σκαβάντζος, Κ. (2012). Σκέψεις πάνω στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. *Ποιος φοβάται ακόμη την Λογική*;. Παιδαγωγικός λόγος, τ.2 Ανακτήθηκε στις 18/02/2024 από: [www.plogos.gr/TEYXH/2\\_2012/5skavatzos.pdf](http://www.plogos.gr/TEYXH/2_2012/5skavatzos.pdf)
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μετάφραση Χρήστος Θεοφιλίδης και Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός. Ανακτήθηκε στις 24/2/2024 από : <https://bit.ly/3SYYSNQ>.

### Ξενογλωσση

- Turville, J. (2008). *Differentiating by Student Learning Preferences: Strategies and Lesson Plans*. Larchmont, NY: EYE on education.

## ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

### Βερέβη Άλκηστις

Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας, Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας,  
Ακαδημία Αθηνών

### Περίληψη

Η χρήση της σχεδιαστικής σκέψης (ΣΣ) στη διδασκαλία θεωρείται εδώ και μερικά χρόνια ότι μπορεί να συμβάλει στην αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, πρόσφατα δημοσιευμένες βιβλιογραφικές επισκοπήσεις αναδεικνύουν τους περιορισμούς της μεθόδου, όταν χρησιμοποιείται στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ορισμένα επιστημολογικά ζητήματα σχετικά με τη ΣΣ έχουν εγείρει έναν προβληματισμό για την αποτελεσματικότητά της ως μαθησιακής προσέγγισης. Από την άλλη πλευρά, ο κονστρουξιονισμός (constructionism) μοιράζεται αρκετά χαρακτηριστικά με τη ΣΣ. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι: 1) να παραθέσει προβλήματα που παρουσιάζει η εφαρμογή της ΣΣ στη σχολική εκπαίδευση με βάση σχετικές εργασίες βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μελέτες που αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο και τη δομή της, και 2) να αναδείξει πώς η χρήση της σε συνδυασμό με τον κονστρουξιονισμό μπορεί να αμβλύνει αυτά τα προβλήματα.

**Λέξεις κλειδιά:** σχεδιαστική σκέψη, κονστρουξιονισμός, ψηφιακά εργαλεία

### 1. Εισαγωγή

Η σχεδιαστική σκέψη (ΣΣ) (design thinking) αποτελεί ένα εργαλείο ανάπτυξης προϊόντων και υπηρεσιών που εφαρμόστηκε για να εξυπηρετήσει τον επιχειρηματικό κόσμο και τους σχεδιαστές

που υπηρετούν σε αυτόν (designers), ενώ χρησιμοποιείται και σε οργανισμούς και οργανώσεις. Η διαδικασία που ακολουθείται, όταν χρησιμοποιείται η ΣΣ, προάγει καινοτόμες λύσεις και ένα θεμελιώδες συστατικό της είναι ότι επιδιώκει να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της κοινότητας στην οποία απευθύνεται το προϊόν ή η υπηρεσία που σχεδιάζεται (COM'ON Europe, 2019: 30-37). Έτσι η ΣΣ αποσκοπεί στην εξεύρεση καινοτόμων λύσεων όχι για αλλά με τους τελικούς χρήστες του προϊόντος ή της υπηρεσίας (Fayard, Fathallah, 2024). Στην αρχική της μορφή η ΣΣ χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή ενός απτού προϊόντος που να καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες ενός ατόμου ή μιας κοινότητας κατόπιν επικοινωνίας με το άτομο ή την κοινότητα και συχνά με αξιολόγηση του προϊόντος από τους/τις ίδιους/ες τους/τις ενδιαφερόμενους/ες. Η ΣΣ, που πλέον αφορά και την παροχή υπηρεσιών, εισήχθη στην εκπαίδευση ως μια μέθοδος για τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων από μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες. Και είναι αυτονόητο ότι, εφόσον η διαδικασία αφορά πραγματικά προβλήματα, αυτά δεν έχουν μια μοναδική απάντηση, ενώ συχνά πρόκειται για ασαφώς καθορισμένα προβλήματα (wicked problems) (Buchanan, 1992) (π.χ. φίλτρα για καθαρισμό νερού, ρομποτικές κατασκευές, παχυσαρκία, σχολικός εκφοβισμός, έξοδοι κινδύνου σε σχολείο, κατασκευή υποδημάτων, φωτισμός ενεργοποιούμενος με την κίνηση, ελευθερία vs ασφάλεια ηλικιωμένων σε οίκο ευγηρίας [Li, Zhan, 2022, Paracha et al., 2019]).

Ο όρος αναπτύχθηκε περίπου στα τέλη της δεκαετίας του 1950 στο Τμήμα Μηχανικών του Stanford από τον Arnold και διαμορφώθηκαν ποικίλες μέθοδοι που τελικά εξελίχθηκαν στη μέθοδο ΣΣ που διδάσκεται στο Hasso Plattner Institute of Design (d.school) του Πανεπιστημίου του Stanford και προωθήθηκε από την εταιρεία IDEO και άλλους οργανισμούς (Love, 2021:193). Παράλληλα ο Nigel Cross χρησιμοποίησε την έννοια στις αρχές τις δεκαετίας του 1980 στο άρθρο του “Designerly Ways of Knowing” (Fayard, Fathallah, 2024). Τα τελευταία χρόνια το μοντέλο ΣΣ που διαμορφώθηκε από το Stanford και την IDEO διδάσκεται ευρέως ως μέθοδος σχεδιασμού σε σχολές Σχεδίου/Σχεδιασμού παγκοσμίως. Βασίζεται σε έναν συνδυασμό καταιγισμού ιδεών σχετικά με την πλαίσωση ενός προβλήματος και τις σχεδιαστικές λύσεις, και ακολουθεί μια διαδικασία ΣΣ συγκεκριμένων σταδίων (Love, 2021:193).

Παρατίθενται συνοπτικά τα 5 στάδια αυτού του μοντέλου, αν και υπάρχουν παραλλαγές του με λιγότερα ή περισσότερα στάδια (COM'ON Europe, 2019: 30-37, DT for Ed/Toolkit, 2011, Loescher et al., 2019):

- *Ενσυναίσθηση (Empathy)*: Οι μαθητές/τριες καλούνται να μπουν στη θέση του/της ενδιαφερόμενου/ης, ώστε να κατανοήσουν το πρόβλημα από την οπτική του/της. Με συνέντευξη, παρατήρηση, ερωτηματολόγια και όποια μέθοδο θεωρούν πρόσφορη ανιχνεύουν τις ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν, τις δυσκολίες που πρέπει να υπερκεραστούν, το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται το πρόβλημα και σκιαγραφούν το προφίλ του τελικού χρήστη που αντιμετωπίζει το πρόβλημα.
- *Ορισμός του προβλήματος (Define)*: Αξιοποιώντας τη συγκλίνουσα σκέψη οι μαθητές/τριες τοποθετούν το πρόβλημα σε ένα πλαίσιο, το περιορίζουν, το δομούν και το περιγράφουν ώστε να καθορίσουν τις παραμέτρους που θα χειριστούν. Αυτό το στάδιο προϋποθέτει την «επισκόπηση» της βιβλιογραφίας. Οι μαθητές/τριες πρέπει να εντοπίσουν τι είναι ήδη γνωστό για το πρόβλημα και πώς έχει αντιμετωπιστεί, ώστε να μην επιχειρείται «η καινοτομία για την καινοτομία», όταν έχει ήδη εκπονηθεί μια ικανοποιητική λύση. Επιλέγουν σε ποιόν χρήστη απευθύνεται το προϊόν/υπηρεσία που θα σχεδιάσουν και ποιες από τις ποικίλες ανάγκες του τελικού αποδέκτη θα εξυπηρετεί. Οι μαθητές/τριες επαναδιατυπώνουν το πρόβλημα με ανθρωποκεντρικό τρόπο και εργάζονται σε ομάδες για να μοιραστούν ιδέες, να συζητήσουν προβλήματα, να αποφασηνίσουν τις ανάγκες των επωφελούμενων και να αναπτύξουν μια κοινή και ολοκληρωμένη κατανόηση του προβλήματος.
- *Παραγωγή ιδεών / Σχεδιασμός λύσεων (Ideate)*: Εδώ οι μαθητές/τριες παράγουν ιδέες χωρίς περιορισμούς για την επίλυση του προβλήματος όπως το όρισαν στο προηγούμενο βήμα. Αξιοποιώντας τον καταιγισμό ιδεών και την αποκλίνουσα σκέψη διατυπώνουν ακόμα και μη

υλοποιήσιμες, καινοτόμες ιδέες, τις ομαδοποιούν και επιλέγουν την ιδέα που κρίνουν ότι μπορεί να υλοποιηθεί.

- *Δημιουργία προτύπου (Prototype)*: Στη φάση αυτή οι επιλεγμένες από το προηγούμενο στάδιο ιδέες μετατρέπονται πιλοτικά σε πραγματικά προϊόντα/υπηρεσίες χαμηλής πιστότητας. Με την κατασκευή μιας «μακέτας», μιας προσομοίωσης, ενός σκαριφήματος της λύσης οι μαθητές/τριες εντοπίζουν τις αδυναμίες στο προσχέδιο και το βελτιώνουν εξοικονομώντας χρόνο και πόρους.
- *Εφαρμογή και αξιολόγηση τελικού προϊόντος/υπηρεσίας (Validation/ Test Implementation)*: Ακολουθεί η δοκιμή από τους τελικούς χρήστες του προτύπου που κατασκευάστηκε, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση. Τα δεδομένα για την αξιολόγηση μπορούν να συγκεντρωθούν με παρατήρηση, συνέντευξη, καταμέτρηση επίδοσης, κ.ο.κ. Αν είναι ικανοποιητικό το πρότυπο, επιχειρείται η βελτίωσή του και η εφαρμογή του σε ευρύτερο πλαίσιο. Διαφορετικά επιστρέφουν στον ορισμό του προβλήματος, στην επιλογή άλλης λύσης ή στον ανασχεδιασμό του προτύπου. Κατά αυτή την έννοια η ΣΣ αποτελεί μια ανατροφοδοτική μέθοδο προσέγγισης ενός προβλήματος.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η ΣΣ ως μέθοδος διδασκαλίας στο σχολείο έχει αξιοποιηθεί κυρίως σε πιλοτικό πλαίσιο. Ωστόσο η χρήση της έχει εγείρει κάποιους προβληματισμούς. Στην παρούσα εργασία έχουν σταχυολογηθεί προβλήματα που εντοπίζονται σε ποικίλες βιβλιογραφικές επισκοπήσεις (Panke, 2019, Rusmann, Ejsing-Duun, 2022, Li, Zhan, 2022, Razali et al., 2022, Lor, 2017, Laursen, Haase, 2019, Fayard, Fathallah, 2024). Από τα διάφορα σημεία της ΣΣ στα οποία ασκείται κριτική, θα επικεντρωθεί το ενδιαφέρον μας σε 3 σημεία, όπου η κριτική αφορά τη λογική που διατρέχει τη ΣΣ πέρα από τις κρίσεις για τα επιμέρους στάδιά της.

Παρουσιάζονται με βάση τις βιβλιογραφικές επισκοπήσεις τα προβλήματα της ΣΣ σε σχέση με: 1) τη σύγχυση που βιώνουν ορισμένοι/ες μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί, η οποία αποδίδεται στην ασάφεια και την «ανεκτικότητα» στην αποτυχία που υιοθετεί η μέθοδος, 2) την υπερβολική εμπιστοσύνη στον εαυτό που μπορεί να προωθεί η χρήση της ΣΣ στους/στις μαθητές/τριες και την πεποίθηση ότι μπορούν να συμβάλουν στην επίλυση κοινωνικών ζητημάτων, και 3) το επιστημολογικό παράδειγμα όπου βασίζεται η ΣΣ.

### 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

**Η ασάφεια:** Αν και η ΣΣ αποτελείται από απλά βήματα, υποστηρίζεται ότι ακολουθεί ένα χαλαρό πλαίσιο και ασαφείς διαδικασίες (Morrison, 2013, Vinsel, 2018α & β). Αφετηρία αυτής της ασάφειας είναι η απουσία συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, αν και η ίδια η φύση της ΣΣ απαιτεί από τους/τις ενδιαφερόμενους/ες «να είναι ανοιχτοί και να ξεκινούν με μια αόριστα καθορισμένη ιδέα» (Louridas, 2019). Οι ποικίλες εκδοχές της ΣΣ (Panke, 2018: 296) οδηγούν μερικές φορές τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες να θεωρούν τη ΣΣ ανεπαρκώς καθορισμένη και χωρίς εστίαση. Έτσι αρκετές μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφαλείς για το πώς να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους (Al-Dein Al-Zebdyah, 2022: 105). Παράλληλα οι μαθητές/τριες ενδέχεται να βιώνουν αισθήματα αμηχανίας και άγχους λόγω του όγκου των πληροφοριών που συγκεντρώνουν και πρέπει να χειριστούν, και επειδή δεν υπάρχουν μοναδικές ορθές απαντήσεις (Razali et al., 2022: 2295, Li, Zhan, 2022: 12, Panke, 2019: 296). Οι μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να επιτύχουν υψηλότερη βαθμολογία και δεν έχουν σαφή αντίληψη των προβλημάτων που πρέπει να επιλύσουν (Lor, 2017: 51). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους/τις μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν την αποτυχία ως μια απροσδόκητη πραγματικότητα και

δεν αποδέχονται τις αρχικές αποτυχίες σχεδιασμού, καθώς πλήττεται η αυτοεκτίμησή τους (Stith et al., 2020: 52).

Παράλληλα, όταν οι αρμοδιότητες δεν κατανέμονται ορθά στα μέλη της ομάδας των μαθητών/τριών, η ΣΣ μπορεί να οδηγήσει σε διαφωνίες (Razali et al., 2022: 2295). Επομένως απαιτούνται οργανωτικές δεξιότητες, ώστε να διαχειρίζονται τον διαθέσιμο χρόνο, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να κατανέμουν τις ευθύνες και να κρίνουν τη σκοπιμότητα των ενεργειών τους (Rusmann, Ejsing-Duun, 2022: 2081-2083).

Η υιοθέτηση της ασάφειας προϋποθέτει το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πλαίσιο: ένα σχολείο που υιοθετεί την κουλτούρα της δοκιμής, του λάθους, της επανάληψης. Αυτό σημαίνει την παροχή αρκετού χρόνου για τη δοκιμή πολλών προτύπων για την επίλυση του προβλήματος και την υποστήριξη όλης της διαδικασίας από τη διοίκηση (Al-Dein Al-Zebdyah, 2022: 99), καθώς είναι γνωστό πως στην πράξη αυτό που ενισχύεται είναι αυτό που αξιολογείται.

**Η υπερβολική εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών στις δυνατότητές τους:** Η ΣΣ στα στάδια της παραγωγής ιδεών/λύσεων (ideation) και της δημιουργίας προτύπου (prototype) ενισχύει τη δημιουργική αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών (Lor, 2017: 53-55). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι πρόκειται για μια αβάσιμη αυτοπεποίθηση, όταν δεν υπάρχει έγκυρη ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο της εργασίας τους, τις δεξιότητες που απέκτησαν και το προϊόν ή την υπηρεσία που διαμόρφωσαν (Panke, 2019: 296). Η έμφαση δίνεται στην παραγωγή ιδεών (Vinsel, 2018α & β) και όχι στην αξιολόγησή τους και τις πρακτικές τους επιπτώσεις. Επιπλέον, είναι αμφισβητήσιμο κατά πόσον η ΣΣ ενισχύει τη δημιουργικότητα ή απλώς δημιουργεί αυτοπεποίθηση που δεν συνοδεύεται από πραγματική ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους εκτός τάξης (Li, Zhan, 2022: 2). Αυτό ενισχύεται περαιτέρω από το γεγονός ότι η ΣΣ μπορεί να μην επικεντρώνεται στη μετατροπή των ιδεών σε εφαρμόσιμα και βιώσιμα προϊόντα και υπηρεσίες (Panke, 2019: 299). Η ΣΣ παρέχει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αισθανθούν ότι προωθούν μια καινοτομία για να βελτιώσουν την προσέγγιση ενός προβλήματος (Henriksen et al., 2020:17), αλλά χωρίς τις αντίστοιχες γνώσεις ή δεξιότητες (Vinsel, 2018β). Έτσι, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να σκέφτονται για τη σχεδίαση αλλά δεν αποκτούν πραγματικές δεξιότητες να σχεδιάζουν ή να κατασκευάζουν (Kolko, 2018).

Η ΣΣ έχει χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση σε κοινωνικά ζητήματα, όπως έλλειψη νερού, τρίτη ηλικία, σχολικός εκφοβισμός, κ.ο.κ. (Li, Zhan, 2022: 20). Η κοινωνική ευαισθητοποίηση σε συνδυασμό με δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η ηγεσία, θεωρείται ότι προάγουν την ιδιότητα του πολίτη. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η ΣΣ δίνει στους/στις μαθητές/τριες μια μη ρεαλιστική εικόνα για το πώς μπορεί να προκαλέσουν μια κοινωνική αλλαγή (Vinsel, 2018α). Προωθεί την ιδέα της κοινωνικής καινοτομίας απαλλαγμένης από πολιτικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές μάχες (Vinsel, 2018α), σαν να είναι δυνατόν να επιτευχθεί μια σημαντική κοινωνική αλλαγή αποκλειστικά με βάση την ενσυναίσθηση και τον καταγιγισμό ιδεών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η επιστημονική υποδομή που έχει ήδη παραχθεί σε διάφορους κλάδους (οικονομία, κοινωνιολογία, κ.λπ.). Συνεπώς, χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι η ΣΣ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως προσομοίωση της κοινωνικής καινοτομίας και να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι μια πραγματική κοινωνική αλλαγή δεν συμβαίνει εν κενώ. Οι απαντήσεις σε κοινωνικά προβλήματα πρέπει να συνεκτιμούν τις υποκείμενες πολιτικές και ιστορικές συνθήκες, που μπορεί να μην είναι εμφανείς μέσω της ενσυναίσθησης (Fayard, Fathallah, 2023: 30), να βελτιώνουν τις ήδη γνωστές απαντήσεις, να διαμορφώνουν μια εξηγητική συνοχή και να οδηγούν σε γενικεύσεις που ερμηνεύουν και προβλέπουν παρόμοια φαινόμενα (Bereiter, 2018).

**Το επιστημολογικό υπόβαθρο της ΣΣ:** Η ΣΣ βασίζεται στη φιλοσοφία του πραγματισμού του Dewey (Rusmann, Ejsing-Duun, 2022: 2064, 2065, 2084) και εφαρμόζει πρακτικές που ενισχύουν την πλαισιωμένη μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα (Laurson, Haase, 2019: 7). Τα προϊόντα που παράγονται στη φάση της δημιουργίας προτύπου μπορούν να ιχνηλατήσουν την άρρητη γνώση και να την διαμορφώσουν ως μια λύση που υπόκειται σε έλεγχο (Laurson, Haase, 2019: 11). Χρησιμοποιεί δε διδακτικές στρατηγικές που εμπεριέχουν τον επαγωγικό, παραγωγικό και

απαγωγικό συλλογισμό και τον κριτικό αναστοχασμό (Loescher et al., 2019) και επιτρέπει ερμηνείες που υιοθετούν την αντίληψη της υποκειμενικής φύσης της γνώσης (Rusmann, Ejsing-Duun, 2022: 2084).

Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η ΣΣ, όπως χρησιμοποιείται στο σχολείο, δεν ακολουθεί συγκεκριμένα επιστημολογικά παραδείγματα, εργαλεία ή μοντέλα διαδικασιών, όπως υπαγορεύονται από τις αντίστοιχες επιστήμες ή όπως τα εφαρμόζουν οι επαγγελματίες σχεδιαστές. Οι μαθητές/τριες ως ερασιτέχνες σχεδιαστές/τριες μπορεί να εφαρμόζουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις από ετερογενείς κοινότητες πρακτικής που δεν μπορούν να λειτουργήσουν στην πράξη στο επίπεδο του σχολείου (Laursen, Haase, 2019: 15). Έτσι η ΣΣ ενδέχεται να αποτελέσει μια μορφή bricolage, ένα «μαστόρεμα», μια αυτοσχέδια «κατασκευή» με αφετηρία μια ασαφώς καθορισμένη ιδέα (Louridas, 2019). Και παρόλο που αυτό ευθυγραμμίζεται με τη φύση της ΣΣ, φαίνεται ότι αγνοείται η υποδομή και η πολιτιστική παράδοση των επιστημών, οδηγώντας σε μια επιφανειακή επίλυση προβλημάτων. Ο καταιγισμός ιδεών και οι σημειώσεις τύπου post-it θεωρούνται ανεπαρκείς για την προσέγγιση ενός προβλήματος (Hernández-Ramírez, 2018α & β), ενώ και οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να επικεντρώνονται στην ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών/τριών και όχι στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους (Morrison, 2013, Vinsel, 2018α & β).

### 2.3. Συζήτηση

Για να αποσυνδεθεί η ΣΣ από το «αφελές μαστόρεμα ιδεών και προϊόντων», χρειάζεται να ενσωματώσει στη θεωρητική της δομή επεξηγηματικές αφηγήσεις (Bereiter, 2018) και προκαθορισμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, που θα αποτρέψουν τον/την αρχάριο/α «μαθητή-σχεδιαστή» από την αναζήτηση απαντήσεων σε ερασιτεχνικές προσεγγίσεις (Laursen & Haase, 2019).

Κοινά στοιχεία της ΣΣ και του κονστρουξιονισμού επιτρέπουν τη συνδυαστική τους χρήση, αν και ορισμένοι εκτιμούν ότι ο δεύτερος μπορεί να ελαττώνει τη γνήσια δημιουργικότητα που προωθεί η ΣΣ (Lor, 2017: 38). Τέτοιου είδους στοιχεία είναι η έμφαση στην επίλυση ασαφών προβλημάτων, η χρήση της παρατήρησης, η συνεργατικότητα, η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, η εμπλαιομένη και βασισμένη στην εμπειρία μάθηση, ο συνδυασμός ανάλυσης και διαίσθησης, το μοίρασμα της γνώσης και της κατασκευής σε συνεργασία με άλλα άτομα, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η διαθεματική προσέγγιση, η ύπαρξη πολλαπλών ορθών απαντήσεων, η εξοικείωση με τις έννοιες του χώρου και του χρόνου, κ.ο.κ. (Lor, 2017, Scheer et al., 2012). Από την άλλη ο κονστρουξιονισμός λόγω των ειδικότερων χαρακτηριστικών του μπορεί να αμβλύνει αδύναμα στοιχεία της ΣΣ, όπως τα σχετικά με την ασάφεια και το επιστημολογικό παράδειγμα, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι, για παράδειγμα, ότι ο κονστρουξιονισμός βασίζεται πρωτίστως στην άμεση παρατήρηση παρά σε δευτερογενείς πηγές, ότι προωθεί την αυτο-οργάνωση των μαθητών/τριών ως προς τις γνώσεις που αποκτούν, ότι εμπεριέχει δομημένες αλληλεπιδράσεις με πρόσωπα και περιβάλλοντα, που οδηγούν σε απτά δημιουργήματα μετατρέποντας αφηρημένες αρχές και έννοιες σε πράξεις με νόημα για την καθημερινή τους ζωή (Scheer et al., 2012, Bereiter, 2018). Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να συνεπικουρήσουν κονστρουξιονιστικά (constructionist) ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα που ενσωματώνουν «ένα συνεκτικό σύνολο επιστημονικών εννοιών και σχέσεων», δηλαδή έναν τομέα γνώσης, όπως συμβαίνει με τους «μισοψημένους μικρόκοσμους» (Kynigos, 2012).

Τέτοιου είδους ανοιχτά στο κοινό ψηφιακά μέσα έχουν σχεδιαστεί, προκειμένου να λειτουργούν ως παραγωγοί ιδεών, να ενισχύουν τη διερευνητική μάθηση παρέχοντας το πλαίσιο για γενίκευση και αφαίρεση και οι χρήστες να τα τροποποιούν με συνεργατικές και κονστρουξιονιστικές δραστηριότητες (π.χ. το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του ΕΚΠΑ [<http://etl.eds.uoa.gr/ekpaideytiko-logismiko.html>] έχει δημιουργήσει το MaLT2 [Machine Lab Turtle-sphere], το ChoiCo [Choices with Consequences] και το Sor.B.E.T. [Sorting Based on Educational Technology]). Καθώς οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στον ανασχεδιασμό των ψηφιακών

μέσων, οδηγούνται από τους περιορισμούς του μέσου όχι μόνο να κατανοήσουν αλλά να εμπλέξουν στις τροποποιήσεις τους μαθηματικές και προγραμματιστικές έννοιες (Kynigos, Grizioti, 2018: 329-330). Αν, για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες κληθούν να σχεδιάσουν στη φάση της δημιουργίας προτύπου ένα κόσμημα με τη χρήση του MaLT2 (2016-2023) (<http://etl.ppp.uoa.gr/malt2/> και, για το copyright και τα προγράμματα στο πλαίσιο των οποίων αναπτύχθηκε, <http://etl.ppp.uoa.gr/malt2/info/info.html>), που επιτρέπει την τρισδιάστατη απεικόνιση, την ίδια στιγμή που σχεδιάζουν ένα αντικείμενο επικοινωνώντας τις ιδέες τους, οι εντολές προγραμματισμού που θα δώσουν στο εργαλείο θα υπόκεινται στους περιορισμούς του εργαλείου: θα πρέπει να συνεκτιμήσουν ψηφιακές δυνατότητες (όπως η αφαίρεση, η γενίκευση, η αναγνώριση ενός μοτίβου/σχήματος, ο αλγοριθμικός σχεδιασμός), μαθηματικές έννοιες (όπως η παράμετρος, η μεταβλητή, κ.λπ.) και τεχνικές δυνατότητες του λογισμικού (όπως η χρήση της κάμερας, του ολισθητή, κ.λπ.), αλλά και να δοκιμάσουν να επαναλάβουν διαδικασίες με μικρές τροποποιήσεις ή να κάνουν υποθέσεις για τα πιθανά αποτελέσματα των ενεργειών τους (Kynigos, Grizioti, 2018: 323-324, 331, 338).

Το ChoiCo (2021) (<http://etl.ppp.uoa.gr/choico/> και, για το copyright και τα προγράμματα στο πλαίσιο των οποίων αναπτύχθηκε, <http://etl.ppp.uoa.gr/choico/info/info.html>) είναι επίσης ένα ψηφιακό εργαλείο που μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να αφορά, εν είδει προσομοίωσης, κοινωνικά ζητήματα (π.χ. υγιεινή διατροφή, προστασία από covid, περιβαλλοντικά υπεύθυνα συμπεριφορά, κ.ο.κ). Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο χρήστης να κάνει επιλογές ως προς διάφορες παραμέτρους (π.χ. οικονομία, υγεία, ευχαρίστηση), που έχουν ταυτόχρονα θετικές και αρνητικές επιπτώσεις, προκειμένου να παραμείνει στο παιχνίδι. Οι μαθητές/τριες μπορούν να μεταβάλουν τόσο επιμέρους παραμέτρους (π.χ. τιμές στις επιλογές) όσο και ουσιώδη στοιχεία του παιχνιδιού (π.χ. ορισμός άλλων επιλογών, αλλαγή πλαισίου και κανόνων του παιχνιδιού, κατασκευή νέου παιχνιδιού). Έτσι οι μαθητές/τριες αφενός έχουν ενεργό ρόλο στο να προγραμματίσουν το σύστημα, το «μαύρο κουτί» του παιχνιδιού, επομένως και τους αλγόριθμους του, αφετέρου εμπλέκονται με έννοιες και αξίες κοινωνικού ενδιαφέροντος και όχι με πληροφορίες και γνώσεις αποκομμένες από το πλαίσιο (Kynigos, Grizioti, 2020). Αν χρησιμοποιηθεί αυτό το εργαλείο, για παράδειγμα στο στάδιο της δημιουργίας προτύπου της ΣΣ, η φερόμενη ασάφεια της μεθόδου και του επιστημολογικού παραδείγματος αμβλύνεται: οι μαθητές/τριες χρειάζεται να συστηματοποιήσουν τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει αντιλαμβανόμενοι/ες το προς επίλυση πρόβλημα, κατανοούν τι πρέπει να καταφέρουν και αξιολογούν τις επιπτώσεις των επιλογών τους, αποκτούν δεξιότητες σχεδιασμού και κατασκευής και, επειδή το εργαλείο εμπεριέχει κανόνες λειτουργίας, οι μαθητές/τριες πρέπει να οριοθετήσουν τις ιδέες τους ώστε αυτές να προσαρμοστούν σε μια προϋπάρχουσα δομή. Ωστόσο δεν αποσοβείται ο κίνδυνος οι ιδέες τους να μην συνεκτιμούν πολιτικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις των προβλημάτων που χειρίζονται, καθώς οι ίδιοι/ες μπορούν να ορίζουν τις τιμές στις επιλογές τους. Έρευνες πάντως έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες κατά την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους για τον ορισμό των τιμών συζητούν τα αποτελέσματα των επιλογών τους, όπως κρίνουν ότι αυτά θα προέκυπταν στην πραγματική ζωή (Kynigos, Grizioti, 2020: 2264).

Στη συστηματοποίηση των ιδεών των μαθητών/τριών στο στάδιο της παραγωγής ιδεών/λύσεων (ideation) μπορεί να βοηθήσει δευτερευόντως το Sor.B.E.T. (2021) (<http://etl.ppp.uoa.gr/sorbet/> και, για το copyright και τα προγράμματα στο πλαίσιο των οποίων αναπτύχθηκε, <http://etl.ppp.uoa.gr/sorbet/info/info.html>). Το σύστημα αυτό επιτρέπει την ταξινόμηση αντικειμένων, ιδεών, εννοιών, κ.ο.κ. (κύρια, κοινά, συγκεκριμένα και αφηρημένα ουσιαστικά, κατά τη γραμματική έννοια του όρου). Οι μαθητές/τριες μπορούν συνεργατικά να διαμορφώσουν τις δικές τους κατηγορίες και να καθορίσουν τι εντάσσεται στις εν λόγω κατηγορίες και υποκατηγορίες. Έτσι στοιχεία όπως η αφαίρεση, η γενίκευση, η κατηγοριοποίηση, η αναγνώριση μοτίβων (που είναι η βάση της γενίκευσης και της αφαίρεσης), η διάκριση και σύγκριση χαρακτηριστικών είναι ενσωματωμένα στις λειτουργικότητες του εργαλείου (Kynigos, Grizioti, Latsi, 2023), προωθώντας ανώτερες γνωστικές –κατά την ταξινόμια του Bloom– κατηγορίες, όπως

η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Οι μαθητές/τριες κατανοούν έτσι καλύτερα το πρόβλημα και τις επιπτώσεις της ιδέας που θα επιλέξουν να υλοποιήσουν και διαχειρίζονται τον όγκο της πληροφορίας που έχουν οι ίδιοι/ες συλλέξει αξιοποιώντας τον επαγωγικό και παραγωγικό συλλογισμό.

### 3. Συμπεράσματα

Η ΣΣ συνιστά μια πρωτοποριακή μέθοδο επίλυσης ασαφών και πραγματικών προβλημάτων και προσφέρει ποικίλα πλεονεκτήματα που προωθούν ένα ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία και τη δημιουργικότητα. Ενισχύει την αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη, την διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων, τη γνωστική, συναισθηματική και κιναισθητική κινητοποίηση των μαθητών/τριών για την επίλυση του προβλήματος, καλλιεργεί δεξιότητες του 21ου αιώνα και αποτελεί παράθυρο στον κόσμο προάγοντας την πολιτειότητα, δίνει νόημα στη συνεργασία και την καινοτομία που δεν χρησιμοποιούνται *per se* «αυτοαναφορικά» αλλά για να υπηρετήσουν ένα στόχο: την επιλογή μιας πρότασης, μιας λύσης και την οπτικοποίηση μιας ιδέας με τη μορφή προϊόντος/υπηρεσίας που πρέπει να ελεγχθεί ως προς την αποτελεσματικότητά του. Για τους λόγους αυτούς η διατήρηση και επέκταση της ΣΣ στη σχολική εκπαίδευση και επομένως η αντιμετώπιση των αδύναμων στοιχείων της μεθόδου θα ήταν χρήσιμες.

Εργαλεία κονστρουξιονιστικά, όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, λόγω της ενσωματωμένης σε αυτή εννοιολογικής δομής αμβλύνουν την ασάφεια της μεθόδου και του επιστημολογικού παραδείγματος της ΣΣ. Ωστόσο έρευνες πεδίου σε ευρύτερες ομάδες μαθητών/τριών με αυτά και άλλα, ψηφιακά ή μη, εργαλεία θα προσφέρουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα αποτελέσματα της χρήσης της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πριν από την εισαγωγή της σε μη πειραματικό επίπεδο σε αυτές τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

\* Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου “Exten.D.T.2”: Extending Design Thinking with Emerging Digital Technologies, 2022-2025, HORIZON-RIA Proposal number:101060231, Activity: HORIZON CL2-2021-TRANSFORMATIONS-01-05.

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ελληνόγλωσση

- ChoiCo (2021). Choices with Consequences Web App. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο <http://etl.ppp.uoa.gr/choico/>
- COM' ON Europe (2019). Εργαλειοθήκη για την υποστήριξη συμμετοχικών προϋπολογισμών για τη νεολαία στις πόλεις. Παράρτημα στη Λευκή Βίβλο. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο [https://issuu.com/unesco\\_youth\\_club\\_thessaloni/docs/documents\\_wemsty\\_comoneurope\\_toolktpby\\_2019\\_gr](https://issuu.com/unesco_youth_club_thessaloni/docs/documents_wemsty_comoneurope_toolktpby_2019_gr)
- MaLT2 (2016-2023). MALT2 – “Machine Lab Turtlesphere” Web App. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο <http://etl.ppp.uoa.gr/malt2/>
- Sor.B.E.T. (2021). SORTing Based on Educational Technology (SOR.B.E.T) Web App. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο <http://etl.ppp.uoa.gr/sorbet/>

#### Ξενόγλωσση

- Al-Dein Al-Zebdyah, S. W. (2022). English Language Teachers' Perceptions about Design Thinking. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(4), 97-107. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n4p97>
- Bereiter, C. (2018). Applying Design Thinking in School Subjects. Στο *22nd Annual Knowledge Building Summer Institute*, Toronto, Ontario, Canada. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο <https://www.ikit.org/KBSI2018/Presentations/11b-Bereiter.Pdf>



- Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issue*, 8(2), 5-21.
- DT for Ed/Toolkit (2011). Design Thinking for Educators. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο [https://www.academia.edu/7856850/Design\\_Thinking\\_for\\_Educators\\_2nd\\_Edition](https://www.academia.edu/7856850/Design_Thinking_for_Educators_2nd_Edition)
- Fayard, A.-L., Fathallah, S. (2023). Design Thinking Misses the Mark. *Stanford Social Innovation Review*, 22(1), 28-35. <https://doi.org/10.48558/G6HQ-RZ22>
- Henriksen, D., Gretter, S., Richardson, C. (2020). Design thinking and the practicing teacher: addressing problems of practice in teacher education. *Teaching Education*, 31(2), 209-229. doi: 10.1080/10476210.2018.1531841
- Hernández-Ramírez, R. (2018α). On Design Thinking, Bullshit, and Innovation. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 10(3), – Special Issue xCoAx 2018 – 2018.
- Hernández-Ramírez, R. (2018β). Design Thinking, Bullshit, and what thinking about Design could do about it. Στο *6th Conference on Computation, Communication, Aesthetics & X Madrid*, Spain. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο [https://www.academia.edu/37049430/Design\\_Thinking\\_Bullshit\\_and\\_what\\_thinking\\_about\\_Design\\_could\\_do\\_about\\_it](https://www.academia.edu/37049430/Design_Thinking_Bullshit_and_what_thinking_about_Design_could_do_about_it)
- Kolko, J. (2018). The Divisiveness of Design Thinking. *Interactions*, 25(3), 28-34. doi: 10.1145/3194313.
- Kynigos, C. (2012). Constructionism: theory of learning or theory of design? Στο *Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education*, Seoul, S. Korea. doi: 10.1007/978-3-319-17187-6\_24
- Kynigos, C., Grizioti, M. (2018). Programming Approaches to Computational Thinking: Integrating Turtle Geometry, Dynamic Manipulation and 3D Space. *Informatics in Education*, 17(2), 321-340. doi:10.15388/infedu.2018.17
- Kynigos, C., Grizioti, M. (2020). Modifying games with ChoiCo: Integrated affordances and engineered bugs for computational thinking. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2252–2267. doi:10.1111/bjet.12898
- Kynigos, C., Grizioti, M., Latsi, M. (2023). Classification and Mathematical Thinking: Tinkering with Classification Games in a Constructionist Environment. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 9, 508-529. <https://doi.org/10.1007/s40751-023-00131-8>
- Laursen L. N., Haase, L. M. (2019) The Shortcomings of Design Thinking when Compared to Designerly Thinking. *The Design Journal*, 22(6), 813-832. doi: 10.1080/14606925.2019.1652531
- Li, T., Zhan, Z. A. (2022). Systematic Review on Design Thinking Integrated Learning in K-12 Education. *Applied Sciences*, 12 (16), Article 8077. <https://doi.org/10.3390/app12168077>
- Loescher, S.T., Morris, M., Lerner, T. (2019). Design thinking: Implications and applications in educational institutions. Στο *Paper session to be presented at the Center for Secondary School Redesign annual meeting*, San Diego, CA. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο [https://www.researchgate.net/publication/329698160\\_An\\_introduction\\_to\\_design\\_thinking\\_Implications\\_and\\_applications\\_in\\_K-12\\_educational\\_institutions](https://www.researchgate.net/publication/329698160_An_introduction_to_design_thinking_Implications_and_applications_in_K-12_educational_institutions)
- Lor, R. (2017). Design Thinking in Education: A Critical Review of Literature. Στο *International Academic Conference on Social Sciences and Management, Asian Conference on Education and Psychology. Conference Proceedings*, May 24-26, 2017. Bangkok, Thailand, 36-68. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο [https://www.researchgate.net/publication/324684320\\_Design\\_Thinking\\_in\\_Education\\_A\\_Critical\\_Review\\_of\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/324684320_Design_Thinking_in_Education_A_Critical_Review_of_Literature)
- Louridas, P. (2019). Design as Bricolage: Anthropology Meets Design Thinking. *Design Studies*, 20 (6), 517-535.

- Love, T. (2021). Three Categories of Design Thinking: Routine, Simple/Complicated and Complex. *Journal of Design Thinking*, 2(2), 191-214. doi: 10.22059/jdt.2022.336759.1064
- Morrison, D. (2013). Why 'Design Thinking' Doesn't Work in Education. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο <https://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/08/06/why-design-thinking-doesnt-work-in-education/>
- Panke, S. (2019). Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges. *Open Education Studies*, 1, 281-306. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Paracha, S., Hall, L., Clawson, K., Mitsche, N., Jamil, F. (2019). Co-design with Children: Using Participatory Design for Design Thinking and Social and Emotional Learning. *Open Education Studies*, 1(1), 267-280. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0021>
- Razali, N., Ali, N., Safiyuddin, S., Khalid, F. (2022). Design Thinking Approaches in Education and Their Challenges: A Systematic Literature Review. *Creative Education*, 13, 2289-2299. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.137145>
- Rusmann, A., Ejsing-Duun, S. (2022). When design thinking goes to school: A literature review of design competences for the K-12 level. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 2063-2091. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-021-09692-4>
- Scheer, A., Noweski, C., Meinel, C. (2012). Transforming Constructivist Learning into Action: Design thinking in education. Στο P. Israsena, J. Tangsantikul and D. Durling, D., *Research: Uncertainty Contradiction Value - DRS International Conference 2012, 1-4 July*, Bangkok, Thailand. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο <https://dl.designresearchsociety.org/drs-conference-papers/drs2012/researchpapers/122>
- Stith, K. M., Potts, M. L., DaVia R. L., Shively, K. L., Spoon, R. (2020). Perceptions of K-12 Teachers on the Cognitive, Affective, and Conative Functionalities of Gifted Students Engaged in Design Thinking. *Journal of STEM Teacher Education*, 55 (1), Article 5. doi: <https://doi.org/10.30707/JSTE55.1/DPHX3873>
- Vinsel, L. (2018α). The Design Thinking Movement is Absurd. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο <https://sts-news.medium.com/the-design-thinking-movement-is-absurd-83df815b92ea>
- Vinsel, L. (2018β). Design Thinking Is a Boondoggle. Ανακτήθηκε στις 9-2-2024 από το διαδικτυακό τόπο <https://www.chronicle.com/article/design-thinking-is-a-boondoggle/>

## ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

**Παπαγάλου Φωτεινή**  
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ86  
**Βορβή Ιωάννα**  
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ02  
**Δανηλίδου Ευγενία**  
Φιλόλογος, Δρ Παιδαγωγικών Επιστημών

### Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή τα σχολεία χαρακτηρίζονται από την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως μετεξέλιξη της πολιτικής της ένταξης, συνδέεται με τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. Αλληλένδετη με τη συμπερίληψη είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, κατά την οποία το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι στόχοι κάθε μαθήματος προσαρμόζονται έτσι, ώστε να μπορούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες, να

συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας στον μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους. Στην εργασία, μετά από ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάζονται προτάσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο της μάθησης, τη μαθησιακή διαδικασία και το τελικό αποτέλεσμα.

**Λέξεις κλειδιά:** ενταξιακή εκπαίδευση, συμπερίληψη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ετερογένεια.

## 1. Εισαγωγή

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα αντιμετωπίζει σημαντικές παιδαγωγικές προκλήσεις, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός εμφανίζει μεγάλο εύρος διαφοροποιήσεων. Η εισροή μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία διαφοροποιεί το περιβάλλον των σχολικών τάξεων μετασχηματίζοντάς το σε πολυγλωσσικό-πολυπολιτισμικό. Η πολιτική της ένταξης και η συμπεριληπτική εκπαίδευση στηρίζονται στην αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη θεμελίωση μιας ενοποιητικής κοινωνίας. Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποβλέπει στην ισότιμη πρόσβαση και προσφορά ευκαιριών ποιοτικής μάθησης σε όλα τα παιδιά, σε ένα σχολικό πλαίσιο αλληλεγγύης, ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών και εξάλειψης, κατά το δυνατόν, των διακρίσεων.

Στη διασφάλιση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί να συμβάλει η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως ένας οργανωμένος αλλά και ευέλικτος τρόπος εκ των προτέρων προσαρμογής της διδασκαλίας, συνεπώς και της μάθησης, βάσει του ατομικού προφίλ και των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών της τάξης, προκειμένου να τους/τις βοηθήσει να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απευθύνεται σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από γνωστικές δυνατότητες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινωνικοοικονομική ή εθνική προέλευση, γλώσσα, προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, πολιτισμικές αναφορές, φύλο, ενδιαφέροντα (Σφυρόερα, 2004). Η οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, κατά την οποία συνυπολογίζονται οι ταυτότητες των μαθητών/τριών σε κάθε τάξη, δίνει τη δυνατότητα τόσο για διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και αναπαράστασης της γνώσης όσο και για ποικίλους τρόπους έκφρασης και αποτύπωσής της, οι οποίοι προωθούν την ένταξη, ενδυναμώνουν τους/τις μαθητές/τριες και μπορούν να οδηγήσουν στη σχολική επιτυχία. Παράλληλα, επιτρέπει την ανάδειξη και τον σεβασμό, στην πράξη, της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών και την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος στο σχολείο (Παντελιάδου, χ.χ.). Η ποιοτική τροποποίηση της διδακτικής πορείας στηρίζεται στον προσεκτικό σχεδιασμό, με βάση τη μαθησιακή βιογραφία κάθε μαθητή/τριας (Tomlinson, Moon, 2013, Κουτσελίνη, Αγαθαγγέλου, 2018).

Η εργασία επικεντρώνεται στην ποιοτική αξιοποίηση της ετερογένειας του μαθητικού δυναμικού κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Παρουσιάζονται προτάσεις/παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προς τον σχεδιασμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, τη μεθοδολογία προσέγγισης του μαθησιακού αντικειμένου και τις πρακτικές ενεργοποίησης όλων των μαθητών/τριών μέσω αξιοποίησης ψηφιακών μέσων, καθώς και ως προς την υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης και αξιολόγησης του τελικού προϊόντος της εργασίας του/της μαθητή/τριας.

## 2. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Στην επιτυχή πραγμάτωση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας απαραίτητη είναι καταρχήν η διαφοροποίηση του περιβάλλοντος, όπου συντελείται η μάθηση, η οποία συνδέεται με τον τρόπο που η σχολική τάξη οργανώνεται και εξασφαλίζει συνθήκες ευνοϊκές και ελκυστικές ώστε οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ασφαλείς να εργαστούν και να αποδώσουν (Βαλιαντή κ.α., 2020). Ακολουθούν προτάσεις διαφοροποίησης ως προς το περιεχόμενο, τη μαθησιακή διαδικασία και ως προς τους τρόπους αξιολόγησης και παρουσίασης του μαθησιακού αποτελέσματος.

## 2.1. Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο

Το περιεχόμενο αναφέρεται στην ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου και αφορά το τι και πώς πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές/τριες. Συνήθως διαφοροποιούνται ο ρυθμός κάλυψης της ύλης και ο τρόπος πρόσβασης στο περιεχόμενο (Tomlinson, 2001). Ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη τους διδακτικούς στόχους σε συνάρτηση με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών του και να δώσει έμφαση στην κατανόηση της γνώσης, η οποία διευκολύνεται μέσω σύνδεσης της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση του/της μαθητή/τριας, μέσω της παροχής ευκαιριών για να μπορεί να εφαρμόσει και να μετασχηματίσει τη νέα γνώση και μέσω της διαφοροποίησης του τρόπου παρουσίασης του περιεχομένου, αξιοποιώντας στρατηγικές και μέσα (π.χ. διαφοροποιημένο υλικό ανάγνωσης, νοηματική χαρτογράφηση, λέξεις-κλειδιά, εποπτικό υλικό), για τον εμπλουτισμό και την υποστήριξη της εκάστοτε δραστηριότητας (Παντελιάδου, χ.χ., Tomlinson, Moon, 2013).

Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης διδακτικών στόχων μίας συγκεκριμένης ενότητας στα μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, ο εκπαιδευτικός σκόπιμο είναι να αναζητήσει: α) το είδος των εμπειριών που διαθέτουν οι μαθητές/τριες για το προς πραγμάτευση θέμα, β) αν έχουν ασχοληθεί οι μαθητές/τριες με το θέμα αυτό, γ) τον βαθμό στον οποίο το θέμα τους ενδιαφέρει ή τους είναι οικείο, δ) τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με το φαινόμενο ή έννοια που πρόκειται να διδαχθεί, ε) τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή εμπόδια στη μάθηση. Επιπλέον, μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές διερευνά α) σε ποιο είδος κειμένων συναντά ο μαθητής/τρια εμπόδια και τι είδους β) αν ισχύουν τα ίδια εμπόδια για όλα τα κείμενα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους γ) αν τα εμπόδια αυτά οφείλονται σε μη ικανοποιητική κατάκτηση από τον μαθητή/τρια του μηχανισμού της ανάγνωσης, σε δυσκολίες του/της ως προς το λεξιλόγιο ή τη σύνταξη ή στη συνύπαρξη κάποιου άλλου παράγοντα δ) τον ρόλο των αναγνωστικών προτύπων και συνηθειών του/της μαθητή/τριας στη συνθήκη αυτή (Σφυρόερα, 2004).

## 2.2. Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Για τη διαφοροποίηση της διαδικασίας ευνοϊκό περιβάλλον δημιουργούν ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η ομαδοσυνεργατική, (ιδιαίτερα η συνεργατική μέθοδος Jigsaw, για μαθητές/τριες διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας), η βιωματική και η διερευνητική μάθηση. Επίσης, η διαφοροποίηση διευκολύνεται με την παροχή δυνατότητας επιλογών, προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν την πληροφορία σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. σχεδιασμός δραστηριοτήτων με βάση την ταξινόμια του Bloom) (Anderson, Krathwohl, 2001, Παντελιάδου, χ.χ.).

Για την υλοποίηση των στόχων και των μεθόδων αξιοποιείται ποικιλία στρατηγικών (επικέντρωση της διδασκαλίας σε βασικές έννοιες, διαφοροποίηση χρόνου με δραστηριότητες - «άγκυρες» κ.ά.), τεχνικών και μέσων (μάθηση βασισμένη στην έρευνα, δημιουργική γραφή, εννοιολογική χαρτογράφηση, καθοδηγούμενες σημειώσεις, πρωτόκολλο ανάγνωσης με ερωτήσεις κ.ά.), για να μπορεί ο/η μαθητής/τρια να επεξεργαστεί την πληροφορία με διαφορετικούς τρόπους (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό κλπ.). Στην κατεύθυνση αυτή, η κιναισθητική – πολυαισθητηριακή προσέγγιση ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις, προσφέροντας ολοκληρωμένες μαθησιακές εμπειρίες, διευκολύνοντας τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες και βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η συνεχής ή συνδυαστική χρήση οπτικών και ηχητικών ερεθισμάτων, όπως εικόνες, προσομοιώσεις, flash cards, βίντεο, ήχοι, μαζί με κιναισθητικές - πολυαισθητηριακές τεχνικές μέσω ψηφιακών εφαρμογών και λογισμικών μπορούν να αξιοποιηθούν για την παραγωγή εκπαιδευτικών παιχνιδιών και διδακτικού υλικού, και να προσαρμοστούν ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας (Morgan, 2019). Ακόμη, συνεργατικές διδακτικές τεχνικές όπως η δυαδική ανάγνωση η ιδεοθύελλα, η χιονοστιβάδα (Think-Pair-Share) (Lightner, Tomaswick, 2017), η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, καθώς και η

αξιοποίηση της τέχνης, διαμορφώνουν θετικό περιβάλλον για την έκφραση εμπειριών, συναισθημάτων και σκέψεων σχετικών με το διδασκόμενο θέμα, αλλά και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Κόκκος κ.ά., 2011).

Επιπρόσθετα, η διαθεματική προσέγγιση προσφέρεται για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου και της διαδικασίας, καθώς δίνεται η δυνατότητα ενεργοποίησης της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών/τριών και εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή ετοιμότητά τους. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης μπορεί να λειτουργήσει ως κατευθυντήριο αρχή για τον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες αποσκοπούν στην αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων μάθησης, ανάλογα με την ιδιαίτερη νοημοσύνη κάθε μαθητή, ώστε να ενισχυθούν το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους στο μάθημα, και να δημιουργηθούν οι συνθήκες για βέλτιστα επίπεδα επιτυχίας και προόδου (Φλουρής, 2006, Gardner, 2010). Προκειμένου να παρουσιαστεί η εφαρμογή της θεωρίας στη διαμόρφωση δραστηριοτήτων, ακολουθούν δύο παραδείγματα, που αφορούν μαθήματα διαφορετικού προσανατολισμού, την Ιστορία και την Πληροφορική.

*Ιστορία. Ολοκαύτωμα των Εβραίων*

Λεκτική-Γλωσσική Νοημοσύνη. «Ολοκαύτωμα των Εβραίων»: εξήγηση της σημασίας της φράσης και παράθεση ενός παραδείγματος.

Λογικομαθηματική Νοημοσύνη. Παρουσίαση του Ολοκαυτώματος με κατασκευή εννοιολογικού χάρτη ή πίνακα γεγονότων του Ολοκαυτώματος ή γραφήματος.

Χωρική-Οπτική νοημοσύνη. Δημιουργία σχεδίου /αφίσας /πόστερ /κολάζ /διαγράμματος με θέμα το Ολοκαύτωμα.

Σωματική-Κινησθητική Νοημοσύνη. Δραματοποίηση, μόνο με κίνηση, ενός σημαντικού γεγονότος του Ολοκαυτώματος. Σε ρόλο Εβραίου/ας κατά την εργασία του/της σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης, μίμηση των κινήσεων του/της.

Μουσική-Ρυθμική Νοημοσύνη. Προσπάθεια έκφρασης συναισθημάτων για το Ολοκαύτωμα, χρησιμοποιώντας έναν χτύπο ή ένα τραγούδι.

Διαπροσωπική Νοημοσύνη. Σε ομάδα, διερεύνηση των συνεπειών του Ολοκαυτώματος και ανακοίνωση των συμπερασμάτων στους/στις συμμαθητές/τριες. Μεταξύ ομάδων συζήτηση για τη ζωή σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης.

Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη. Περιγραφή συναισθημάτων για το Ολοκαύτωμα.

*Πληροφορική. Το εσωτερικό του Υπολογιστή*

Λεκτική – Γλωσσική Νοημοσύνη. Συνοπτική περιγραφή, γραπτή ή προφορική, του ρόλου των βασικότερων μερών/εξαρτημάτων της κεντρικής μονάδας.

Λογικομαθηματική Νοημοσύνη. Δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη (ή συμπλήρωση ημιτελούς), στον οποίο θα φαίνονται το περιεχόμενο της κεντρικής μονάδας και οι σχέσεις των εξαρτημάτων της (βλ. Σχήμα 1).

Χωρική – Οπτική νοημοσύνη. Σε δυο στήλες, που δίνονται, αντιστοίχιση των εικόνων των διαφόρων εξαρτημάτων της μητρικής πλακέτας, με το όνομά τους.

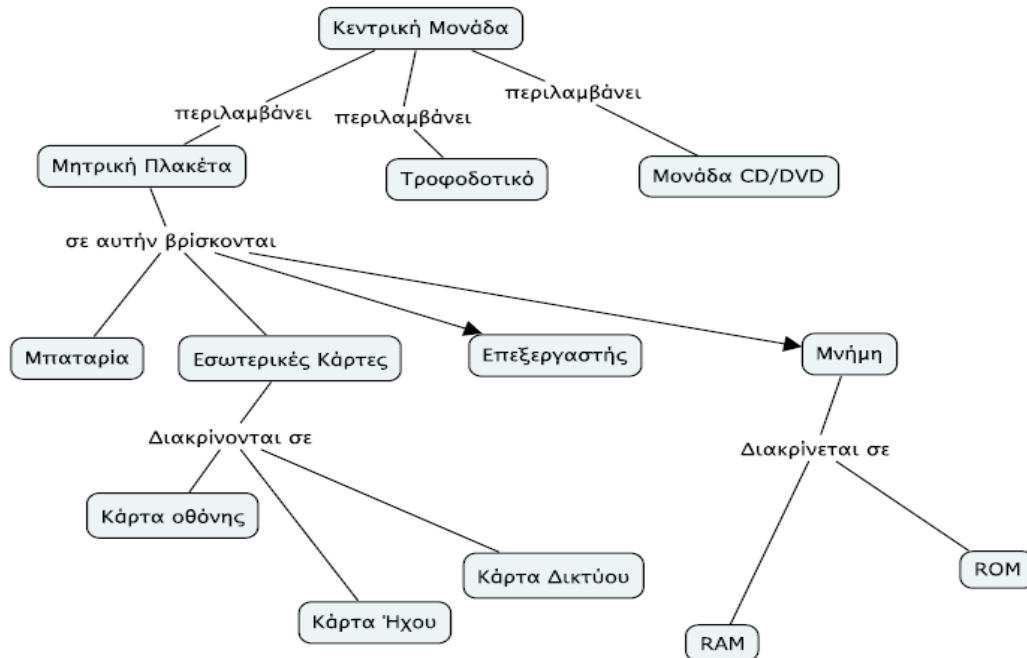
Σωματική – Κινησθητική Νοημοσύνη. Επίδειξη της λειτουργίας ενός υπολογιστή, με κινήσεις.

Μουσική – Ρυθμική Νοημοσύνη. Προτάσεις ήχων ή μουσικών κομματιών, που ταιριάζουν στο θέμα της ενότητας.

Διαπροσωπική Νοημοσύνη. Ομαδοσυνεργατικά, σύγκριση των διαφόρων τύπων μνήμης, όπως η ROM και η RAM. Εξήγηση της χρήσης και των διαφορών τους στους/στις συμμαθητές/τριες.

Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη. Έκφραση προσωπικής άποψης για τη χρήση και τις διαφορές των διαφόρων τύπων μνήμης όπως η ROM και η RAM. Ερμηνεία των διαφορών.

Σχήμα 1: Εννοιολογικός χάρτης



Τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας διευκολύνουν ιδιαίτερα τα ψηφιακά μέσα, καθώς η διδακτική – μαθησιακή αξιοποίηση της διαδραστικής τεχνολογίας και των ψηφιακών συνεργατικών περιβαλλόντων (διαδραστικοί πίνακες, εκπαιδευτικά λογισμικά, εκπαιδευτικές διαδικτυακές εφαρμογές) προσφέρουν διαφοροποιημένες και ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες, με έμφαση στην ενεργοποίηση και αυτενέργεια των μαθητών/τριών μέσα από την εμπλοκή τους σε διερευνητικού, κυρίως, τύπου συνεργατικές δραστηριότητες. Ακόμη, η χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που εστιάζουν στη γλώσσα και προωθούν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, συμβάλλουν στην επίτευξη της ενταξιακής σκοποθεσίας (Μικρόπουλος 2005). Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτική εφαρμογή με προσαρμοσμένες ερωτήσεις και προβλήματα προς επίλυση, μπορεί να προσφέρει διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Στις προτάσεις για δραστηριότητες με χρήση ψηφιακών εφαρμογών συγκαταλέγονται η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών και βίντεο, τα διαδραστικά μαθήματα, οι εικονικές εκδρομές, η συνεργατική δημιουργία εργασιών, η δημιουργία παρουσιάσεων και πολυμεσικών αναπαραστάσεων.

Επίσης, ευνοϊκό περιβάλλον διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων αποτελούν η εργασία σε ομάδα, το project, οι συνθετικές εργασίες, οι κοινότητες μάθησης, γενικότερα. Οι όμιλοι ενδιαφερόντων, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και τα ευρωπαϊκά προγράμματα εξυπηρετούν, επίσης, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στο πλαίσιο της εργασίας σε κοινότητες μάθησης, οι δυνατότητες επιλογών για διαφοροποίηση σχετίζονται με υποερωτήματα, εναλλακτικά μέσα και διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, καθώς και εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης και κοινοποίησης/παρουσίασης της νέας γνώσης. Καθώς καθένας/μία συνεισφέρει στην ομάδα του/της και την υποστηρίζει με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το μαθησιακό του στυλ και τις διαφορετικές δεξιότητές του, διευρύνεται η λειτουργία της ομάδας στο πλαίσιο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης. Σημαντική είναι και η παροχή νοητικών στηριγμάτων (σκαλωσιές-scaffolding) στους/στις μαθητές/τριες. Ενδεικτικά, η παροχή λεξιλογίου, λέξεων-κλειδιών πριν από την ανάγνωση ενός κειμένου βοηθά στη διαδικασία κατανόησής του (Παπαδοπούλου, 2009), ενώ

εργαλεία, όπως γραφικοί οργανωτές, επιτρέπουν την οργάνωση των ιδεών, την επεξεργασία δεδομένων και ενισχύουν δεξιότητες σκέψης, όπως σύγκριση και αντιπαράθεση, αλληλουχία, αναγνώριση σχέσεων και ταξινόμηση.

Οι δραστηριότητες για την ομάδα καλό είναι να είναι σχεδιασμένες έτσι, ώστε κάθε μαθητής να έχει μερίδιο ρόλου σε αυτές και στο τέλος να γίνεται ομαδική σύνθεση. Οι ρόλοι στην ομάδα κατανομούνται με βάση τις ικανότητες, τις δεξιότητες αλλά και τις προτιμήσεις των παιδιών, καθώς κάποιοι/ες μαθητές/τριες μπορούν να εκφραστούν καλύτερα μέσω τέχνης, τεχνολογίας ή δημιουργίας γραπτού ή πολυτροπικού κειμένου.

### **2.2.1 Παραδείγματα διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που υλοποιούνται κατά την επεξεργασία της διδασκόμενης ενότητας**

Με δεδομένο ότι η διαφοροποίηση στοχεύει στο να μπορούν οι μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν το ίδιο θέμα σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, να κατανοούν τις βασικές έννοιες και να αποκομίζουν τις βασικές γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να διαφοροποιούν τις δραστηριότητες, που αναθέτουν στους/στις μαθητές/τριες. Η διαφοροποίηση μπορεί να αφορά το περιεχόμενο της μάθησης (από τα απλά στα δυσκολότερα και συνθετότερα, από τα οικεία στα άγνωστα), τον βαθμό κατάρτισης της ύλης, τον βαθμό καθοδήγησης, το επίπεδο αφαίρεσης, γενίκευσης, εμβάθυνσης, τον βαθμό πολυπλοκότητας, δυσκολίας και κριτικής σκέψης, τον ρυθμό διδασκαλίας ή ακόμα και τον χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωσή της, ανάλογα με το ανά περίπτωση διαπιστωμένο επίπεδο επίδοσης-ετοιμότητας κάθε μαθητή/τριας (Tomlinson, 2004).

Ακολουθώντας, παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, για μαθητές/τριες με διαφορετικά επίπεδα επίδοσης (χαμηλό, μέτριο, υψηλό), που αφορούν φιλολογικά μαθήματα και την Πληροφορική, με την επιδίωξη να καταδειχθεί η διαφοροποίηση σε γνωστικά αντικείμενα διαφορετικής κατεύθυνσης, για τα οποία απαιτούνται διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες.

*Νεοελληνική Γλώσσα.* Για την επεξεργασία/κατανόηση κειμένου, μη λογοτεχνικού και λογοτεχνικού, προτείνεται χρήση αναγνωστικού υλικού για διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας: α) εκτενές και αυτοτελές κείμενο β) διασκευασμένη, λιγότερο σύνθετη εκδοχή του ίδιου κειμένου γ) σειρά εικόνων με λεζάντες που αντιστοιχούν στα βασικότερα σημεία του κειμένου δ) ακουστική εκδοχή του ίδιου κειμένου (Tomlinson, 2004). Μπορούν ακόμη να αξιοποιηθούν καρτέλες λεξιλογίου ή ορθογραφίας και να παρουσιαστούν σημαντικές έννοιες με οπτικά ή ακουστικά μέσα (Βαλιαντή, Νεοφύτου, 2017) ή να ανατεθούν δραστηριότητες με διαφοροποίηση βαθμού δυσκολίας και πολυπλοκότητας, ως εξής: -αυτόνομη κατανόηση κειμένου ή κατανόηση με βοηθητικές ερωτήσεις -εντοπισμός κεντρικής ιδέας ή εύρεση βασικών στοιχείων ή αναζήτηση σχέσεων (χρονικών, αιτιωδών, συγκριτικών κ.ά.) ή ερμηνεία σημείων του κειμένου -αφήγηση με αξιοποίηση βασικών στοιχείων (πού, πότε, πρόσωπα, βασικό γεγονός) ή αφήγηση με αξιοποίηση και άλλων στοιχείων (δευτερεύοντα πρόσωπα, άλλα γεγονότα) -περιγραφή προσώπων ή περιγραφή προσώπων, σκέψεων και συναισθημάτων -δημιουργία λεζάντας ή ζωγραφικού έργου ή πολυτροπικού κειμένου ή κατασκευής ή δραματοποίησης.

Παραδείγματα προσαρμοσμένα στη μαθησιακή επίδοση

*Νεοελληνική Γλώσσα. Κατανόηση έννοιας: ρατσισμός*

Χαμηλή επίδοση: Δίνονται ο ορισμός και εικόνες σχετικές και μη, προκειμένου οι μαθητές/τριες να επιλέξουν αυτές που αφορούν ρατσιστικές ενέργειες και να σχολιάσουν τις επιπτώσεις.

Μέτρια επίδοση: Δίνεται η έννοια και καλούνται οι μαθητές/τριες να την χρησιμοποιήσουν μέσα σε συμφραζόμενα και να αναφέρουν παραδείγματα που γνωρίζουν.

Υψηλή επίδοση: Παραγωγή λόγου με θέμα τις συνέπειες του ρατσισμού και προτάσεις αντιμετώπισής του.

*Ιστορία. Β' ελληνικός αποικισμός*

Χαμηλή επίδοση: Περιγραφή της διαδικασίας ίδρυσης μιας αποικίας.

Μέτρια επίδοση: Καταγραφή της οργάνωσης μιας αποικίας και αναζήτηση των σχέσεων μητρόπολης – αποικίας.

Υψηλή επίδοση: Προβληματισμός: αφού το ανταλλακτικό εμπόριο παρουσίαζε δυσκολίες και δεν ήταν πρακτικό, πώς εφαρμοζόταν τόσους αιώνες πριν την καθιέρωση του νομίσματος; Ή: γιατί πραγματοποιήσαν οι Έλληνες εκτεταμένο αποικισμό και όχι π.χ. οι Αιγύπτιοι;

*Λατινικά. Προσέγγιση κειμένου*

Χαμηλή επίδοση: Μετάφραση απλών προτάσεων και φράσεων λατινικού κειμένου. Κατανόηση βασικών γραμματικών δομών και λεξιλογίου.

Μέτρια επίδοση: Μετάφραση δυσκολότερων παραγράφων του λατινικού κειμένου. Αναγνώριση και ερμηνεία πιο σύνθετων γραμματικών δομών και χρήση ποικίλου λεξιλογίου.

Υψηλή επίδοση: Μετάφραση πλήρους αποσπάσματος από ποικίλα λατινικά έργα. Κριτική ανάλυση και αναζήτηση σχέσεων μεταξύ επιλογών λεξιλογίου - γραμματικής, του ύφους και της σημασίας των κειμένων.

*Φιλοσοφία. Ηθική και Επαγγελματική Συμπεριφορά*

Χαμηλή επίδοση: Συζήτηση για βασικές ηθικές αξίες στον επαγγελματικό χώρο. Παραδείγματα απλών καθημερινών δεοντολογικών κανόνων στον χώρο εργασίας.

Μέτρια επίδοση: Αναζήτηση των ηθικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες. Συζήτηση για την επίδραση των ηθικών αποφάσεων στην επαγγελματική καριέρα.

Υψηλή επίδοση: Σύνθεση άρθρου που αναλύει και συγκρίνει διάφορες ηθικές θεωρίες σχετικά με την επαγγελματική συμπεριφορά. Κριτική ανάλυση του ρόλου της ηθικής στη διαμόρφωση των επαγγελματικών αποφάσεων.

Παράδειγμα δραστηριότητας με βάση τη στρατηγική Think-Tac-Toe (Πίνακας 1). Με τη στρατηγική αυτή διαμορφώνεται μια ποικιλία δραστηριοτήτων για το ίδιο θέμα, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογής εκείνων των δραστηριοτήτων, που ανταποκρίνονται περισσότερο στον τύπο νοημοσύνης που έχουν περισσότερο ανεπτυγμένο και στις δυνατότητες και ενδιαφέροντά τους (ΙΕΠ, 2020).

*Λογοτεχνία. Θανάση Βαλτινού, «Δύο γράμματα της Χαράς». Πρώτο γράμμα.*

|                                                                                                                                            |                                                                                                                                                |                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Υποθέστε πως είστε η Χαρά στην ξένη χώρα και γράψτε ένα γράμμα σε μια φίλη σας στην Ελλάδα, ανταποκρινόμενοι στο περιεχόμενο του κειμένου. | Σχεδιάστε ένα κόμικ ή σκίτσο της Χαράς με τίτλο «Η Χαρά στην ξενιτιά», στο οποίο θα αποτυπώνονται συναισθήματα που εκφράζονται στο γράμμα της. | Πώς θα αντιμετωπίζατε εσείς μια μετανάστευση σε άλλη χώρα;                                                   |
| Διαλέξτε μουσική, τραγούδι ή ήχο, που θα ταίριαζε ως μουσική υπόκρουση στην ανάγνωση του γράμματος της Χαράς.                              | Δημιουργήστε ένα διάλογο μεταξύ της Μαρίας και της Χαράς, με βάση το γράμμα.                                                                   | Συντάξτε ερωτήσεις συνέντευξης με τη Χαρά, σχετικές με τα συναισθήματα και τις εμπειρίες της στην ξένη χώρα. |



|                                                                                                                                                                                                     |                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Κατασκευάστε αφίσα, στην οποία θα απεικονίζονται οι τρόποι με τους οποίους οι μετανάστες κρατούν δεσμούς με την πατρίδα και οι τρόποι που βοηθούν να διατηρήσουν την ταυτότητά τους στην ξένη χώρα. | Παρουσιάστε ένα θεατρικό σκετς που απεικονίζει μια σκηνή από το κείμενο, | Συγκεντρώστε πληροφορίες και δημιουργήστε μια παρουσίαση PowerPoint, για τα βασικά σημεία προορισμού των Ελλήνων μεταναστών στη δεκαετία του 1960 (Γερμανία, Αυστραλία, ΗΠΑ, Καναδάς, Νότια Αφρική), κλείνοντας την παρουσίαση με ένα γράφημα στατιστικής για τις βασικές χώρες προορισμού και τον αριθμό των Ελλήνων μεταναστών σε αυτές. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Πίνακας 1: Παράδειγμα Think-Tac-Toe**

#### *Πληροφορική. Γράφημα*

Χαμηλή επίδοση: εντοπισμός δεδομένων γραφήματος.

Μέτρια επίδοση: με χρήση λογισμικού δημιουργίας γραφήματος, οι μαθητές/τριες αλλάζουν τις παραμέτρους δημιουργίας έτοιμου γραφήματος και παρατηρούν τις αλλαγές.

Υψηλή επίδοση: οι μαθητές/τριες δημιουργούν το δικό τους γράφημα, με σχετικό λογισμικό.

#### *Πληροφορική. Ζωγραφική*

Χαμηλή επίδοση: Σχεδίαση μιας απλής εικόνας με απλό θέμα, π.χ. «το σπίτι μου» ή «το αγαπημένο μου ζώο» ή θέμα επιλογής των μαθητών/τριών, χρησιμοποιώντας απλά σχήματα και εργαλεία γραφικών, που είναι πιο εύκολα για εκείνους/ες.

Μέτρια επίδοση: Σχεδιασμός ενός απλού ψηφιακού κολάζ με συγκεκριμένο θέμα (π.χ. ζώα, τοπία, εποχές του χρόνου), με δυνατότητα χρήσης φωτογραφιών και εικόνων που βρίσκουν οι μαθητές/τριες στο Διαδίκτυο.

Υψηλή επίδοση: Δημιουργία ψηφιακού κόμικ με χρήση ειδικών εφαρμογών για δημιουργία κόμικ ή σκηνών μιας ιστορίας, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές ζωγραφικής.

### **2.3 Προτάσεις διαφοροποίησης ως προς το τελικό προϊόν**

Για το παραγόμενο «μαθησιακό προϊόν», οι μαθητές/τριες χρειάζεται να έχουν τη δυνατότητα επιλογής, για να αποφασίσουν το είδος/μορφή της τελικής εργασίας τους (Βαλιαντή, Νεοφύτου, 2017, Noman, Kaur, 2014). Στην αξιολόγηση ενός αδύναμου/ης μαθητή/τριας είναι σκόπιμο να αξιοποιούνται άλλοτε υποστηρικτικές ερωτήσεις, άλλοτε παραδείγματα επίλυσης /απάντησης στα θέματα που δίνονται, υποδείξεις, υπογράμμιση λέξεων–κλειδιών, συνοδευτικές εικόνες, απλούστερη γλώσσα, συχνότερη ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση (Tomlinson, Moon, 2013). Επίσης, εκτός από την προφορική αφήγηση και την παραγωγή γραπτού λόγου σε ένα σωστά δομημένο κείμενο, αποδεκτοί είναι και άλλοι τρόποι έκφρασης, όπως η παράθεση απλών προτάσεων, στην περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει συνεχή λόγο ή η δημιουργία πολυτροπικού κειμένου ή ψηφιακής παρουσίασης ή εικαστικού έργου. Επιπλέον, η διαφοροποίηση στην αξιολόγηση μπορεί να σχετίζεται με διαφορετική χρονική οριοθέτηση, διαφοροποίηση προσδοκώμενων αποτελεσμάτων για τον/τη μαθητή/τρια, διαφοροποίηση της έκτασης των ίδιων ασκήσεων και του βαθμού δυσκολίας τους. Σε καθένα από τα παρακάτω παραδείγματα δίνεται η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι διαμορφωμένες έτσι, ώστε να μπορούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν σε

κάποια/ες από αυτές. Σε κάθε παράδειγμα, οι πρώτες δραστηριότητες είναι πιο προσιτές σε μαθητές/τριες με χαμηλό γνωστικό επίπεδο, οι επόμενες σε μαθητές/τριες με μέτριο και οι τελευταίες σε μαθητές/τριες με υψηλό επίπεδο.

*Νεοελληνική Γλώσσα. Ρατσισμός*

Δυνατή η εφαρμογή του παραδείγματος σε διάφορες ενότητες, αν γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές.

Ο/Η μαθητής/τρια καλείται να παρακολουθήσει video, σχετικό με εκδηλώσεις ρατσισμού απέναντι σε μετανάστες (δίνεται ο σύνδεσμος) και να εκφράσει τα συναισθήματά του/της σε μια σύντομη παράγραφο ή με ένα σύνθημα ή με μια ζωγραφιά ή επιλέγοντας ένα μουσικό κομμάτι ή με εκφράσεις προσώπου και μιμόγλωσσα.

Ο/Η μαθητής/τρια, υποθέτοντας πως είναι μετανάστης/τρια, γράφει έναν διάλογο μεταξύ του ιδίου και ενός/μίας φίλου/ης του, στο πλαίσιο του οποίου περιγράφει πώς βίωσε ο/η ίδιος/α ένα περιστατικό ρατσιστικής συμπεριφοράς, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα που του/της δημιουργήθηκαν. Η συγγραφή του διαλόγου μπορεί να γίνει ανά ζεύγη ή και να δραματοποιηθεί.

Ο/Η μαθητής/τρια, υποθέτοντας πως είναι ο συντάκτης ενός άρθρου για την εφημερίδα του σχολείου του/της, με θέμα τις εκδηλώσεις ρατσισμού απέναντι σε μετανάστες και ΑμεΑ, αναφέρεται στο πρόβλημα ρατσιστικής συμπεριφοράς προς τα άτομα αυτά και τις επιπτώσεις μιας τέτοιας συμπεριφοράς. Στο άρθρο καλείται να συμπεριλάβει τις προτάσεις του/της για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

*Νεοελληνική Γλώσσα. Διαρθρωτικές λέξεις*

Εντοπισμός διαρθρωτικών λέξεων σε δύο διαφορετικά κείμενα.

Τοποθέτηση προτάσεων στη σωστή σειρά, ώστε να βγαίνει νόημα με συνοχή, με βάση τις διαρθρωτικές λέξεις.

Συγγραφή μαθητικού κειμένου χρησιμοποιώντας τις διαρθρωτικές λέξεις που δίνονται.

*Πληροφορική. Το εσωτερικό του Υπολογιστή* (τροποποίηση της άσκησης πολλαπλής νοημοσύνης, ως άσκησης αξιολόγησης τελικού προϊόντος)

Ο/Η μαθητής/τρια:

Συμπληρώνει τα κενά σε προτάσεις που περιγράφουν τη λειτουργία των εσωτερικών εξαρτημάτων του υπολογιστή.

Αναγνωρίζει και ονομάζει τα βασικά εσωτερικά εξαρτήματα ενός υπολογιστή, χρησιμοποιώντας εικονογραφημένα φύλλα εργασίας.

Αναφέρει τα βασικά εσωτερικά εξαρτήματα ενός υπολογιστή, όπως η CPU, η μνήμη RAM και ο σκληρός δίσκος.

Ονομάζει τις βασικότερες θύρες σύνδεσης, τα χαρακτηριστικά τους (σχήμα, χρώμα, δυνατότητες) και αναφέρει τις συσκευές του υπολογιστή που συνδέονται σε καθεμία από αυτές.

Συγκρίνει τα διάφορα είδη μνήμης, (ROM και RAM) και εξηγεί τη χρήση και τις διαφορές τους.

Διερευνά περαιτέρω τη λειτουργία των εσωτερικών εξαρτημάτων του υπολογιστή, όπως η CPU, η μνήμη RAM και ο σκληρός δίσκος και συγκρίνει τα διάφορα μοντέλα και χαρακτηριστικά τους.

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να αξιοποιηθούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης προόδου και επίδοσης των μαθητών/τριών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η ποιοτική ανάλυση λαθών, οι κάρτες εισόδου/εξόδου, οι λίστες ελέγχου και οι ρουμπρίκες, οι ατομικοί φάκελοι (portfolios) (Παντελιάδου, χ.χ.).

### 3. Συμπεράσματα

Προϋπόθεση για την ύπαρξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου είναι να διασφαλίζει η εκπαίδευση ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση και κοινωνική ένταξη για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές «αποσκευές» τους. Για τη διασφάλισή τους θεωρείται καθοριστική

η διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς κατά την εφαρμογή της δίνεται έμφαση στην ουσιαστική κατανόηση εννοιών, στην ενεργητική μάθηση, στην ανάπτυξη κινήτρων και στην εφαρμογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων και στρατηγικών διδασκαλίας, που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά στιλ μάθησης και καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι μόνο τις ανάγκες ενός μέσου όρου. Ιδιαίτερη σημασία έχει η μελέτη από τους/τις εκπαιδευτικούς των στρατηγικών μάθησης των μαθητών/τριών, που αφορούν στο πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν, οργανώνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, δηλαδή πώς μαθαίνουν, πώς σκέφτονται, πώς θυμούνται αλλά και πώς κινητοποιούν τον εαυτό τους (Coelho, 2007). Επίσης, αναγκαία είναι η υιοθέτηση αναστοχαστικών πρακτικών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, που αφορούν τους τρόπους που ανταποκρίθηκαν οι μαθητές/τριες σε δραστηριότητες που τους ανατέθηκαν, τα στοιχεία που λειτούργησαν θετικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία και ο εντοπισμός εκείνων που δεν απέδωσαν καλά και επιδέχονται βελτίωση. Σημαντικό ρόλο στην διαφοροποιημένη διδασκαλία και μαθησιακά τάξη έχουν και οι υψηλές προσδοκίες που πρέπει να τίθενται για όλους/ες ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018:162-170).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια πρόκληση για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Η υλοποίησή της απαιτεί κατάλληλες προσεγγίσεις και τεχνικές στη διδακτική πράξη. Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη συνεχούς υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει εφικτή η σταδιακή και ποιοτική υλοποίησή της (Παντελιάδου, χ.χ.).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.* Γενική επιμέλεια: Ηλίας Γ. Μαρσαγγούρας. Αθήνα. 162-170.
- Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή.* Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ., Χατζησωτηρίου, Χ., Νεοφύτου, Λ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής(1)*, 129- 148.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, (μτφρ.) Ομάδα εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης.* Αθήνα: Μαραθιάς.
- ΙΕΠ, (2020). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ των Ξένων Γλωσσών. Ανακτήθηκε στις 10/4/2024 από: <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/view.php?id=1214&chapterid=29>
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσελίνη, Μ., Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Ανακτήθηκε στις 10/4/2024 από: [https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou\\_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf](https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf)
- Μικρόπουλος, Τ. (2005). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Ιωάννινα.
- Παντελιάδου, Σ. (χ.χ.). ΠΕ2.1: Παραγωγή αρχικού επιμορφωτικού - υποστηρικτικού υλικού. Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε στις 10/4/2024 από: <https://www.scribd.com/document/589188831/%CE%A0-2-1-1-%CE%B13-%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C->

%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%AC%CE%B4%CE%BF%CF%85

- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L.S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο συλλογικό έργο «Κλειδιά και Αντικλειδιά». ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 10/4/2024 από: [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μετάφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρή Γ. (2006). Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και οι διδακτικές της προσεγγίσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 16, 125-150.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Lightner, J., Tomaswick, L. (2017). *Active Learning – Think, Pair, Share*. Kent State University. Center for Teaching and Learning. Ανακτήθηκε στις 10/4/2024 από: [https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/Teaching%20Tools%20in%20A%20Flash%20-%20Think%2C%20Pair%2C%20Share%20-%20-%20Final.pdf?VersionId=I1tG2t8a9oi\\_cwhe\\_4U5V3u0Qc7emXPU](https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/Teaching%20Tools%20in%20A%20Flash%20-%20Think%2C%20Pair%2C%20Share%20-%20-%20Final.pdf?VersionId=I1tG2t8a9oi_cwhe_4U5V3u0Qc7emXPU)
- Morgan, K. (2019). Multisensory Teaching: Crossing Into a New Discipline. Ανακτήθηκε στις 10/4/2024 από: [https://www.researchgate.net/publication/339883329\\_Multisensory\\_Teaching\\_Crossing\\_Into\\_a\\_New\\_Discipline](https://www.researchgate.net/publication/339883329_Multisensory_Teaching_Crossing_Into_a_New_Discipline)
- Noman, M., Kaur, A. (2014). Differentiated assessment: A new paradigm in assessment practices for diverse learners. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(4), 141-146.
- Tomlinson, C. A., (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

## ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΦΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SELF-DETERMINED LEARNING) ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

**Πράττου Αρετή**

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διευθύντρια 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου Ν. Ψυχικού

### Περίληψη

Ο αυτοπροσδιορισμός συνιστά ψυχολογική έννοια, στενά συνυφασμένη με τις θεωρίες που καθιστούν το άτομο άμεσο δρών σε καταστάσεις που αφορούν στη ζωή του (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση έχει βασιστεί σε ποικίλα προγράμματα μαθητοκεντρικών πρακτικών με τη χρήση της αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοκριτικής, που αποβλέπουν στη γενίκευση των δεξιοτήτων, τη σύνδεση των εμπειριών των

μαθητών με το σχολείο και την επίτευξη της γνώσης (Καρτασίδου, 2015, Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011, Παπαστάμου, 2008). Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στο «Εκπαιδευτικό Μοντέλο Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης (Self-Determined Learning Model of Instruction)», που αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις και διεξήχθη στη βάση της ποιοτικής έρευνας σε ομάδα μαθητών Α' Γυμνασίου δημόσιου σχολείου. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ανάγκη μίας μεγαλύτερης μετάβασης της σύγχρονης εκπαίδευσης σε παιδαγωγικά προγράμματα, όπου οι ίδιοι οι μαθητές αναγνωρίζουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, θέτουν στόχους και οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση και διαμόρφωση θετικής εικόνας για τον «εαυτό» ενδυναμώνοντας την αυτοποπεποίηση και κινητοποίηση προς τη μαθησιακή διαδικασία.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση, αυτοαξιολόγηση, αυτοπαρατήρηση, αυτοκριτική

## 1. Εισαγωγή

Ο αυτοπροσδιορισμός, ως έννοια της ψυχολογίας, συνδέεται άμεσα με τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και του ατόμου ως βασικής συνισταμένης σε συνθήκες που αφορούν στη ζωή του. Ο κάθε άνθρωπος ως πρωταρχικός «αιτιακός παράγοντας» (casual agent), συμβάλλει και προκαθορίζει κάθε ενέργειά του, κυριαρχείται από προσδοκίες, προσβλέπει στη διαμόρφωση θετικής εικόνας για τον «εαυτό», εμμένει στην πραγμάτωση των στόχων του και τείνει να αξιολογεί την ποιότητα της ζωής του ενώ η συμπεριφορά του ρυθμίζεται από τον ίδιο (Wehmeyer et al., 2013, Shogren et al., 2006). Υπό αυτό το πρίσμα, τα άτομα που αυτοπροσδιορίζονται έχουν αυτόνομη δράση, αποκτούν ψυχολογική ενδυνάμωση, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Όταν αυτοπροσδιορίζονται, οι άνθρωποι βρίσκονται σε συμφωνία με τον εαυτό τους και επιδεικνύουν συμπεριφορά, η οποία τους εκφράζει (Robson, 2007, Wehmeyer, 2001).

Η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση έχει βασιστεί σε διάφορα προγράμματα. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Wehmeyer et al., 2000) απώτερος σκοπός κάθε προγράμματος βασισμένου στην αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση είναι το πρόγραμμα αυτό να «παράγει υπεύθυνους, επαρκείς πολίτες, οι οποίοι να έχουν αναπτύξει αυτο-αίσθημα, πρωτοβουλία, δεξιότητες και σοφία, ώστε να συνεχίσουν να αναπτύσσονται ανεξάρτητα και να προάγουν τη γνώση». Η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς είναι αναμφισβήτητα κύρια προϋπόθεση για την ολοκληρωμένη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, την αυτόνομη λειτουργία και την ποιότητα ζωής όλων των ανθρώπων (Τζουριάδου, 2011, Παπαστάμου, 2008, Norwich, 2002). Με βάση αυτό το σκεπτικό, η συγκεκριμένη εργασία, η οποία βασίζεται στο «Εκπαιδευτικό Μοντέλο Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης (Self-Determined Learning Model of Instruction)», που αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις, επιχειρεί να εμφυσήσει στους μαθητές απόκτηση μεγαλύτερου ελέγχου της μάθησής τους οδηγώντας τους σταδιακά στην αυτενέργεια και πρωτοβουλία, τη λήψη απόφασης και την επίλυση προβλημάτων.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού

Ο αυτοπροσδιορισμός συνδέεται ρητά με το αδιαμφισβήτητο δικαίωμα και την ανάγκη που νιώθει κάθε άνθρωπος να είναι ανεξάρτητος, να κάνει ατομικές επιλογές ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις προσδοκίες του (Wehmeyer & Kelcher, 1995). Οι Ryan & Deci (2000), συρρικνώνοντας την έννοια του αυτοπροσδιορισμού, αναφέρουν ότι, όταν ένα άτομο αυτοπροσδιορίζεται, τότε δεσμεύει εαυτόν σε μία δράση επειδή πραγματικά το επιθυμεί, η πράξη αποτελεί ίδια επιλογή και, έτσι, το άτομο επιδεικνύει πρόθεση να αφοσιωθεί σε αυτή. Επιπλέον, ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί μέρος της ευρύτερης συζήτησης σχετικά με την ποιότητα ζωής (Cummins, 2000).

Η κατανόηση του αυτοπροσδιορισμού σχετίζεται με θέματα που αφορούν στην αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), την έννοια του ατόμου ως αιτιακού παράγοντα (causal agent) και την παρώθηση (motivation). Κοινή σύγκληση αυτών των ορισμών αποτελεί το να γνωρίζει κανείς τον εαυτό του, να κάνει επιλογές, να παίρνει τον έλεγχο, να πιστεύει στον εαυτό του και να λαμβάνει δράση για να πετύχει τους στόχους του (Field & Hoffman, 1994). Ως εκ τούτου, ο αυτοπροσδιορισμός θεωρείται ένα σύνολο εξειδικευμένων ικανοτήτων, γνώσεων και αντιλήψεων με γνώμονα την στοχο-κατευθυνόμενη, την αυτορρυθμιζόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τους Wehmeyer & Kercher (1995), ο αυτοπροσδιορισμός ορίζεται λειτουργικά από τέσσερα ζωτικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η ψυχολογική ενδυνάμωση και η αυτοπραγμάτωση. Κατά τον Wehmeyer (2001), αυτά τα χαρακτηριστικά απορρέουν μέσα από τη διαμόρφωση συγκεκριμένων ουσιαστικών χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς, όπως η δυνατότητα επιλογών, η θέσπιση και πραγμάτωση στόχων, η λήψη απόφασης, η επίλυση προβλήματος, η αυτοπαρατήρηση και αυτοαξιολόγηση, η αυτοενίσχυση, το εσωτερικό σημείο ελέγχου, τα θετικά χαρακτηριστικά επιτυχίας και προσδοκώμενου αποτελέσματος, η αυτοαντίληψη και η αυτογνωσία.

Το πλήρες νόημα του αυτοπροσδιορισμού δεν εναπόκειται μόνο στο άτομο αλλά και στη σχέση του με το περιβάλλον (Zimmerman, 2008). Συνεπώς, ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί μία διάσταση της υποκειμενικότητας ενός ανθρώπου, που φυσικά αναφέρεται στις κλίσεις και τα ταλέντα του, αλλά είναι και στενά συνυφασμένη με τις ευκαιρίες και τις συνθήκες που του παρέχονται από το περιβάλλον πλαίσιο για να αυτοπροσδιοριστεί. Ειδικότερα, η αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά συγκατατάσσει ένα σύνθετο σύστημα που δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να διερευνά το περιβάλλον και να αντιδρά στα διάφορα ερεθίσματα σύμφωνα με το ρεπερτόριο των αντιδράσεων που αυτός διαθέτει (αυτοκαθοδήγηση, αυτοϋπεράσπιση, ανάπτυξη εσωτερικού ελέγχου).

## 2.2 Το μοντέλο των τριών φάσεων της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης

Η πληθώρα των μοντέλων διδασκαλίας είναι στη βάση τους δασκαλοκεντρικά, πράγμα το οποίο αντιπαράκειται με τις αρχές, τις πρακτικές και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θέτουν στον πυρήνα της μάθησης τον αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer et al., 2012). Το μοντέλο διδασκαλίας της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης του Wehmeyer και των συνεργατών του, καθώς και αργότερα του Shogren (2017, 2012) αναπτύχθηκε σε μία προσπάθεια να δώσει εποικοδομητική λύση σε αυτόν τον προβληματισμό και έχει μεταξύ άλλων τις ρίζες του στην έρευνα που αφορά στη μαθητοκεντρική μεθοδολογία.

Η εφαρμογή του «Μοντέλου τριών φάσεων της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης» περιλαμβάνει τρεις φάσεις σε καθεμία από τις οποίες ο μαθητής καλείται να ασχοληθεί με την επίλυση ενός προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση ο ίδιος ο μαθητής προσδιορίζει το πρόβλημα που επιζητά λύση, δηλαδή, θέτει το στόχο του. Στη δεύτερη φάση ο μαθητής εισχωρεί και εμπλέκεται στη δράση ενώ στην τρίτη φάση αυτός προσαρμόζει είτε το στόχο είτε το σχέδιο δράσης. Αυτό έχει ως επακόλουθο, οι επιθυμίες, οι δεξιότητες και οι διδακτικές ανάγκες των μαθητών, όπως αυτά καθορίζονται από τους ίδιους, να αποτελούν τη βάση και τον κορμό του εκπαιδευτικού έργου (Shogren et al., 2015, Wehmeyer et al., 2012).

Κατά τις διδακτικές προσεγγίσεις του «Μοντέλου τριών φάσεων της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης», ο ρόλος του εκπαιδευτικού εστιάζει στη διδασκαλία των αναγκαίων πρακτικών για την υλοποίηση των στόχων που θέτουν οι μαθητές προκειμένου αυτοί να γίνουν ικανοί να διαχειρίζονται τη μάθηση, να συντονίζουν τη συμπεριφορά τους, να λαμβάνουν αποφάσεις, να εμμένουν στο στόχο τους και να αυτορρυθμίζονται. Αυτά αποτελούν και το σκοπό της διδασκαλίας μέσα από την ανάπτυξη των κατάλληλων πρακτικών και στρατηγικών και τη χρήση των κατάλληλων μέσων (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Παράλληλα, η εκπαίδευση των μαθητών να θεσπίζουν ρεαλιστικούς στόχους μέσα από το συνδυασμό «δυνατότητας – παρεχόμενης ευκαιρίας από το περιβάλλον» καθιστά αυτούς ικανούς να «γίνουν αυτοί που θέλουν και να μάθουν αυτά που θέλουν να ξέρουν».

Μία τέτοια αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας νοηματοδοτεί εκ νέου τη διδακτική πράξη, η οποία πλησιάζει την έρευνα δράσης, αφού διαδραματίζεται σε συνεχή εξέλιξη. Συνεπώς, ο μαθητής εμπλέκεται στην ενεργό μάθηση αποσκοπώντας να λειτουργεί ως πρωταρχικός αιτιακός παράγοντας στη ζωή του.

### 3. Μέθοδος

Η συγκεκριμένη εργασία βασίζεται στο «Εκπαιδευτικό Μοντέλο Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης (Self-Determined Learning Model of Instruction)», που αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις:

- Φάση 1: Εντοπισμός προβλήματος και επιλογή στόχου
- Φάση 2: Διαμόρφωση σχεδίου δράσης
- Φάση 3: Αξιολόγηση δράσης και αναθεώρηση στόχου

#### 3.1 Το δείγμα

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαίδευσης σε ένα τμήμα 22 μαθητών τυπικής ανάπτυξης, ανάμεικτων μαθησιακών ικανοτήτων της Α' Γυμνασίου δημόσιου σχολείου σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν εμπλακεί ξανά σε πρόγραμμα θέσπισης στόχων, ανάληψης πρωτοβουλίας, επίλυσης προβλημάτων, λήψης απόφασης, αυτοαξιολόγησης.

#### Μέσο Συλλογής Δεδομένων

Σε κάθε φάση ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει έναν αριθμό ερωτημάτων αυτοπροσδιορισμού για το μαθητή διαμορφώνοντας, έτσι, μία σειρά λογικών βημάτων για τη δημιουργική προσπέλαση του προβλήματος και την πραγματοποίηση των αυτοεπιλεγόμενων στόχων. Η δράση υλοποιείται στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου των Αγγλικών αποσκοπώντας να οδηγήσει τους μαθητές στη διαμόρφωση μεγαλύτερου ελέγχου της μάθησής τους, αναπτύσσοντας σε αυτούς σταδιακά την αυτονομία, πρωτοβουλία και αυτενέργεια.

Η μελέτη διεξήχθη στη βάση της ποιοτικής έρευνας. Ειδικότερα, οι μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα εστίασης και αξιοποιήθηκε το ημερολόγιο του μαθητή και του εκπαιδευτικού ως μέσο παρατήρησης των αποτελεσμάτων καθώς και η κλίμακα μέτρησης επίτευξης στόχων GAS (Goal Attainment Scaling). Την τριγωνοποίηση των εργαλείων ενίσχυσε η ημι δομημένη συνέντευξη αριθμού μαθητών. Σχεδιάστηκαν φύλλα εργασίας – ένα για κάθε φάση – για την επιλογή του στόχου και το σχεδιασμό της δράσης από τους μαθητές ατομικά και συλλογικά. Καθώς η παρούσα μελέτη αποτελεί εργαλείο ποιοτικής έρευνας και δεν επιχειρεί να αναδείξει αντικειμενικά χαρακτηριστικά αλλά προσπαθεί να διερευνήσει «εις βάθος» και λεπτομερώς την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης βασισμένου στο «Εκπαιδευτικό Μοντέλο Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης» σε ένα συγκεκριμένο τμήμα μαθητών μίας σχολικής μονάδας, το δείγμα είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για να διατηρήσει την εγκυρότητά του (Βρασίδης, 2014).

#### Πρακτική Εφαρμογή

Η δράση πραγματοποιήθηκε στο δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους, συγκεκριμένα από τις αρχές του Ιανουαρίου έως και το Μάιο σε έξι 45λεπτες συνεδρίες.

Πιο αναλυτικά, το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε ως σκοπό να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να:

- Διακρίνουν συγκεκριμένες ευκαιρίες, δυνατότητες και δυσκολίες στο ευρύτερο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο
- Ταξινομούν και ιεραρχούν τις μαθησιακές και γενικότερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες

- Εκφράζουν τα ενδιαφέροντά τους μέσα από την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης στην ξένη γλώσσα
- Εντοπίζουν και να θέτουν οι ίδιοι στόχους βάσει των εκπαιδευτικών τους αναγκών
- Διαμορφώνουν και υλοποιούν σχέδια δράσης ως προς την πραγμάτωση των στόχων τους
- Αυτοαξιολογούν την πρόοδό τους με παράλληλη ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- Αναβαθμίζουν και επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους
- Προβαίνουν σε βελτιώσεις και αλλαγές των σχεδίων δράσης
- Διαμορφώνουν και υλοποιούν σχέδια δράσης ως προς την επίτευξη των στόχων τους
- Αναβαθμίζουν και επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους
- Προβαίνουν σε βελτιώσεις και αλλαγές των σχεδίων δράσης

Ειδικότερα, οι δύο πρώτες ώρες αφιερώθηκαν στην ερμηνεία και επεξήγηση της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού. Έγινε ανάλυση των δεξιοτήτων αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό μέσα από παραδείγματα. Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε η πρώτη φάση του «Μοντέλου Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης τριών φάσεων», κατά την οποία διανεμήθηκαν στους μαθητές φύλλα εργασίας με συγκεκριμένες ερωτήσεις και εποικοδομητικό διάλογο εντός της τάξης ώστε κάθε μαθητής να εντοπίσει τα ισχυρά του σημεία και τις ελλείψεις του στο μάθημα των Αγγλικών. Πιο αναλυτικά, το φύλλο εργασίας που αξιοποιήθηκε για τη φάση 1 περιείχε ερωτήσεις, όπως:

- Που είμαι καλός στο μάθημα των Αγγλικών
- Ποιες είναι οι αδυναμίες μου
- Σε τι σειρά θα βάλω τις ελλείψεις μου
- Ποιος είναι ο τρόπος κατά τον οποίο δουλεύω τώρα
- Ποιος είναι ο κύριος στόχος που πρέπει να θέσω

Εν συνεχεία, κάθε μαθητής ατομικά προτεραιοποίησε τις ανάγκες του, θέσπισε το δικό του στόχο διατυπώνοντάς τον με το δικό του τρόπο και επιχείρησε να ορίσει τα κριτήρια της επιτυχίας.

Κατά τις επόμενες δύο διδακτικές ώρες έγινε η πραγματοποίηση της δεύτερης φάσης, όπου οι μαθητές δημιούργησαν τα δικά τους σχέδια δράσης. Στη φάση αυτή οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά αλλά και ομαδοσυνεργατικά για να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας και να προσδιορίσουν τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο θα εκπλήρωναν το στόχο τους.

Πιο συγκεκριμένα, το φύλλο εργασίας για τη δεύτερη φάση περιείχε τις ερωτήσεις:

- Τι πρέπει να κάνω πρώτα ώστε να πετύχω το στόχο μου
- Ποιες είναι οι δυσκολίες που με εμποδίζουν να γίνω καλύτερος (λίστα δυσκολιών)
- Πως μπορώ να ξεπεράσω τις δυσκολίες μου (λίστα με λύσεις/πρακτικές)
- Πως θα δημιουργήσω ένα σχέδιο δράσης

Κάθε μαθητής εφάρμοσε το σχέδιο δράσης του για δύο περίπου μήνες.

Η τρίτη φάση του συγκεκριμένου μοντέλου υλοποιήθηκε στα μέσα του Μαΐου, όπου έγιναν οι δύο τελευταίες συνεδρίες, οι οποίες αναφέρονταν στην αυτοαξιολόγηση της δράσης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές στη φάση αυτή έκαναν αυτοαξιολόγηση της προσπάθειάς τους επιχειρώντας να εντοπίσουν εάν και σε ποιο βαθμό εκπλήρωσαν το στόχο τους. Το φύλλο εργασίας της τρίτης φάσης περιλάμβανε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Έχω σημειώσει πρόοδο και ποιο βαθμό
- Χρειάζεται να αλλάξω κάτι στο σχέδιο δράσης μου και τι είναι αυτό
- Εκπλήρωσα το στόχο μου
- Αν ναι, ποιος είναι ο επόμενος στόχος μου
- Αν όχι, μήπως πρέπει να αλλάξω στόχο ή/και σχέδιο δράσης



#### 4. Αποτελέσματα

Η δράση ολοκληρώθηκε από το σύνολο των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος. Ειδικότερα, δεκαεννέα (19) μαθητές κατάφεραν να οδηγηθούν στην εκπλήρωση του εξατομικευμένου στόχου, ένα ποσοστό που αποτελεί το 88% περίπου των μαθητών του τμήματος. Στην πρώτη φάση της έρευνας διανεμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς φύλλο εργασίας στους μαθητές με φύλλο αυτοαξιολόγησης ενώ στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού καταγράφηκαν από αυτούς παρατηρήσεις που αφορούσαν στη λεκτική και μη λεκτική ανταπόκριση και αντίδραση κάθε μαθητή, τις ερωτήσεις και απορίες αυτών καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εργάζονταν στις ατομικές και ομαδικές εργασίες. Εν συνεχεία, υπήρξε κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων βασισμένη στο παραγόμενο έργο των μαθητών από τα φύλλα εργασίας, τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και τις ημι δομημένες συνεντεύξεις των μαθητών, που οδήγησαν στις ακόλουθες τρεις πτυχές της έρευνας:

- Παρακίνηση και στάση των μαθητών
- Εμπόδια και δυσκολίες υλοποίησης της δράσης
- Ενδυνάμωση των ικανοτήτων αυτοδιάθεσης και αυτοπροσδιορισμού

Η έρευνα και ανάλυση των πληροφοριών κατέδειξε την κινητοποίηση και το σταδιακό αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών που συμμετείχαν στη δράση καθώς μέσα από αυτή έρχονταν όλο και πιο κοντά στην κατανόηση και αντίληψη των εννοιών της αυτοδιάθεσης και του αυτοπροσδιορισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές αναζητούσαν μεγαλύτερη διασαφήνιση και εξοικείωση με τους ορισμούς προκειμένου να τους αφομοιώσουν βαθύτερα και να πραγματοποιήσουν τη δράση ενώ εργάστηκαν με προσήλωση και υπευθυνότητα και στις τρεις φάσεις υλοποίησης του μοντέλου της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης. Επεξεργάστηκαν και επιχείρησαν να απαντήσουν με σοβαρότητα και ειλικρίνεια στις ερωτήσεις στα φύλλα εργασίας, ενεπλάκησαν δημιουργικά τόσο στις ατομικές όσο και στις ομαδικές δραστηριότητες και διαχειρίστηκαν δυσκολίες επίλυσης αποριών τόσο μέσα από τη συνεργατική τους αλληλεπίδραση όσο και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των οποίων καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης ήταν καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Οι περισσότεροι μαθητές κατάφεραν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη δράση, η οποία, όπως ισχυρίστηκαν στα φύλλα αυτοαξιολόγησής τους αλλά και στην ημι δομημένη συνέντευξη, τους βοήθησε να καλλιεργήσουν και να εφαρμόσουν δεξιότητες αυτοδιάθεσης και αυτοπροσδιορισμού στον τρόπο της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αυτό βοήθησε τόσο η συνεργασία των μαθητών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και η κουλτούρα αποδοχής και προαγωγής καινοτόμων προγραμμάτων και προσεγγίσεων της σχολικής μονάδας.

Κατά τη διεξαγωγή της δράσης παρουσιάστηκαν κάποια κωλύματα και εμπόδια, κυρίως πρακτικής φύσεως καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν ήταν πολύ εξοικειωμένοι με την ομαδική εργασία με αποτέλεσμα οι αρχικές ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες να οργανωθούν και να περατωθούν με κάποια δυσκολία. Επιπλέον, οι αυστηρές απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος αποτέλεσαν περιοριστικό παράγοντα ως προς το σύνολο των ωρών στην υλοποίηση της δράσης. Δεν πρέπει, επίσης, να αγνοηθεί το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές, παρόλο που ενθουσιάστηκαν αρχικά και ενεπλάκησαν στη δράση, ωστόσο στην πορεία δεν επέδειξαν πάντα την απαιτούμενη συνέπεια ενώ ένας μικρός αριθμός αυτών (3 μαθητές) σε ποσοστό περίπου 12%, εγκατέλειψαν τη δράση καθώς δεν την βρήκαν ενδιαφέρουσα.

#### Συζήτηση

Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί την πυξίδα για την ανάπτυξη μίας σειράς προγραμμάτων για την ενδυνάμωσή του. Στόχος των προγραμμάτων αυτών πρέπει να αποτελεί η κοινή αντίληψη ότι οι μαθητές δύνανται και είναι αναγκαίο όσο και χρήσιμο για αυτούς να μάθουν να σχεδιάζουν, να

οργανώνουν, να πραγματοποιούν αλλά και να αξιολογούν τους στόχους και τα σχέδιά τους και να τα τροποποιούν στις περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο. Με βάση αυτό το σκεπτικό, οι προσδιοριζόμενες και κατευθυνόμενες από τον ίδιο το μαθητή πρακτικές μάθησης, όπως αυτοκαταγραφή, αυτοενίσχυση, αυτοδιδασκαλία, αυτοαξιολόγηση και αυτοδιόρθωση, αποτελούν τη βασική εκπαιδευτική πορεία με απώτερο στόχο την αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς από τον ίδιο το μαθητή (Wehmeyer et al., 2013). Επιπλέον, καθίσταται αντιληπτό ότι ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα χρειάζεται να παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές παρακινούνται προς τη μάθηση και, ταυτόχρονα, αναπτύσσουν μία θετική εικόνα για τον «εαυτό».

Η σύνδεση θεωρίας και πράξης είναι άρρηκτα συνυφασμένα με τις προσπάθειες μετάβασης από το γνωσιοκεντρικό στο «νέο», μαθητοκεντρικό σχολείο, το οποίο προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες αντίστοιχες των δεξιοτήτων, κλίσεων και ταλέντων τους στηρίζοντας αυτούς στη δύσκολη και σύνθετη διαδρομή από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση (Schunk et al., 2007, Bruner, 1996, Zimmerman, 1990). Αναγκαία σε ένα τέτοιο εγχείρημα είναι και η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία όσο και στο «Μοντέλο τριών φάσεων της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης» αφού η εφαρμογή τέτοιων μεθοδολογιών και προγραμμάτων, που εστιάζουν στον αυτοπροσδιορισμό, χρειάζεται να αποτελέσουν πραγματικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών στρατηγικών και πολιτικών από την πρώτη παιδική εκπαιδευτική ηλικία και όχι απλά ένα μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου (NTACT, 2016).

Μία σημαντική προσέγγιση που θα ήταν δυνατό να υιοθετηθεί είναι, ίσως, η εφαρμογή περισσότερων ερευνών δράσης καθώς μέσα από αυτές ενδυναμώνει η γνήσια και πηγαία επαφή και επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή. Γίνεται, επίσης, κατανοητό, ότι η θέσπιση στόχων και η οργάνωση σχεδίων δράσης από τους μαθητές, εάν γίνει μέσα σε ένα οργανωμένο, μαθητοκεντρικό σχολικό περιβάλλον από την έναρξη των μαθημάτων, και, ως επί τω πλείστον, αν εφαρμοστεί σε περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, θα δώσει στους μαθητές ποικίλλες ευκαιρίες και δυνατότητες να γίνουν οι ίδιοι κυρίαρχοι της δικής τους μάθησης. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι η καλλιέργεια της ομαδοσυνεργατικότητας θα εμπλέξει πολύ περισσότερους μαθητές σε τέτοιου είδους δράσεις και προγράμματα και θα ενισχύσει τη συμμετοχή όλο και περισσότερων από αυτούς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς η συγκεκριμένη δράση έχει εξοικειώσει τους μαθητές στις έννοιες της αυτοδιάθεσης και του αυτοπροσδιορισμού, αυτοί έχουν την ικανότητα να εμπλακούν σε δραστηριότητες, οι οποίες ενισχύουν τη διάπλαση της ταυτότητας των μαθητών και τη διαμόρφωση δεξιοτήτων δημιουργικής αλληλεπίδρασης (Hagiwara et al., 2017).

### **Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από άτομα που απασχολούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και να οδηγήσει σε κριτικό συλλογισμό αναφορικά με την εφαρμογή προγραμμάτων αυτοπροσδιορισμού καθώς και του «Μοντέλου τριών φάσεων Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης» στη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, καθίσταται προφανές ότι, για την υλοποίηση τέτοιων διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών καθώς και για την κατάκτηση από τους μαθητές των αντίστοιχων στόχων, σημαντική προϋπόθεση αποτελεί το ίδιο το σχολικό περιβάλλον να εναγκαλιάζεται και να διευκολύνει την αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση καλλιεργώντας ένα αισιόδοξο και φιλικό κλίμα αποδοχής.

Κατά τον Wehmeyer και τους συνεργάτες του (2003) ο αυτοπροσδιορισμός στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πρέπει να είναι η προτροπή και ενίσχυση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες έχουν νευραλγική επιρροή στις δράσεις της καθημερινής τους ζωής, συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών στόχων, των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, των μετασχολικών προγραμμάτων. Η συμπερίληψη των βασικών αρχών του αυτοπροσδιορισμού στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προγενέστερη γνώση για τη μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθίσταται επιτακτική ανάγκη αφού «την ημέρα που οι μαθητές θα

αφήσουν το σχολείο θα πρέπει να είναι ικανοί να θέτουν στόχους και να κάνουν επιλογές συνεπείς με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, διότι τέτοιες ενέργειες θα δομήσουν και την ικανότητα τους να είναι αυτοπροσδιοριζόμενοι όταν θα είναι μόνοι τους» (Mithaug, 2002:22).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενίκευση, 74-80. Λευκωσία: CARDETT PRESS.
- Παπαστάμου, Σ. (2008). Εισαγωγή στην κοινωνική Ψυχολογία. Η Παράδοση. Β' Τόμος. Αθήνα: Πεδίο.
- Robson, S. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης, Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου Ε. (2011). Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης, Προμηθεύς.

### Ξενόγλωσση

- Bruner, J. S. (1996). The culture of education. Harvard University Press.
- Cummins, R. A. (2000). Objective and subjective quality of life: An interactive model. *Social indicators research*, 52(1), 55-72.
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159 – 169.
- Hagiwara, M., Shogren, K., & Leko, M. (2017). Reviewing research on self-determined learning model of instruction: Mapping the terrain and charting a course to promote adoption and use. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 3-13. doi:10.1007/s41252-017-0007-7
- National Technical Assistance Center on Transition. (2016). *Evidence-based practices and predictors in secondary transition: What we know and what we still need to know*. Charlotte, NC: Author.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7–25.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., & Little, T. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 35, 320-330. doi:10.1177/0741932511410072
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37-52.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2013). Establishing a Causal Relationship between Intervention to Promote Self Determination and Enhanced Student Self-Determination. *Journal of Special Education*, 46(4), 195-210.
- Wehmeyer, M. L., & Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(5), 399-411.

- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on student self-determination. *Exceptional Children*, 78, 135-153. doi:10.1177/001440291207800201
- Wehmeyer, M. L., & Mithaug, D. (2006). Self-determination, causal agency, and mental retardation. LM Glidden (Series Ed.) & H. Switzky (Vol. Ed), *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 31-71.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., Palmer, S., Mithaug, D., & Martin, J. (2003). The effects of problem solving instruction on the self-determined learning of secondary students with disabilities. *Self-determined learning theory: Construction, verification, and evaluation*, 158-171.
- Wehmeyer, M. L. (2001). Self-determination and mental retardation. *International review of research in mental retardation*, 24, 1-48.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34 (2), 58-68
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K (1995). Measuring the autonomy of adolescents and adults with mental retardation: A self-report form of the autonomous functioning checklist. *Career Development for Exceptional Individuals*, 18, 3-20.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 173 – 201.

### Διαδικτυακές Πηγές

<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1877>

## Η ...ΣΥΝΕΧΗΣ ΓΕΝΝΑΙΟΔΩΡΙΑ ΤΩΝ ΚΛΑΣΜΑΤΩΝ: ΈΝΑ ΜΙΚΡΟ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΩΝ

**Μαστρογιάννης Αλέξιος**  
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

### Περίληψη

Τα συνεχή/συνεχιζόμενα κλάσματα είναι μια ειδική αλγοριθμική διαδικασία, πολύ σημαντική για πολλούς κλάδους των Μαθηματικών. Η κανονική ή απλή αναπαράσταση των συνεχών κλασμάτων είναι της μορφής:  $a_0 + 1/(a_1 + 1/a_2)/[a_3 + 1/a_4] \dots$  όπου  $a_i (i \geq 0)$  ακέραιοι, που καλούνται όροι του κλάσματος. Η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει τρόπους αξιοποίησης των συνεχών κλασμάτων στην Υποχρεωτική και Λυκειακή Εκπαίδευση, μολονότι με μια πρώτη ματιά, η αναπαράστασή τους φαντάζει δύσκολη, επίπονη και στρυφνή διαδικασία. Τα συνεχή κλάσματα προσφέρονται για ενίσχυση της κατανόησης των κλασμάτων και του μαθηματικού συλλογισμού αλλά και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και αναγνώρισης μοτίβων. Οι μαθητές μπορεί να αποκτήσουν ευχέρεια στις πράξεις μεταξύ κλασμάτων, να εντοπίσουν το ιστορικό πλαίσιο των συνεχών κλασμάτων και να γνωρίσουν την έννοια της σύγκλισης αθροισμάτων και της προσέγγισης αριθμών, ακόμη και άρρητων. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να επιλύσουν διοφαντικές εξισώσεις, αλλά και να εξοικειωθούν με τον αλγόριθμο του Ευκλείδη, καθώς τα συνεχή κλάσματα βρίσκονται στο παρασκήνιο, κατά την εφαρμογή του.

**Λέξεις κλειδιά:** Συνεχή, κλάσματα, αλγόριθμος, Ευκλείδης, Διόφαντος, σύγκλιση

## 1. Εισαγωγή

Τα συνεχή/συνεχιζόμενα κλάσματα είναι μια εξειδικευμένη αλγοριθμική διαδικασία, πολύ σημαντική στην Ανάλυση, τη Θεωρία πιθανοτήτων, τη Μηχανική και φυσικά τη Θεωρία Αριθμών αλλά και σε αναδρομικές μεθόδους (Murru & Romeo, 2024; Wang & Deng, 2024; Hammond, 1997; Khinchin, 1964). Η κανονική ή απλή αναπαράσταση των συνεχών κλασμάτων είναι της παρακάτω μορφής, όπου  $a_i$  ( $i \geq 0$ ) ακέραιοι, που καλούνται όροι του κλάσματος (στη γενική περίπτωση των συνεχών/συνεχιζόμενων κλασμάτων, οι όροι μπορεί να είναι πραγματικοί ή και μιγαδικοί αριθμοί και οι παρονομαστές διαφορετικοί από τη μονάδα):

$$a_0 + \frac{1}{a_1 + \frac{1}{a_2 + \frac{1}{a_3 + \frac{1}{a_4 + \dots + \frac{1}{a_{n-1} + \frac{1}{a_n}}}}}}$$

Τα συνεχή κλάσματα, δηλαδή, αποτελούν έναν εναλλακτικό τρόπο αναπαράστασης των κλασμάτων, ως ένα άθροισμα ακέραιων αριθμών και αντίστροφων κλασμάτων. Το νέο κλάσμα, υπό τη μορφή αθροίσματος κλασματικών μονάδων, που προκύπτει κάθε επαναλαμβανόμενη φορά, καλείται συγκλίνουσα του συνεχούς κλάσματος. Η παραπάνω αναπαράσταση είναι η  $n$ -οστή συγκλίνουσα  $c_n$ , δηλαδή το ίδιο το συνεχές κλάσμα, ενώ ο  $a_0$  είναι η πρώτη συγκλίνουσα  $c_0$ , το κλάσμα  $a_0 + (1/a_1)$  είναι η συγκλίνουσα  $c_1$ , η παράσταση  $a_0 + \frac{1}{a_1 + \frac{1}{a_2}}$  είναι η συγκλίνουσα  $c_2$  κ.ο.κ.

Κάθε ρητός αριθμός μπορεί να παρασταθεί από ένα πεπερασμένο συνεχές κλάσμα, όπως το αμέσως παραπάνω, όπου οι όροι είναι πεπερασμένοι, ενώ ένας άρρητος μπορεί να προσεγγιστεί με θαυμαστή ακρίβεια από ένα συνεχές απλό κλάσμα, μέσω των συγκλινουσών. Ένα πεπερασμένο συνεχές κλάσμα αποδίδεται συντομευμένα, με αποτύπωση μόνο των όρων του, και ως  $[a_0; a_1, a_2, a_3, \dots, a_n]$ , ενώ ένα άπειρο συνεχές κλάσμα ως  $[a_0; a_1, a_2, a_3, \dots]$ . Για παράδειγμα το κλάσμα  $5/3$  ισούται με  $1 + 1/(1 + 1/2) = [1; 1, 2]$ , ο  $\sqrt{2}$  είναι ίσος με  $[1; 2, 2, 2, \dots]$  και ο  $\sqrt{10}$  με  $[3; 6, 6, 6, \dots]$  (Tamilarasi, & Sivaraman, 2024).

Αν και με μια πρώτη ματιά η αναπαράσταση ενός αριθμού, μέσω συνεχιζόμενων κλασμάτων, φαντάζει δυσεπίτευκτη και επίμοχθη διαδικασία, στην πραγματικότητα δε συμβαίνει αυτό, καθώς η εξαγωγή του ακέραιου μέρους από το αρχικό καταχρηστικό κλάσμα (αν είναι τέτοιο) και η αντιστροφή, κάθε φορά, του υπολοίπου (το οποίο θα είναι μικρότερο, ασφαλώς, από τη μονάδα), ώστε να προκύπτει νέο καταχρηστικό κλάσμα, οδηγεί στην εξεύρεση των σχετικών εναδικών κλασμάτων (κλασματικών μονάδων) στους παρονομαστές. Για παράδειγμα, το κλάσμα  $22/15$  ισούται με:  $\frac{22}{15} = 1 + \frac{7}{15} = 1 + \frac{1}{\frac{15}{7}} = 1 + \frac{1}{2 + \frac{1}{7}}$ , δηλαδή  $22/15 = [1; 2, 7]$ . Για το κλάσμα  $41/15$  η αντίστοιχη «συνεχής κλασματοποίηση» θα προσδιοριζόταν ως:  $41/15 = 2 + \frac{1}{1 + \frac{1}{2 + \frac{1}{1 + \frac{1}{3}}}}$  και μέσω της

συντομευμένης μορφής ως:  $41/15 = [2; 1, 2, 1, 3]$ .

Αποδεικνύεται, εύκολα (Olds, 1963) ότι για κάθε συνεχές κλάσμα, η συγκλίνουσα  $c_i$  ( $i \geq 2$ ) είναι ίση με  $c_i = \frac{A_i}{B_i} = \frac{a_i \cdot A_{i-1} + A_{i-2}}{a_i \cdot B_{i-1} + B_{i-2}}$ , όπου  $A_0 = a_0$  και  $B_0 = 1$ , αφού  $c_0 = a_0$ . Επίσης, επειδή  $c_1 = A_1/B_1 = a_0 + (1/a_1) = (a_1 a_0 + 1)/a_1$ , συμπεραίνεται ότι  $A_1 = a_1 a_0 + 1$  και  $B_1 = a_1$ . Επιπλέον, ισχύει  $A_i \cdot B_{i-1} - A_{i-1} \cdot B_i = (-1)^i$ , που σημαίνει ότι οι όροι  $A_i$  και  $B_i$ , σε κάθε συγκλίνουσα, είναι πρώτοι μεταξύ τους.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αρκετές εφαρμογές των συνεχών κλασμάτων, που αν και συνιστούν έναν «τυπογραφικό εφιάλτη», μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση. Τα συνεχή κλάσματα είναι ένα από τα πλέον εύκολα, ευχάριστα, μαγευτικά και χρήσιμα κεφάλαια της Αριθμητικής, ωστόσο παραμένουν περιθωριοποιημένα ως διδακτικές ενότητες στα σχολεία, ανά τον

κόσμο (Schroeder, 2009). Πράγματι, αν και έχουν ενδιαφερθεί για τη μελέτη τους αρκετοί από τους πλέον επιφανείς μαθηματικούς, και στα πανεπιστήμια, ακόμη, σπάνια διδάσκονται σχετικά κεφάλαια, σε προπτυχιακά μαθήματα, με αποτέλεσμα πολλοί ικανοί μαθηματικοί να μην είναι εξοικειωμένοι με αυτή τη «μαγική» κλασματική αναπαράσταση ρητών και άρρητων αριθμών (Blanch, 1964). Πάντως, η γενναιοδωρία των συνεχών κλασμάτων, προς τους μαθητές, συνίσταται στην ενίσχυση της κατανόησης των «δύσκολων» κλασμάτων, στην επιδοκασία της υπολογιστικής ευχέρειας και της άνεσης στις αριθμητικές πράξεις και στην εκτέλεση αλγόριθμων, στις προσεγγίσεις ρητών ή και άρρητων αριθμών, καθώς και στη βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και αναγνώρισης προτύπων. Ακόμη, η επίλυση διοφαντικών εξισώσεων αλλά και η εξοικείωση με τον αλγόριθμο του Ευκλείδη, για την εύρεση του Μέγιστου Κοινού Διαιρέτη (ΜΚΔ) αριθμών, είναι κάποιες από τις πολλές συναρπαστικές και άκρως ωφέλιμες εφαρμογές των συνεχών κλασμάτων.

## 2. Εφαρμογές και αξιοποίηση των συνεχών κλασμάτων

Τα συνεχή κλάσματα περιέχουν κρίσιμο μαθηματικό φορτίο και έχουν πολύ ενδιαφέρουσες και κομψές εφαρμογές (Ibran, Aljatlawi & Awin, 2022) σε πολλούς τομείς των καθαρών και εφαρμοσμένων επιστημών (Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας ή και των ιατρικών επιστημών). Αρχικά, τα συνεχή κλάσματα μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη λύση διοφαντικών εξισώσεων. Για παράδειγμα, έστω η διοφαντική εξίσωση  $ax - by = 1$ , με ΜΚΔ  $(\alpha, \beta) = 1$  (Ρασσιάς, 2003; Olds, 1963). Έστω, επίσης, ότι  $\alpha/\beta = [a_0; a_1, a_2, a_3, \dots, a_{n-1}, a_n]$ . Η σχέση  $A_i \cdot B_{i-1} - A_{i-1} \cdot B_i = (-1)^i$  για  $i = n$  δίνει μια λύση, καθώς  $A_n \cdot B_{n-1} - A_{n-1} \cdot B_n = \alpha \cdot B_{n-1} - \beta \cdot A_{n-1} = (-1)^n$ . Άρα, ο υπολογισμός της συγκλίνουσας  $c_{n-1} = A_{n-1}/B_{n-1}$  παρέχει την ακέραια λύση  $(x_0 = B_{n-1}, y_0 = A_{n-1})$ , για την εξίσωση  $ax - by = 1$ , αν  $n$  άρτιος. Αν  $n$  περιττός, τότε γίνονται οι εξής αντικαταστάσεις: Αν  $a_n > 1$ , τότε η  $1/a_n$  γράφεται ως  $1/[(a_n - 1) + (1/1)]$ , ενώ αν  $n = 1$ , τότε η παράσταση  $\frac{1}{a_{n-1} + \frac{1}{a_n}}$  αντικαθίσταται από την  $\frac{1}{a_{n-1} + 1}$ . Αυτό σημαίνει ότι  $\alpha/\beta = [a_0; a_1, \dots, a_{n-1}, 1]$  αν  $a_n > 1$  ή  $\alpha/\beta = [a_0; a_1, \dots, a_{n-1} + 1]$ , αν  $n = 1$ .

Η εξίσωση  $22x - 15y = 1$  έχει ακέραιες λύσεις, επειδή οι αριθμοί 22 και 15 είναι πρώτοι μεταξύ τους. Όπως δείχθηκε παραπάνω,  $22/15 = [1; 2, 7]$ . Επειδή, στην προκειμένη περίπτωση,  $n$  είναι περιττός αριθμός και  $a_n = 7$ ,  $22/15 = [1; 2, 6, 1]$ . Οπότε  $c_0 = 1$ ,  $c_1 = (1 \cdot 2 + 1)/2 = 3/2$ ,  $c_2 = \frac{A_2}{B_2} = \frac{a_2 \cdot A_1 + A_0}{a_2 \cdot B_1 + B_0} = \frac{6 \cdot 3 + 1}{6 \cdot 2 + 1} = \frac{19}{13}$ ,  $c_3 = \frac{A_3}{B_3} = \frac{a_3 \cdot A_2 + A_1}{a_3 \cdot B_2 + B_1} = \frac{22}{15}$ . Επομένως, ο  $x_0 = B_2 = 13$  και  $y_0 = A_2 = 19$  είναι ακέραιες λύσεις της  $22x - 15y = 1$ .

Με τον ίδιο τρόπο, λύνεται και η διοφαντική εξίσωση  $ax - by = -1$ , με ΜΚΔ  $(\alpha, \beta) = 1$ , μέσω της αξιοποίησης της σχέσης  $A_n \cdot B_{n-1} - A_{n-1} \cdot B_n = \alpha \cdot B_{n-1} - \beta \cdot A_{n-1} = (-1)^n = -1$ , αν  $n$  είναι περιττός. Αν είναι  $n$  άρτιος, γίνονται πάλι οι γνωστές αντικαταστάσεις. Επίσης, θα μπορούσε να γραφεί η  $ax - by = -1$  ως  $by - ax = 1$ , οπότε η ανάλυση του  $\beta/\alpha$  σε συνεχές κλάσμα θα πρόσφερε τη λύση. Τέλος, μέσω των  $ax - by = -1$  και  $ax - by = 1$ , όπως δείχθηκε παραπάνω, μπορεί να επιλυθεί κάθε εξίσωση της μορφής  $ax - by = -\gamma$  και  $ax - by = \gamma$ , αλλά και η γενική εξίσωση  $ax \pm by = \pm \gamma$ .

Η ιστορία των συνεχών κλασμάτων είναι από τις μεγαλύτερες στα Μαθηματικά, δεδομένου ότι αυτά χρησιμοποιούνταν πολλούς αιώνες πριν από την πραγματική ανακάλυψή τους. Τα συνεχή κλάσματα βρίσκονται στο παρασκήνιο κατά την εφαρμογή, ακόμη, και του αλγόριθμου του Ευκλείδη. Το γεγονός αυτό είναι το γνωστότερο και μάλλον αρχαιότερο παράδειγμα λανθάνουσας παρουσίας των συνεχών κλασμάτων, υποδηλώνοντας, σαφώς, τη μακραίωνη ιστορία τους (Brezinski, 1991). Κάποιοι, ωστόσο, μπορεί να αντιτείνουν ότι ο τύπος του Ήρωνα κατέχει τα αρχαιότερα πρωτεία, μιας και θεωρείται (εσφαλμένα), ως επινόηση των αρχαίων Βαβυλωνίων. Έχει αποδειχτεί ότι για τις συγκλίνουσες  $c_n$  ενός συνεχούς κλάσματος, το οποίο αποδίδει την τετραγωνική ρίζα ενός αριθμού  $a$ , ισχύει η σχέση  $c_{2n} = \frac{1}{2} (c_n + \frac{a}{c_n})$ , που είναι ακριβώς ο τύπος του Ήρωνα (Brezinski, 1991).

Ο αλγόριθμος του Ευκλείδη καλύπτει μια μεγάλη περίοδο, τουλάχιστον 2.500 ετών, αξιολογής μαθηματικής και επιστημονικής, γενικότερα, συνεισφοράς. Παρά την απλότητά του, είναι, έως σήμερα, άκρως ενεργός και λειτουργεί πολύ γενναιοδωρα, παρέχοντας, σε πολλές περιπτώσεις, αδιαμφισβήτητες κομψές λύσεις και διευκολύνσεις. Η ενεργοποίηση του αλγόριθμου του Ευκλείδη δίνει πολύ εύκολα τη λύση, και κατά την αναπαράσταση ρητών αριθμών σε συνεχιζόμενα κλάσματα.

Ο αλγόριθμος του Ευκλείδη, μέσω της χρήσης των υπολοίπων των διαιρέσεων, μπορεί να παρουσιαστεί με φυσική γλώσσα για μαθητές Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και ως εξής: «Τοποθετούμε σε μια γραμμική σειρά τους  $n$  αριθμούς, από τους οποίους θα εξαγάγουμε τον ΜΚΔ τους. Αν κάποιος στην πορεία αντικατασταθεί από το μηδέν, αυτό δεν το λαμβάνουμε υπόψη στα επόμενα βήματα. Στη συνέχεια, γράφουμε ακριβώς στην ίδια θέση της αποκάτω γραμμής τον μικρότερο από αυτούς (και όσα μηδενικά υπάρχουν, κάθε φορά). Στις θέσεις των υπολοίπων αριθμών στην αποκάτω γραμμή, γράφουμε τα υπόλοιπα της διαίρεσης τους με τον ήδη τοποθετημένο στη δεύτερη γραμμή μικρότερο. Ακολουθώντας, γράφουμε στην αποκάτω τρίτη γραμμή, πάλι, τον μικρότερο αριθμό από τη δεύτερη σειρά. Η ίδια διαδικασία συνεχίζεται μέχρι την τελευταία γραμμή, η οποία, απαραίτητα, θα περιλαμβάνει τον ΜΚΔ σε κάποια στήλη και  $n-1$  μηδενικά ή μια μονάδα (άσο) και  $n-1$  μηδενικά, αν οι  $n$  αριθμοί είναι πρώτοι μεταξύ τους».

Για δύο φυσικούς αριθμούς, π.χ. τους 182 και 686, τα βήματα για την εύρεση του Μέγιστου Κοινού Διαιρέτη τους (που είναι ο αριθμός 14) μέσω του αλγόριθμου του Ευκλείδη είναι τα εξής (οι μικρότεροι αριθμοί σκιαάζονται σε κάθε σειρά και μεταφέρονται στην ίδια ακριβώς στήλη της αποκάτω γραμμής):

|          |     |     |                                  |
|----------|-----|-----|----------------------------------|
|          | 182 | 686 |                                  |
| 1ο βήμα: | 182 | 140 | επειδή $686 = 3 \cdot 182 + 140$ |
| 2ο βήμα: | 42  | 140 | επειδή $182 = 1 \cdot 140 + 42$  |
| 3ο βήμα: | 42  | 14  | επειδή $140 = 3 \cdot 42 + 14$   |
| 4ο βήμα: | 0   | 14  | επειδή $42 = 3 \cdot 14 + 0$     |

Από την αντιστροφή των παραπάνω τριών πρώτων βημάτων (διαδικασία που αποκαλείται διευρυμένος ευκλείδειος αλγόριθμος) προκύπτουν οι παρακάτω ισότητες:  $14 = 140 - 3 \cdot 42 = 140 - 3 \cdot (182 - 1 \cdot 140) = 140 - 4 \cdot 182 + 3 \cdot 140 = (686 - 3 \cdot 182) - 4 \cdot 182 + 3 \cdot 182 = 686 - 4 \cdot 182 + 15 = 686 - (4) + 182(-15)$ . Μέσω της παραπάνω διαδικασίας (Khan et al., 2024; von zur Gathen & Gerhard, 2013; Mazur, 2007; Ρασσιάς, 2003), εντοπίζονται οι λεγόμενοι συντελεστές της ταυτότητας του Bezout, στην οποία ο ΜΚΔ δύο ακέραιων αριθμών, διάφορων του μηδενός, γράφεται, πάντοτε, ως γραμμικός συνδυασμός τους. Ισχύει, δηλαδή, ότι αν  $\alpha, \beta \neq 0$ , τότε  $\text{ΜΚΔ}(\alpha, \beta) = \alpha \cdot \kappa + \beta \cdot \lambda$ , όπου  $\alpha, \beta, \kappa, \lambda$  είναι ακέραιοι αριθμοί. Οι συντελεστές στην ταυτότητα του Bezout δεν είναι μοναδικοί. Ο αλγόριθμος κατασκευής των συνεχών κλασμάτων είναι στενά συνδεδεμένος με τον διευρυμένο ευκλείδειο αλγόριθμο και την ταυτότητα του Bezout (Ρασσιάς, 2003).

Έστω το καταχρηστικό κλάσμα  $\alpha/\beta$  ( $\alpha > \beta$ ,  $\alpha$  και  $\beta$  φυσικοί). Η υλοποίηση του ευκλείδειου αλγόριθμου, για την εύρεση του ΜΚΔ ( $\alpha$ ,  $\beta$ ), δίνει τη δυνατότητα να εντοπισθούν, κάθε φορά, τα σχετικά πηλίκια των διαιρέσεων σε κάθε βήμα, τα οποία θα αποτελούν τους όρους του συνεχούς κλάσματος  $\alpha/\beta$ . Έτσι, για το κλάσμα  $41/15$  θα ισχύει  $41/15 = [2; 1, 2, 1, 3]$ , επειδή ο ευκλείδειος αλγόριθμος είναι ο παρακάτω:

|          |    |    |                               |
|----------|----|----|-------------------------------|
|          | 41 | 15 |                               |
| 1ο βήμα: | 11 | 15 | επειδή $41 = 2 \cdot 15 + 11$ |
| 2ο βήμα: | 11 | 4  | επειδή $15 = 1 \cdot 11 + 4$  |
| 3ο βήμα: | 3  | 4  | επειδή $11 = 2 \cdot 4 + 3$   |
| 4ο βήμα: | 3  | 1  | επειδή $4 = 1 \cdot 3 + 1$    |
| 5ο βήμα: | 0  | 1  | επειδή $3 = 3 \cdot 1 + 0$    |

Αν το κλάσμα  $\alpha/\beta$  είναι γνήσιο ( $\alpha < \beta$ ), τότε  $\alpha/\beta = [0; \alpha_0, \alpha_1, \alpha_2, \alpha_3, \dots, \alpha_n]$ , όπου  $[\alpha_0; \alpha_1, \alpha_2, \alpha_3, \dots, \alpha_n] = 1/(\alpha/\beta)$ , δηλαδή το αντίστροφο (καταχρηστικό κλάσμα) του  $\alpha/\beta$ . Αυτό ισχύει, επειδή αν  $\beta = \alpha \cdot \pi + \nu$  ( $\pi, \nu$  φυσικοί), τότε το συνεχές κλάσμα για το  $\frac{\beta}{\alpha}$  θα ισούται με  $\frac{\beta}{\alpha} = \pi + \frac{\nu}{\alpha} = \pi + \frac{1}{\frac{\alpha}{\nu}}$ , ενώ ,  $\frac{\alpha}{\beta} = 0 + \frac{1}{\frac{\beta}{\alpha}} = 0 + \frac{1}{\pi + \frac{\nu}{\alpha}} = 0 + \frac{1}{\pi + \frac{1}{\frac{\alpha}{\nu}}}$ , που σημαίνει ότι για την εύρεση του συνεχούς κλάσματος του

αντίστροφου ενός καταχρηστικού, προτάσσεται, ως πρώτος όρος, απλώς το 0 στους όρους του καταχρηστικού, ενώ οι υπόλοιποι όροι παραμένουν ως έχουν. Συνεπώς, και όσον αφορά στο προηγούμενο παράδειγμα,  $15/41 = [0; 2, 1, 2, 1, 3]$ .

Για το κλάσμα  $682/182$ , η υλοποίηση του ευκλείδειου αλγόριθμου (στο παράδειγμα, παραπάνω) και ο εντοπισμός κάθε φορά των αντίστοιχων πηλίκων, τα οποία θα αποτελούν τους όρους του συνεχούς κλάσματος, θα ισχύει  $682/182 = [3; 1, 3, 3]$ , δηλαδή  $\frac{686}{182} = 3 + \frac{1}{1+1/3+\frac{1}{3}}$ .

Πράγματι, και μέσω της αναλυτικής αναπαράστασης, εύκολα διαπιστώνεται ότι:

$$\frac{686}{182} = 3 + \frac{140}{182} = 3 + \frac{1}{\frac{182}{140}} = 3 + \frac{1}{1 + \frac{42}{140}} = 3 + \frac{1}{1 + \frac{1}{\frac{140}{42}}} = 3 + \frac{1}{1 + \frac{1}{3 + \frac{14}{42}}} = 3 + \frac{1}{1 + \frac{1}{3 + \frac{1}{3}}}$$

Επιπλέον, η αξιοποίηση του αλγόριθμου του Ευκλείδη για τον υπολογισμό του ΜΚΔ (847, 530) εύκολα αναπαριστά το κλάσμα  $847/530$  ως συνεχές κλάσμα:

|          | 847 | 530                                  |
|----------|-----|--------------------------------------|
| 1ο βήμα: | 317 | 530 επειδή $847 = 1 \cdot 530 + 317$ |
| 2ο βήμα: | 317 | 213 επειδή $530 = 1 \cdot 317 + 213$ |
| 3ο βήμα: | 104 | 213 επειδή $317 = 1 \cdot 213 + 104$ |
| 4ο βήμα: | 104 | 5 επειδή $213 = 2 \cdot 104 + 5$     |
| 5ο βήμα: | 4   | 5 επειδή $104 = 20 \cdot 5 + 4$      |
| 6ο βήμα: | 4   | 1 επειδή $5 = 1 \cdot 4 + 1$         |
| 7ο βήμα: | 0   | 1 επειδή $4 = 4 \cdot 1 + 0$         |

Επομένως  $847/530 = [1; 1, 1, 2, 20, 1, 4]$ . Η αναλυτική μορφή είναι η παρακάτω:

$$\frac{847}{530} = 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{2 + \frac{1}{20 + \frac{1}{1 + \frac{1}{4}}}}}}$$

Εύκολα, μπορεί να εντοπιστεί ότι η ποσότητα σε καθέναν παρονομαστή (που το πλήθος τους είναι ισάριθμο των βημάτων του ευκλείδειου αλγόριθμου), αρχίζοντας από τον προτελευταίο (εδώ τον  $1 + \frac{1}{4} = \frac{5}{4}$ ) ισούται με κλάσμα, του οποίου οι όροι είναι οι δυο αριθμοί που συμμετέχουν σε κάθε βήμα (συν της αρχικής παράθεσης των αριθμών), τοποθετημένοι έτσι, ώστε να σχηματίζουν, κάθε φορά, καταχρηστικό κλάσμα. Στην περίπτωσή μας τα κλάσματα είναι τα:  $\frac{5}{4}, \frac{104}{5}, \frac{213}{104}, \frac{317}{213}, \frac{530}{317}, \frac{847}{530}$ . Πράγματι, ο τέταρτος στη σειρά παρονομαστής:  $2 + \frac{1}{20 + \frac{1}{1 + \frac{1}{4}}}$  ισούται με  $\frac{213}{104}$ .

Η ίδια μέθοδος, ελαφρώς τροποποιημένη, προσιδιάζει περισσότερο σε πραγματικούς αριθμούς και μετασχηματίζει έναν  $x \in \mathbb{R}$  σε συνεχές κλάσμα με τον ακόλουθο τρόπο: Έστω, λοιπόν,  $x \in \mathbb{R}$ . Τότε, θα ισχύει μονοσήμαντα ότι  $x = [x] + u$ , με  $0 \leq u < 1$  (όπου  $[x]$  το ακέραιο μέρος του  $x$ ). Η



παραπάνω ισότητα είναι το πρώτο βήμα για την αναπαράσταση ενός πραγματικού αριθμού σε συνεχιζόμενο κλάσμα (Hammond, 1997). Αν  $u = 0$ , (όταν ο  $x$  είναι ακέραιος) η διαδικασία τερματίζεται, διαφορετικά αν  $0 < u < 1$ , τότε, όπως και παραπάνω, αντιστρέφεται το  $u$  και η διαδικασία επαναλαμβάνεται, μέχρι κάποιο επόμενο  $u_i$ , το οποίο θα καταστεί κλασματική μονάδα. Αν δεν επιτευχθεί σε κάποια φάση της διαδικασίας κάποιο  $1/u_i$  να ισούται με ακέραιο αριθμό (όπως θα συμβαίνει στους άρρητους αριθμούς), τότε θα προκύψει άπειρο συνεχές κλάσμα, το οποίο μπορεί να σταματήσει με οποιαδήποτε επιθυμητή ακρίβεια στην  $k$ -οστή συγκλίνουσα (όπου δεν προσμετράται το  $u_k$  στον τελευταίο παρονομαστή, ο οποίος θα είναι, βέβαια, της μορφής  $1/(a_k + u_k)$ ).

Πάντως, η σύνδεση του ευκλείδειου αλγόριθμου με τα συνεχή κλάσματα υποδεικνύει και αποδεικνύει την ικανή και αναγκαία συνθήκη, ώστε ένας αριθμός να μετασχηματίζεται σε πεπερασμένο συνεχές κλάσμα, γεγονός, που συμβαίνει, αν και μόνο αν ο αριθμός είναι ρητός. Αποδεικνύεται, επίσης (θεώρημα του Lagrange), ότι ένας άρρητος αριθμός  $x$  μετατρέπεται σε περιοδικό συνεχές κλάσμα, αν και μόνο αν είναι ρίζα μιας δευτεροβάθμιας εξίσωσης με ακέραιους συντελεστές (Davenport, 2008; Beceanu, 2003), είναι δηλαδή της μορφής  $x = \frac{x_1 + \sqrt{D}}{x_2}$ , με  $x_1, x_2, D$  ακέραιους και  $D$  μη τέλειο τετράγωνο. Κάθε τετραγωνική ρίζα  $\sqrt{r}$ , λοιπόν, θετικού ακέραιου αριθμού  $r$ , που δεν είναι τέλειο τετράγωνο, είναι άρρητος αριθμός, που μετατρέπεται σε περιοδικό, συνεχιζόμενο κλάσμα, καθώς είναι ρίζα της δευτεροβάθμιας εξίσωσης  $x^2 - r = 0$ . Για παράδειγμα, έστω η αναζήτηση του περιοδικού συνεχιζόμενου κλάσματος για τον  $\sqrt{2}$ . Τότε,  $\sqrt{2} = 1 + (\sqrt{2} - 1)$ , όπου  $\sqrt{2} - 1 = u$ . Ακολούθως, η αντιστροφή του  $(\sqrt{2} - 1)$ , δίνει το κλάσμα  $\frac{1}{\sqrt{2}-1} = \frac{1}{\sqrt{2}-1} \cdot \frac{\sqrt{2}+1}{\sqrt{2}+1} = \sqrt{2} + 1$ . Η βηματική διαδικασία, που αφορά στο  $\sqrt{2}$ , θα δώσει τελικά:  $\sqrt{2} = 1 + \frac{1}{2 + \frac{1}{2 + \frac{1}{2 + \frac{1}{2 + \dots}}}}$ , δηλαδή  $\sqrt{2} = [1; 2, 2, 2, \dots]$ .

Σε κάθε περίπτωση, αξιοσημείωτο, μαγευτικό αλλά και μυστηριακό είναι το ανάπτυγμα της χρυσής τομής σε συνεχές κλάσμα. Η χρυσή τομή  $\phi$  (Hu, 2024; Livio, 2002) απαντά στο ερώτημα: «Αν  $AB$  ένα ευθύγραμμο τμήμα, τότε πώς πρέπει να διαιρεθεί από ένα εσωτερικό του σημείο  $\Gamma$ , έτσι ώστε  $AB/AG = AG/\Gamma B$ , δηλαδή ο λόγος των δυο τμημάτων  $AG$  και  $\Gamma B$  να είναι ίσος με τον λόγο του μεγαλύτερου τμήματος ως προς το αρχικό ευθύγραμμο τμήμα;». Σύμφωνα με τον Γερμανό, μεγάλο αστρονόμο και μαθηματικό Γιοχάνες Κέπλερ (1571-1630), τα Μαθηματικά και ειδικότερα η Γεωμετρία έχουν δύο μεγάλους θησαυρούς (Karrpaff, 2001). Ο ένας είναι το θεώρημα του Πυθαγόρα και ο άλλος η διαίρεση μιας γραμμής σε άκρο και μέσο λόγο. Ο πρώτος συγκρίνεται με χρυσάφι. Ο δεύτερος με ένα πολύτιμο πετράδι.

Αν  $\alpha$  και  $\beta$  δύο ευθύγραμμα τμήματα, τότε δηλαδή, θα ισχύει:  $\phi = \frac{\alpha+\beta}{\alpha} = \frac{\alpha}{\beta}$ . Από την παραπάνω ισότητα προκύπτει ότι  $\phi \cdot \beta = \alpha$  και  $\phi \cdot \alpha = \alpha + \beta$ . Μετά τις σχετικές αντικαταστάσεις βρίσκεται ότι  $\beta \cdot \phi^2 = \alpha + \beta$  και τελικά:

$$\phi^2 = \frac{\alpha+\beta}{\beta} = \frac{\alpha}{\beta} + \frac{\beta}{\beta} = \phi + 1, \text{ αφού } \frac{\alpha}{\beta} = \phi.$$

Ο αριθμός της χρυσής τομής  $\phi$  είναι, ως εκ τούτου, ρίζα της εξίσωσης  $\phi^2 - \phi - 1 = 0$ . Η θετική ρίζα αυτής της εξίσωσης είναι η χρυσή τομή  $\phi$ . Οπότε:  $\phi = \frac{1+\sqrt{5}}{2}$

Το ανάπτυγμα του άρρητου αριθμού  $\phi$  θα είναι, επομένως, περιοδικό. Η εφαρμογή του γνωστού αλγόριθμου θα επιστρέψει τον αριθμό  $\phi$  ως το συνεχές περιοδικό κλάσμα  $\phi = [1; 1, 1, 1, 1, \dots]$ .

Πράγματι,  $\phi = 1 + (\frac{1+\sqrt{5}}{2} - 1)$ , επειδή  $2 < \sqrt{5} < 3$ . Η εφαρμογή του αλγόριθμου θα μετατρέψει τον  $\phi$  σε συνεχές περιοδικό κλάσμα, ως εξής:  $\phi = 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{\frac{\sqrt{5}+1}{2} \dots}}}}$ .

Η αποδεδειγμένη (Στρατηγόπουλος, 1997), το 1882, από τον Γερμανό μαθηματικό Carl L. F. von Lindemann, υπερβατικότητα του άρρητου αριθμού  $\pi$  (δεν μπορεί να εκφραστεί ως λύση οποιασδήποτε πολυωνυμικής εξίσωσης, με ρητούς συντελεστές), τον αναπαριστά, φυσικά, ως άπειρο, μη περιοδικό, συνεχές κλάσμα, με  $\pi = [3; 7, 15, 1, 292, 1, 1, 1, 2, 1, 3, 1, 14, \dots]$  (από <http://oeis.org/A001203>). Στην ίδια ιστοσελίδα αναφέρεται ότι ο W. Weisstein, τον Ιούλιο του 2013, είχε υπολογίσει 15.000.000.000 όρους του  $\pi$ , αναπαριστάμενου ως συνεχούς κλάσματος.

Αυτή η αναπαράσταση ενός αριθμού ως συνεχές κλάσμα αξιοποιήθηκε πολλαπλώς και κατά την ανάλυση φυσικών αριθμών σε γινόμενο πρώτων παραγόντων. Ένας αλγόριθμος παραγοντοποίησης στηρίζεται στη δυνατότητα αναπαράστασης αριθμών υπό τη μορφή ενός συνεχούς κλάσματος. Οι Vandiver (1924) και Dickson (1952) παρουσιάζουν αρκετές, συνεχώς βελτιούμενες, προσπάθειες μαθηματικών για παραγοντοποίηση αριθμών, αρχομένων από τα μέσα του 18ου αιώνα, οι οποίες στηρίζονταν στην αναπαράσταση ενός αριθμού σε συνεχές κλάσμα. Για παράδειγμα, ο J. G. Birch εξήγαγε έναν παράγοντα του αριθμού  $N$  από τη λύση  $x$  της εξίσωσης:  $x^2 = N \cdot y + 1$ , κάνοντας χρήση του συνεχούς κλάσματος για τον αριθμό  $x/(N-x)$ . Μέσω της αναπαράστασης ενός αριθμού σε συνεχές κλάσμα, μπορεί να εντοπισθούν και οι πρώτοι παράγοντες του αριθμού 532.481. Η ρίζα  $\sqrt{532.481}$  αναπαρίσταται σε συνεχές κλάσμα ως  $[729; 1, 2, 2, 14, 1, 14, 9, 18, 2, 1, 3, 45, 2, 1, 76, 7, 291, 1, 2, 1, 7, 1, 2, 5, 2, 1, \dots]$  (απαιτούνται πολλοί όροι ακόμη, ώστε να εντοπιστεί η περιοδικότητα, όπως μαρτυρά η [www.maths.surrey.ac.uk/hosted-sites/R.Knott/Fibonacci/cfCALC.html](http://www.maths.surrey.ac.uk/hosted-sites/R.Knott/Fibonacci/cfCALC.html), μια σχετική ιστοσελίδα του Τμήματος Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Surrey του Ηνωμένου Βασιλείου, που εντοπίζει αυτόματα όλους τους όρους ενός συνεχούς κλάσματος). Μέσω των παρονομαστών των πηλίκων, που προκύπτουν κατά την αναπαράσταση του  $\sqrt{532.481}$  σε συνεχές κλάσμα, εντοπίζεται ένας αρνητικός αριθμός, ο οποίος είναι τετραγωνικό υπόλοιπο του 532.481 (έστω η τετραγωνική ισοδυναμία  $x^2 \equiv n \pmod{p}$ ), όπου  $p \neq 2$  πρώτος αριθμός και  $n$  δεν είναι πολλαπλάσιο του  $p$ . Αποδεικνύεται, ότι στην ισοδυναμία αυτή υπάρχουν δυο λύσεις ή καμία λύση. Όταν υπάρχει λύση, τότε ο αριθμός  $n$  καλείται τετραγωνικό υπόλοιπο  $\pmod{p}$ . Πράγματι, από τον πρώτο παρονομαστή  $532.481 - 729^2 = 1040 = 5 \cdot 13 \cdot 4^2$ , για παράδειγμα, προκύπτει ότι το  $5 \cdot 13$  είναι τετραγωνικό υπόλοιπο. Η αξιοποίηση των παρονομαστών εντοπίζει τον  $-2 \cdot 5 \cdot 13 \cdot 79 = -10.270$  ως τετραγωνικό υπόλοιπο του αρχικού αριθμού, δηλαδή υπάρχει  $0 < x < 532.481$  τέτοιο, ώστε  $x^2 \equiv -10.270 \pmod{532.481}$ . Από αυτή τη σχέση ισοδυναμίας, μέσω ενός θεωρήματος, προκύπτει ότι υπάρχουν ακέραιοι  $\alpha$ ,  $\beta$  και  $\lambda$  για τους οποίους ισχύει  $\alpha^2 + 10.270 \cdot \beta^2 = \lambda \cdot 532.481$ , με  $\lambda < 2\sqrt{10.270/3}$  και  $\alpha$  και  $\beta$  πρώτοι μεταξύ τους. Στη συνέχεια, μέσω περίπλοκων πράξεων μπορεί να υπολογιστεί ότι  $701^2 + 10.270 \cdot 2^2 = 532.481$ , όπως, επίσης, και, για  $\lambda = 55$ , ότι  $5 \cdot 1073^2 + 2 \cdot 13 \cdot 79 \cdot 7^2 = 11 \cdot 532.481$ , από όπου, τελικά, εξάγεται ότι οι αριθμοί 823 και 647 είναι οι δύο πρώτοι παράγοντες του 532.481.

## 5. Συμπεράσματα

Τελικά, είναι δυνατό ένα τυπογραφικό «αριθμητικό-κλασματικό τερατούργημα» να χαρίσει αξιοσημείωτες εφαρμογές στα Μαθηματικά, σαν αυτές τις λίγες για σχολική χρήση, που παρουσιάστηκαν, ως ένα πολύ μικρό ανθολόγιο, στην παρούσα εργασία. Τα συνεχή κλάσματα πριν ακόμη ανακαλυφθούν είχαν απλωμένους τους παρονομαστές και τους αριθμητές τους σε πολλά αριθμητικά γεγονότα του σύμπαντος των Μαθηματικών. Ωστόσο, τα συνεχή κλάσματα είναι, ακόμη, άγνωστα σε πολλούς ανθρώπους, μπορεί και σε μαθηματικούς. Μολονότι, η διαδικασία, ο αλγόριθμος εύρεσης του συνεχούς κλάσματος ενός αριθμού φαντάζει απαιτητικός και δύσκολος, εντούτοις δεν απαιτεί τίποτε παραπάνω, παρά μόνο μια αντιστροφή κλάσματος, αφαιρέσεις και φυσικά υπομονή. Βέβαια, η υπομονή είναι κρίσιμη προϋπόθεση επίτευξης ενός στόχου όχι μόνο στα Μαθηματικά αλλά και στο σχολείο και στη ζωή γενικότερα.

Υπό αυτό το «καρτερικό» πλαίσιο, μπορεί να τονιστεί ότι και την αδιαμφισβήτητη ομορφιά των Μαθηματικών (όπως και αυτή, την καμουφλαρισμένη των συνεχών κλασμάτων) τη βλέπουν, μόνο, οι πολύ υπομονετικοί (Gibbons, 2019), όπως εύστοχα παρατήρησε η Ιρανή μαθηματικός Maryam Mirzakhani (1977-2017), η μοναδική γυναίκα στον κόσμο, που κέρδισε το μετάλλιο Fields

(αντίστοιχο του βραβείου Νόμπελ για τα Μαθηματικά), το 2014, τρία χρόνια πριν από τον θάνατό της. Εξάλλου (Smith, 1928), ο χρόνος (και η υπομονή) κάνει την Αριθμητική αλλαγή, πιθανόν, και κάθε τι δυνατό.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Ρασσιάς, Ι. Μ. (2003). *Θεωρία Αριθμών*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.

Στρατηγόπουλος, Δ. (1997). *Σύγχρονη Άλγεβρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.

### Ξενόγλωσση

Beceanu, M. (2003). *Period of the Continued Fraction of  $\sqrt{n}$* . Junior Thesis, Princeton University.

Blanch, G. (1964). Numerical Evaluation of Continued Fractions. *SIAM Review*, 6(4), 383-421.

Brezinski, C. (1991). *History of Continued Fractions and Padé Approximants*. Springer-Verlag.

Davenport, H. (2008). *The Higher Arithmetic. An Introduction to the Theory of Numbers. Eighth edition*. Cambridge University Press.

Dickson, L. E. (1952). *History of the Theory of Numbers. Volume I. Divisibility and Primality*. New York: Chelsea Publishing Company.

Gibbons, A. (2019). The Life of Maryam Mirzakhani. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 10(1), pp. 11-16.

Hammond, W. (1997). *Continued Fractions and the Euclidean Algorithm. Lecture notes prepared for MATH 326*, Spring 1997. Department of Mathematics and Statistics. University at Albany.

Hu, X. (2024). An Eye-Tracking Study on Viewer Compliance with the Gestalt Closure Principle: Analyzing the Impact of Gap Size and the Golden Ratio. *Leonardo*, 57(1), pp. 64-69.

Ibran, Z. M., Aljatlawi, E. A., & Awin, A. M. (2022). On continued fractions and their applications. *Journal of Applied Mathematics and Physics*, 10(1), 142-159.

Kapraff, J. (2001). *Connections. The Geometric Bridge Between Art and Science*. World Scientific Publishing.

Khan, G., Khan, M. R., Khan, R. R., & Zhao, P. (2024). *Interior Hulls of Clean Lattice Parallelograms and Continued Fractions*. arXiv preprint arXiv:2401.04356.

Khinchin, A. Y. (1964). *Continued Fractions*. The University of Chicago Press.

Livio, M. (2002). *The golden ratio and aesthetics*. *Plus Magazine-Living Mathematics*, 22, Nov. 2002. Διαθέσιμο από: <https://plus.maths.org/content/golden-ratio-and-aesthetics>.

Mazur, B. (2007). How did Theaetetus prove his theorem? In P. Kalkavage & E. Salem (Eds.), *The Envisioned Life: Essays in Honor of Eva Brann* (pp. 227-250). Philadelphia: Paul Dry Books.

Murru, N. & Romeo, G. (2024). A new algorithm for  $p$ -adic continued fractions. *Mathematics of Computation*, 93, pp. 1309-1331.

Olds, C. D. (1963). *Continued fractions*. Random House.

Schroeder, M. R. (2009). *Number Theory in Science and Communication. Fifth Edition*. Springer.

Smith, D. E. (1928). Time in relation to Mathematics. *The Mathematics Teacher*, 21(5), pp. 253-258.

Tamilarasi, L., & Sivaraman, R. (2024). Centered Triangular, Triangular, Square, Centered square, Hexagonal and Heptagonal Numbers. *Advances in Nonlinear Variational Inequalities*, 27(1), pp. 275-285.

Vandiver, H. S. (1924). Methods for finding factors of large integers. *Bulletin of the American Mathematical Society*, 30 (9-10), pp. 542-553.

von zur Gathen, J. & Gerhard, J. (2013). *Modern Computer Algebra. Third Edition*. Cambridge University Press.

Wang, Z. & Deng, Y. (2024). Convergence, finiteness and periodicity of several new algorithms of  $p$ -adic continued fractions. *Mathematics of Computation*.

## Η ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ – ΜΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

**Βασαρμίδου Δέσποινα**  
Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ΠΕ02

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε διδακτικές πρακτικές που σχεδιάσαμε για την επαφή των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού με την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (ΑΕΓ) στην πρωτότυπη μορφή της. Οι πρακτικές αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος ομαλής μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, στο οποίο -μεταξύ άλλων- επιδιώξαμε την επαφή των μαθητών με γνωστικά αντικείμενα που θα συναντήσουν στο Γυμνάσιο, τους είναι όμως άγνωστα στο Δημοτικό. Όσον αφορά στην Αρχαία Ελληνική στόχος είναι η γνωστική και η συναισθηματική προετοιμασία των μαθητών/τριών και η δημιουργία πρόσφορου εδάφους για τη μετέπειτα επαφή τους με το μάθημα στη Δευτεροβάθμια, η άρση προκαταλήψεων για τη δυσκολία του μαθήματος, η δημιουργία του ενδιαφέροντος των μαθητών για την αρχαία ελληνική, η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/τριών της σχέσης μεταξύ της αρχαίας και σύγχρονης ελληνικής και, γενικότερα, της σχέσης παρόντος και παρελθόντος. Οι δραστηριότητες είναι βιωματικές, παιγνιώδεις, υλοποιούνται με δραματοποίηση και συνεργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες.

**Λέξεις κλειδιά:** Δημοτικό, Γυμνάσιο, Αρχαία Ελληνικά, Μετάβαση

### 1. Εισαγωγή

Οι διδακτικές προτάσεις για την ΑΕΓ που παρατίθενται στο άρθρο αυτό αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου Προγράμματος Ομαλής Μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο που υλοποιείται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Λασιθίου. Μεταξύ άλλων δράσεων που συνιστούν το Πρόγραμμα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας στους μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού γνωστικών αντικειμένων που είτε δεν τους είναι οικεία, όπως η ΑΕΓ, είτε διδάσκονται με άλλη μεθοδολογία στο Γυμνάσιο.

Η επιλογή αυτής της δράσης υπαγορεύτηκε από τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν στην αναστολή της ομαλής μετάβασης των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις ως προς τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα γνωστικά αντικείμενα, διαφοροποιήσεις που συμβάλλουν σε μια «ασυνέχεια» από το ένα μικροσύστημα στο άλλο, αν προσεγγίσουμε το θέμα από την οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner (Πετρογιάννης, 2003· Χατζηκυριάκου, 2019). Περισσότερα, μη οικεία και απαιτητικότερα γνωστικά αντικείμενα και εγχειρίδια στο Γυμνάσιο δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στους μαθητές, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, και δυσχεραίνουν ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς να τα κατανοήσουν ουσιαστικά (Μπρούζος & Κοσσυββάκη, 2011) με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη σχολική/ακαδημαϊκή τους πορεία και την προσωπικότητά τους γενικότερα (Γκανούδη, 2022· Jindal-Snape, et al, 2021).

Ως απόρροια των παραπάνω, η επιλογή της ΑΕΓ υπαγορεύτηκε από το γεγονός ότι ως γνωστικό αντικείμενο δεν είναι οικείο, από τη μια, στους μικρούς μαθητές και, από την άλλη, χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό δυσκολίας, με αποτέλεσμα οι μαθητές, οι οποίοι λαμβάνουν μηνύματα από το περιβάλλον τους για τη δυσκολία του μαθήματος, να είναι ήδη αρνητικά προσκείμενοι απέναντι σ' αυτό, πριν ακόμα μεταβούν στο Γυμνάσιο.

Οι έρευνες των τελευταίων χρόνων που διερευνούν τη στάση των μαθητών απέναντι στην ΑΕΓ δεν είναι πολλές και περιορίζονται σε μαθητές Γυμνασίου. Ωστόσο, μας δίνουν μια εικόνα που οφείλουμε να αφουγκραστούμε. Συγκεκριμένα, κοινό σημείο των ερευνών είναι ότι μεγάλο μέρος των μαθητών απεχθάνονται το μάθημα των ΑΕ ή αδιαφορούν γι' αυτό (Πραγκαστή, 2015· Ποιμενίδου, 2016). Σε έρευνα της Ρίζου (2011) και της Ζούρου (2016) διαπιστώθηκε ότι μόνο ένα

μέρος των μαθητών αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της ΑΕΓ στην ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη Νέα Ελληνική. Οι υπόλοιποι την αντιλαμβάνονται ως μια «νεκρή γλώσσα», καθόλου χρήσιμη στη ζωή τους, τη διδασκαλία της περιττή και την εκμάθησή της «απωθητική» υποχρέωση στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών.

Η αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία της ΑΕΓ σχετίζεται άμεσα και με τον διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος και την αγκίστρωση της εκπαιδευτικής πράξης από διδακτικές λογικές που έχουν καταλήξει σε διδακτικές νόρμες (Σεράνης, 2018). Εξάλλου, και ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στην ΑΕΓ με τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο διδασκαλίας του (Τσουρής & Ευθυμίου, 2006· Ζούρου, 2016). Επομένως, κάποιοι μελετητές υπογραμμίζουν την ανάγκη για εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ΑΕΓ, που στηρίζονται σε αυθεντικό περιεχόμενο, τη βιωματική κατανόησή του, τη συσχέτισή του με την επικοινωνιακή πράξη, την ανάγκη για δημιουργική διδασκαλία και χειραφέτηση των μαθητών σε κλίμα στοχασμού και πειραματισμού (Σπανός & Μιχάλης, 2012), την παραχώρηση σ' αυτούς της ελευθερίας να ερμηνεύουν ένα κείμενο με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες. Εξάλλου, είναι αδιαπραγμάτευτη αρχή της μάθησης η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ελκυστικού ως προϋπόθεση για την ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών για μαθητεία και μάθηση –και οι προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν συμβάλλουν στη δημιουργία του.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και επιδιώκοντας τη γνωστική και συναισθηματική προετοιμασία των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού για την επαφή τους με την ΑΕΓ στο πλαίσιο μιας ομαλής μετάβασης από τη μια βαθμίδα στη άλλη, σχεδιάσαμε διδακτικές πρακτικές με βιωματικό και παιγνιώδη χαρακτήρα, οι οποίες αξιοποιούν τις προαναφερθείσες θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι πρακτικές αυτές θα μπορούσαν –κατά την εκτίμησή μας– να εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να άρουν ή τουλάχιστον να τους οδηγήσουν σε έναν αναστοχασμό για πιθανόν προκατασκευασμένες απόψεις για το «ανώφελο» και το «απροσπέλαστο» της ΑΕΓ.

## **2. Κυρίως μέρος**

### **2.1. Επιμέρους Στόχοι**

Ειδικότερα οι διδακτικές πρακτικές που σχεδιάστηκαν αποβλέπουν στο:

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η σημερινή μορφή ελληνικής γλώσσας είναι μια εξέλιξη της αρχαίας και ότι μεταξύ τους υπάρχει συνέχεια
- Να συνειδητοποιήσουν ότι μεταξύ των δύο μορφών γλώσσας εντοπίζονται κοινές γλωσσικές δομές
- Να εντοπίζουν την παρουσία της αρχαίας ελληνικής στον λόγο της καθημερινής τους επικοινωνίας
- Να καταλάβουν το κύρος που αποδίδουν μη Έλληνες στην Αρχαία Ελληνική
- Να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την αρχαία ελληνική γλώσσα και για το αντίστοιχο μάθημα στη Δευτεροβάθμια.

### **2.2. Δραστηριότητες**

#### **2.2.1. Δραστηριότητες προετοιμασίας**

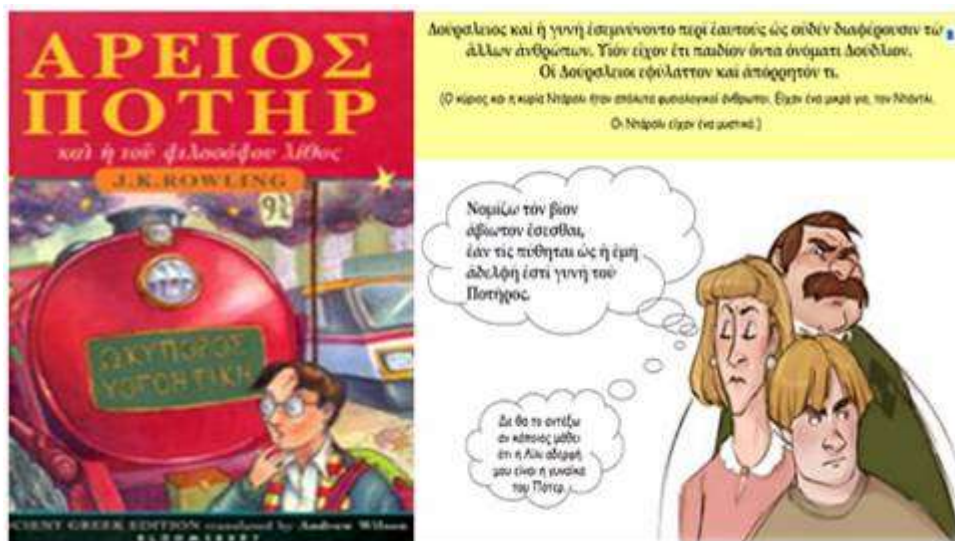
Ο στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών, ο προβληματισμός τους σχετικά με το πώς το γλωσσικό παρελθόν επηρεάζει και προσδιορίζει το γλωσσικό παρόν, η συνειδητοποίηση εκ μέρους τους του θαυμασμού και του κύρους του οποίου τυγχάνει η ΑΕΓ έξω από τα όρια του ελληνικού κράτους, η έκφραση των σκέψεων και των εντυπώσεών τους.

Στην πρώτη επαφή της η εκπαιδευτικός χαιρετά τα παιδιά στην ΑΕΓ: «Χαίρετε, φίλτατοι παῖδες. Πῶς ἔχετε; Χαίρω τὰ μάλα ὑμᾶς εἰσπορῶσα».

Ο χαιρετισμός και οι αναμενόμενες αντιδράσεις των μαθητών αποτελούν αφορμή για το ξεκίνημα του μαθήματος και πυροδοτούν τη συζήτηση/διάλογο για την ΑΕΓ: τι έχουν ακούσει για τη διδασκαλία της στο Γυμνάσιο, τι γνωρίζουν γι' αυτήν, αν, κατά τη γνώμη τους, παραμένει σε κάποιον βαθμό ζωντανή σήμερα, αν έχουν ακούσει για την επίδραση της ΑΕΓ και την παρουσία της στο διεθνές λεξιλόγιο.

Τη συζήτηση ακολουθούν σύντομα:

- η επίδειξη βίντεο με το τραγούδι Mama Mia των ABBA, προσαρμοσμένο στην ΑΕΓ από φοιτητές του University of Auckland Society (CLASSOC) (<https://www.youtube.com/watch?v=q5fA6dTnyrE>)
- απόσπασμα από το βιβλίο «ΑΡΕΙΟΣ ΠΟΤΗΡ και η του φιλοσόφου λίθος»: Πρόκειται για μεταφραστική απόδοση του γνωστού και προσφιλούς στα παιδιά βιβλίου «Ο Χάρυ Πότερ και η Φιλοσοφική Λίθος» από τον καθηγητή της ΑΕΓ στο Πανεπιστήμιο του Μπέντφορντ, Andrew Wilson, και το οποίο έχει δεχτεί ιδιαίτερα θετικές κριτικές για την επιτυχή απόδοση και την ανάδειξη των χαρακτηριστικών της ΑΕΓ (ενδεικτικά, βλ. <https://www.kathimerini.gr/culture/213819/filologoi-glossologoi-kai-o-areios-potir/>). Ζητάμε από τους μαθητές να εικάσουν γιατί, κατά τη γνώμη τους, το βιβλίο, που έχει μεταφραστεί σε 73 γλώσσες, μεταφράστηκε στην ΑΕΓ, σε μία γλώσσα που δε μιλιέται.



Εικόνα 1. Απόσπασμα από το βιβλίο «ΑΡΕΙΟΣ ΠΟΤΗΡ και η του φιλοσόφου λίθος»

- απόσπασμα από την ιστορική ομιλία του Ξ. Ζολώτα, λάτρη της Ελληνικής Γλώσσας, στο ΔΝΤ (26 Σεπτεμβρίου 1957, 2 Οκτωβρίου 1959 στην Ουάσιγκτον), στο σύνολο της οποίας χρησιμοποίησε λέξεις που είχαν ελληνική προέλευση και χρησιμοποιούνται στα αγγλικά. Οι μαθητές καθοδηγούνται να εντοπίσουν λέξεις που αναγνωρίζουν στη Νέα Ελληνική και η εκπαιδευτικός τους δίνει σύντομα και με απλό τρόπο την ετυμολογία τους, για να αντιληφθούν τη διαχρονική παρουσία των λέξεων στην ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 1. Απόσπασμα από την ομιλία του Ζολώτα στο ΔΝΤ

This phenomenon is characteristic of our epoch. But, to my thesis, we have the dynamism to program therapeutic practices as a prophylaxis from chaos and catastrophe. In parallel, a panethnic unhypocritical economic synergy and

harmonization in a democratic climate is basic. I apologize for my eccentric monologue. <https://www.tanea.gr/2019/03/28/media/i-istoriki-omilia-tou-zolota-sta-agglika-me-ellinikes-lekseis/>

### 2.2.2. Κύριες δραστηριότητες

- **Αρχαίες λέξεις στο Διεθνές λεξιλόγιο:** Οι μαθητές, σε άμεση συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, καθοδηγούνται από την εκπαιδευτικό να βρουν την αρχαία ρίζα γνωστών λέξεων του διεθνούς λεξιλογίου. Ζητά από τους μαθητές να βρουν την αντίστοιχη ελληνική λέξη και τους καθοδηγεί να εικάσουν τις ρίζες τους. Τους διαμοιράζει καρτελίτσες που στη μία μεριά αναγράφουν τη λέξη και στην άλλη την ετυμολογία της και τους ζητά να ελέγξουν πόσο ορθή ήταν η εικάσιστά τους. Αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από τις λέξεις που συμπεριλήφθηκαν στον κατάλογο:

Architect > ἀρχι- (< ἄρχω) + τέκτων (τίκτω = γεννώ, δημιουργώ)

Astronaut > ἄστρον + ναύτης (< ναῦς= πλοίο)

Automatic, Autonomous (αὐτός = οἶδος),

Box > πυξίς (= πυξίδα)

Democracy > Δημοκρατία (δῆμος + κρατῶ)

Galaxy=Γαλαξίας > γάλα (μῦθος: ὅταν ἡ Ἥρα ἀντλήφθηκε ὅτι τὸ παιδί που βύζαινε ἦταν ὁ Ἡρακλῆς, τὸ τράβηξε βίαια ἀπὸ τὸ στήθος της καὶ τὸ γάλα διαγράφοντας μὴ τροχία διασκορπίστηκε στὸ σύμπαν. Τα ἴχνη του δημιούργησαν τοὺς γαλαξίες (Μήττα, χχ).

- Harmony > ἁρμονία (ἁρμόζω)

- Idea > ἰδέα (ἰδεῖν, εἶδον)

- **Τι σημαίνει τὸ ὄνομά σας;** Ἡ εκπαιδευτικός ζητά ἀπὸ τοὺς μαθητές νὰ πουν τὰ ὀνόματά τοὺς, ἐπιλέγει ἐκεῖνα που ἔχουν ρίζα ἀρχαία ελληνική καὶ μοιράζει στὰ παιδιά μὴ καρτελίτσα με τὴν ετυμολογία καὶ τὴν ἐρμηνεία τοῦ ὀνόματός τοὺς. Στὴ συνέχεια κάθε παιδί «συστήνεται» στὰ ἄλλα, ἐξηγώντας τὸ βασικὸ χαρακτηριστικὸ του με βάση τὴν ετυμολογικὴ προέλευση τοῦ ὀνόματός του. Ενδεικτικὰ ὀνόματα:

Ἀθανάσιος>Ἀθανασία > α+ θνήσκω

Ἀλέξανδρος> ἄλέξω + ἀνῆρ , αὐτός που διώκει τοὺς ἄνδρες, ὁ γενναῖος

Ἀναστάσης> ἀνα+ίσταμαι

Ἀντωνία > αντ' + ὠνέομαι (ἀγοράζω) , αὐτὴ που δωρίζει αὐτὸ που ψωνίζει, ἡ γενναιοδωρὴ

Βασίλειος > βασιλεύς

Γεωργία, Γιώργος: γῆ + ἔργον, αὐτός που ἐργάζεται στὴ γῆ

- **Ἀς ψάξουμε τὴν ἀρχαία ελληνική στὴν κρητικὴ διάλεκτο:** Δίνεται στοὺς μαθητές ἓνα κείμενο στὴν κρητικὴ διάλεκτο καὶ υποστηρίζονται ἀπὸ τὴν εκπαιδευτικὴ νὰ ἐντοπίσουν λέξεις τῆς ἀρχαίας ελληνικῆς σ' αὐτὸ (σχεδὸν κάθε λέξη ἔχει προέλευση ἀπὸ τὴν ἀρχαία ελληνική). Ενδεικτικὸ κείμενο:

«Ἐδιπλοπαράγγειλά ντου 'γω ὅτι τὸνε γυρεῦγω, μὴ οὔτε ἄχνα οὔτε ἀθιβολή. Μὴ κοπανιά τὸνε πάντηξα ἐκὶὰ στὴ μπασά του χωριοῦ κι ἐκεῖνος ἤρχιζε τὸ γλάκι καὶ ἐγίνηκε μὴ ἀφανταζά. Ἐάνοιγε, μπρε, νὰ δεις καὶ τὸν εἶχα καὶ γιὰ μπιτισκό μου. Μὴ μάνητα ἔχει μετὰ μένα; Ἦνοιαζέ σε, ἀλλὰ κατέω γω πὼς δα τὸνε καταστέσω» (ἀνατολικὸ ἰδίωμα).

Ἡ δραστηριότητα μπορεῖ νὰ υλοποιηθεῖ, ὅπως ἡ προηγούμενη (Ἀρχαίες λέξεις στὸ Διεθνές λεξιλόγιο), ἢ με καρτέλες στὶς ὁποῖες ἀναγράφεται μόνον ἀπὸ τὴ μὴ μεριά ἡ ἀρχαία ελληνική λέξη, γιὰ νὰ καταγράφουν οἱ μαθητές στὴν ἄλλη μεριά τὴ λέξη τῆς κρητικῆς διαλέκτου, με τὴν ὁποία εἶναι ετυμολογικὰ συγγενής.

- **Χαιρετώ κι εύχομαι στα Αρχαία Ελληνικά:** Η εκπαιδευτικός δίνει σε δύο μαθητές ένα φύλλο με χαιρετισμούς στην ΑΕΓ, τους βοηθά να τους συσχετίσουν με τη Νέα Ελληνική και στη συνέχεια γίνεται το εξής δρώμενο: οι μαθητές διακινούνται στον χώρο προσποιούμενοι ότι περπατώντας στον δρόμο συναντιούνται και ανταλλάσσουν χαιρετισμούς, επιλέγοντας κάποιον ή κάποιους από τους χαιρετισμούς που αναγράφονται στο Φύλλο. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να καταλάβουν τι χαιρετισμούς αντάλλαξαν οι συμμαθητές τους. Ενδεικτικοί χαιρετισμοί:

*Χαῖρε – Χαίρετε (Εύχομαι να είστε χαρούμενοι)*

*Υγίαινε- Υγιαίνετε!*

*Ἐρρωσο – Ἐρρωσθε*

*Ὡς εὖ παρέστητε*

- **Ρωτώ και Μαθαίνω ή Ο Περίεργος:** Η εκπαιδευτικός οργανώνει το παρακάτω δρώμενο: Επιλέγονται τυχαία (ή προσφέρονται εθελοντικά) δύο παιδιά. Το πρώτο προσποιείται έναν περίεργο άνθρωπο, που θέλει να τα μαθαίνει όλα, και το δεύτερο έναν άγνωστο του πρώτου, νεοφερμένο. Ο πρώτος κάνει ερωτήσεις, για να μάθει ποιος είναι ο δεύτερος, κι εκείνος απαντά. Εν τω μεταξύ τους έχει διανείμει τις αντίστοιχες ερωτήσεις/φράσεις (συνοδεύονται από τη μετάφρασή τους) σε Φύλλα. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να καταλάβουν τι ειπώθηκε μεταξύ τους. Ενδεικτικές ερωταπαντήσεις:

*Σοί δε ὄνομα τί ἐστί; - Ὅνομα μοί ἐστί....*

*Ποῖ βαίνεις; - Βαίνω ἐν τῇ ἐμῇ οἰκίᾳ.*

*Ἐν τίνι ὁδῷ οἰκεῖς; - Τῇλε οἰκῶ /Οἰκῶ ἐν .../ Οἰκῶ ἐν τῇ ὁδῷ..)*

- **Ο Καιρός ή Δελτίο Καιρού:** Η εκπαιδευτικός δίνει σε δύο μαθητές φράσεις που αναφέρονται στον καιρό. Τους ζητά να τις διαβάσουν και να καταστρώσουν έναν διάλογο μεταξύ τους (ερωτήσεις-απαντήσεις). Οι άλλοι μαθητές, αφού τον ακούσουν, προσπαθούν να κατανοήσουν τι ειπώθηκε.

Εναλλακτικά: Οι μαθητές υποδύονται τους μετεωρολόγους. Επιλέγουν φράσεις που αναφέρονται στην καλοκαιρία και το αντίθετο και ετοιμάζουν από ένα δελτίο καιρού ο καθένας, το οποίο θα εκφωνήσουν στους ακροατές. Οι μαθητές-ακροατές προσπαθούν να κατανοήσουν τι ειπώθηκε. Ενδεικτικές φράσεις:

*Εὐδία ἐστί, Ὁ Ἥλιος θάλπει τήν γῆν*

*Ἀκμή χειμῶνος ἐστί - Ὕει μάλα*

- **Ανθρώπινο σώμα:** Σ' ένα χαρτόνι η εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει το περίγραμμα ενός ανθρώπινου σώματος (ή ζητά από τους μαθητές να σχεδιάσουν το περίγραμμα ενός συμμαθητή τους). Οι μαθητές επιλέγουν από τον κατάλογο που προβάλλεται από τον βιντεοπροβολέα τη λέξη που κατά τη γνώμη τους αντιστοιχεί σε ένα μέρος του σώματος και το αναγράφουν στην κατάλληλη θέση του περιγράμματος.

Εναλλακτικά: μπορούν να δημιουργηθούν ομάδες (προτείνεται να είναι τριμελείς) και σε καθεμιά να δοθεί ένας αριθμός λέξεων στη Νέα Ελληνική. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αναγράψει (ή να επικολλήσει σε Post It) τη λέξη που ταιριάζει στο κατάλληλο σημείο του περιγράμματος. Ενδεικτικές λέξεις:

*χεῖρες (χείρ), πόδες (πούς), γόνυ, ὀφθαλμοί, (μάτια, ὠφθην), ρίς (ρινός), κεφαλή, ὦτα, (οὔς), ὀφρύες (ὀφρῦς).*

- **Ζωολογικός κήπος:** Σε αναλογία με την προηγούμενη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός αναρτά ένα χαρτόνι στο οποίο υπάρχουν εικόνες ζώων. Καλεί τους μαθητές να επιλέξουν από τον κατάλογο που προβάλλεται από τον βιντεοπροβολέα το όνομα του ζώου που αντιστοιχεί σε κάθε εικόνα και να το αναγράψουν κάτω από αυτήν.



*Εναλλακτικά:* μπορούν να δημιουργηθούν ομάδες (προτείνεται να είναι τριμελείς) και σε καθεμιά να δοθεί ένας αριθμός ονομάτων ζώων στη νέα ελληνική. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αναγράψει (ή να επικολλήσει σε Post It) την κατάλληλη λέξη κάτω από το εικονιζόμενο ζώο.

Ενδεικτικές λέξεις: *ταών (παγώνι), αλώπηξ, ἵππος, ὄνος, γλαύκη, κολοιός (καλιακούδα), ἀηδών, ἰέραξ, αἴλουρος, γαλῆ, ὄρνις, ἀλεκτρυνών.*

- **Λεζάντες:** Η εκπαιδευτικός διαμοιράζει στους μαθητές χαρτάκια, στα οποία αναγράφονται γνωστές αρχαίες φράσεις-ρητά. Αναθέτει, επίσης, σε κάποιους άλλους να υποδυθούν (ή να αναγνώσουν εκφραστικά) σύντομες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ζητά από τους θεατές/ακροατές να βάλουν σε καθεμιά από τις επικοινωνιακές περιστάσεις ως λεζάντα μια από τις αρχαίες φράσεις που τους δόθηκαν. Οι φράσεις δεν έχουν εξηγηθεί από την εκπαιδευτικό, οι μαθητές προσπαθούν, με βάση το γλωσσικό τους ένστικτο, να καταλάβουν ποια λεζάντα ταιριάζει σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση. Ενδεικτικά:

*Αφού σε έχει υποτιμήσει τόσες φορές ενώπιον των άλλων, μη διστάζεις να του κάνεις κι εσύ το ίδιο.- Όφθαλμόν ἀντὶ ὀφθαλμοῦ καὶ ὀδόντα ἀντὶ ὀδόντος.*

*Ἡ Μυρτώ εἶναι καταπληκτική μουσικός. Φαντάσου ὅτι ἄρχισε να παίζει πιάνο καὶ βιολί ἀπὸ πολὺ-πολὺ μικρὴ ηλικία. - Ἐξ ἀπαλῶν ὀνύχων.*

Εναλλακτικά, η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει με σκίτσα αντί των επικοινωνιακών περιστάσεων. Δίνονται στους μαθητές σκίτσα και αναλαμβάνουν να τα αντιστοιχίσουν με μια «λεζάντα» (αρχαίο ρητό). Ενδεικτικά:



Εικόνα 2. Χρόνου Φείδου



Εικόνα 3. Έως κόρακες λευκοί γένωνται



Εικόνα 4. Τήνελλα, Καλλίνικε



Εικόνα 5. Φίλους εὐνώνει

- **Παιχνίδια στο Wardwall:** αν υπάρχει η δυνατότητα υπολογιστών στην τάξη (ή μαθήματος στο εργαστήριο πληροφορικής), οι μαθητές μοιράζονται σε ομάδες των 2-3 και ολοκληρώνουν τα παιχνίδια που τους δίνονται (Αρχαίες φράσεις στα Νέα Ελληνικά/αντιστοίχιση). Αν δεν υπάρχει η δυνατότητα αυτή, τότε προβάλλεται το παιχνίδι από τον βιντεοπροβολέα και παίζουν όλοι μαθητές μαζί.
- **Τα σακούλια με τις λέξεις:** Μέσα σε δύο σακούλια έχουμε βάλει κάποιες λέξεις (οι λέξεις είναι γραμμένες σε καρτελίτσες) και καθώς τα παιδιά τις βγάζουν τυχαία από τα σακούλια καλούνται να τις αντιστοιχίσουν. Το πρώτο σακούλι περιέχει ρήματα της Αρχαίας Ελληνικής με τους Παρακειμένους τους στη μέση φωνή, ενώ το δεύτερο σακούλι περιέχει τις αντίστοιχες μετοχές των Παρακειμένων που χρησιμοποιούμε στη Νέα Ελληνική. Οι μαθητές κολλούν τις καρτελίτσες πάνω στον πίνακα και φροντίζουν για την ορθή αντιστοίχιση.

Η υλοποίηση της δραστηριότητας μπορεί να γίνει και ομαδικά (δύο ή τρεις ομάδες παιδιών που εργάζονται παράλληλα). Στην περίπτωση αυτή οι λέξεις διαμοιράζονται σε δύο-τρία σακούλια. Νικήτρια ομάδα είναι εκείνη που κάνει τα λιγότερα λάθη.

Η δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί και χωρίς χρήση του πίνακα ως εξής: τα ζευγάρια Ρημάτων-Παρακειμένων και των αντίστοιχων μετοχών τους είναι στο ίδιο σακούλι. Τα

Ρήματα-Παρακείμενοι είναι γραμμένα σε καρτελίτσες και οι αντίστοιχες μετοχές στη Νέα Ελληνική σε χαρτάκια που τους δίνουμε τη μορφή κλήρων. Κάποιοι μαθητές τραβούν τυχαία καρτελίτσες και κάποιοι άλλοι κλήρους και προσπαθούν στη συνέχεια να βρουν το ταίρι τους. Για να απλοποιήσουμε τη δραστηριότητα, μπορούμε να καταναείμουμε τις λέξεις σε τρία σακούλια, ώστε και να περιορίσουμε τις επιλογές αντιστοίχισης και να εμπλέξουμε περισσότερα παιδιά. Η δραστηριότητα, επίσης, μπορεί να απλοποιηθεί περαιτέρω, αν περιοριστούμε σε έναν μικρό αριθμό λέξεων σε κάθε σακούλι. Ενδεικτικά:

*βάλλω – βέβλημαι / Ενοιωσα προσβεβλημένος.*

*βαρύνω – βεβάρημαι / Έχει βεβαρημένη υγεία.*

*πείθομαι – πέπεισμαι / Είμαι πεπεισμένη για την αθωότητά του.*

Το ίδιο παιχνίδι μπορεί να γίνει με λέξεις ομόηχες και τις αντίστοιχες λέξεις-ρίζες τους. Τα παιδιά καλούνται με τον ίδιο τρόπο να αντιστοιχίσουν τις λέξεις (γραμμένες σε χαρτόνια) με τις ρίζες τους (γραμμένες σε κλήρους)

*διάλειμμα < διαλείπω / διάλυμα < διαλύω*

*θύρα > θυρίς ( πόρτα ) / θήρα > θηρεύω ( κυνήγι )*

*κόλλημα > κολλῶ / κώλυμα > κωλύομαι (εμπόδιο)*

- **Κουτσομπολιό:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων. Τους δίνεται μια ιστορία γραμμένη στην Αρχαία Ελληνική (Πολύαινος, Στρατηγήματα, 8.42), τη διαβάζουν, ζητώντας την υποστήριξη της/του εκπαιδευτικού σε όποιο σημείο νομίζουν ότι την έχουν ανάγκη. Ζητάμε από τους μαθητές να «κουτσομπολέσουν» ό,τι διάβασαν σε μια άλλη ομάδα, η οποία αποφασίζει αν θα τροποποιήσει ή όχι το πώς κατανόησε την ίδια ιστορία μετά από το «κουτσομπολιό της προηγούμενης». Το ίδιο γίνεται και με τις άλλες ομάδες. Η τελευταία λέει την τελική εκδοχή της ιστορίας, αφού κάνει κι εκείνη πιθανές αλλαγές επηρεασμένη από τους «κουτσομπόληδες» που προηγήθηκαν. Η εκπαιδευτικός αποδίδει στη Νέα Ελληνική την ιστορία και οι μαθητές συγκρίνουν με τη δική τους συν-ανάγνωση.

- **Παραδοσιακά ομαδικά παιχνίδια:**

**Ή ώρα:** Τα παιδιά διαλέγουν έναν αρχηγό, ο οποίος υποδύεται το ρολόι. Παίρνουν θέση απέναντί του και τον ρωτούν ένα – ένα με τη σειρά τι ώρα είναι. Ο αρχηγός τους απαντά ζητώντας τους να κάνουν έναν αριθμό βημάτων μπρος-πίσω, δεξιά-αριστερά. Νικητής όποιος καταλαβαίνει τις απαντήσεις, μετρά σωστά τα βήματα και φτάνει πρώτος τον αρχηγό. Ενδεικτικά:

- *Παίκτης:* Ὡ ἄρχων, πηνίκα μάλιστα;

- *Αρχων:* Τέτταρα βήματα πρόσω, ἕξ ὀπισθεν, δύο ἐξ εὐωνύμων, τρία ἐκ δεξιῶν (στους μαθητές δίνονται αριθμοί ως το δέκα).

**Χαλασμένο τηλέφωνο:** για την υλοποίηση του γνωστού αυτού παιχνιδιού δίνονται στα παιδιά γνωστές φράσεις στην ΑΕΓ που χρησιμοποιούνται και στη ΝΕΓ. Ενδεικτικά: ἄχθος ἄρουρης, ἀχίλλειος πτέρνα, βίος ἀβίωτος, γῆ και ὕδωρ, γόρδιος δεσμός, Δαμόκλειος σπάθη, ἐπὶ ξυροῦ ἀκμῆς.

**Κολοκυθιά:** Και αυτό το παιχνίδι είναι γνωστό και ιδιαίτερα δημοφιλές, επομένως η αναφορά στους κανόνες του περιττεύει. Εδώ αναφέρουμε ενδεικτικά τον βασικό διάλογο του παιχνιδιού:

- *Κέκτημαι μίαν κολοκύνθη, ἥ ποιεῖ δύο κολοκύνθια.*

- *Διά τίνι λόγῳ δύο ποιεῖ;*

- *Μά, πόσα ποιῇ;*

- *Ποίει ἕξ.*

### 3. Επίλογος

Η ρητορική για τη διδασκαλία της ΑΕΓ στο Γυμνάσιο και τη θέση που κατέχει (ή θα έπρεπε να κατέχει) στα αναλυτικά προγράμματα είναι πέρα από το ενδιαφέρον αυτού του άρθρου. Οι διδακτικές προτάσεις, επίσης που προτείνονται δεν αποβλέπουν στη συστηματική διδασκαλία της ΑΕΓ. Βασικός σκοπός, όπως προαναφέρθηκε, είναι η επαφή των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού μ' αυτήν, προκειμένου να προετοιμαστούν γνωστικά και συναισθηματικά για τη διδασκαλία της στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Ωστόσο, οι πρακτικές αυτές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στην Α΄ Γυμνασίου παράλληλα με τη διδασκαλία της ΑΕΓ σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, προκειμένου να δημιουργηθεί μια θετική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα. Επιπλέον, μπορεί να δώσουν στον εκπαιδευτικό ιδέες για την αξιοποίησή τους και στη διδασκαλία συγκεκριμένων μορφοσυντακτικών φαινομένων σε επόμενες τάξεις (πχ. η κλίση των συνηρημένων ρημάτων σε –εω>ω ή η σημασία των εγκλίσεων –οριστικής, υποτακτικής, προστακτικής- στο παιχνίδι με την κολοκυθιά) ή τη διδασκαλία λεξιλογίου με ένα περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα και σε περισσότερο νοηματοδοτούμενο περιβάλλον, περιορίζοντας τα αυστηρά δομολειτουργικά και κλειστά σχήματα αλληλεπίδρασης τύπου Έναρξη-Απάντηση-Αξιολόγηση/ΕΑΑ (Κουτσογιάννης κ.ά., 2018).

### Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

#### Ελληνόγλωσση

- Γκανούδη, Μ (2022). Σχολική μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση του όρου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 27-54.
- Ζούρου, Ε. (2016). «Διερεύνηση στάσεων μαθητών Γυμνασίου απέναντι στην Α.Ε. Γλώσσα: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού και της διδακτέας ύλης». Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ. Διαθέσιμη από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1331089/file.pdf>
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Παυλίδου, Μ. & Αδάμπα, Β. (2018). Η διδασκαλία της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο: Συγκλίσεις και αποκλίσεις. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 38, 119-134.
- Μήττα, Δ. (χχ). *Μορφές και Θέματα της Αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα*. [https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/mythology/lexicon/metamorfoseis/page\\_069.html](https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/metamorfoseis/page_069.html)
- Μιχαήλ, Μ., Μπούζος, Α. & Βασιλόπουλος, Σ. (2017). Απόψεις και βιώματα των μαθητών κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η σημασία τους για τον σχεδιασμό συμβουλευτικών παρεμβάσεων στην πρώιμη εφηβεία. Στο Συλλογικό Τόμο Πρακτικών του 14ου Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: «Εκπαίδευση, διεπιστημονικότητα και σύγχρονος κόσμος: Ο ρόλος και η συνεισφορά της εκπαιδευτικής έρευνας», Λευκωσία, 21-22 Οκτωβρίου.
- Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). Η μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο: Δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες της Αγωγής, Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 149-162.
- Παναγόπουλος, Α. (2005). Φιλολόγοι, γλωσσολόγοι και ο Άρειος Ποτήρ. *Καθημερινή*. <https://www.kathimerini.gr/culture/213819/filologoi-glossologoi-kai-o-areios-potir/>
- Πετρογιάννης, Γ., Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική Προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Ποιμενίδου, Δ. (2016). Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Νέα εμπειρικά δεδομένα. *Νέα Παιδεία*, 160, 17-56.
- Πολύαινος. *Στρατηγήματα*. Πράξεις στρατηγικής ευφυΐας. Εκδόσεις: ΖΗΤΡΟΣ. Σειρά: Αρχαίοι Συγγραφείς.
- Πραγκαστή, Μ. (2015). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και η σχέση της με την αρχαία ελληνική: μία προσέγγιση υπό το πρίσμα της γλωσσικής επίγνωσης. *Theoretical and applied linguistics*(3), 211-222.
- Ρίζου, Φ. (2011). Θέλεις να μάθεις αρχαία ελληνικά; - Διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 180-198.
- Rowling, J., K. (2015). «*Αρειος Ποτήρ και η του φιλοσόφου λίθος*», Ancient Greek Edition. Μετάφραση από τα αγγλικά στα αρχαία ελληνικά: Andrew Wilson. Bloomsbury Publishing PLC.
- Σεράνης, Π. (2018). Πολιτικές, ιστορικές και ιδεολογικές διαστάσεις στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας: (Α)συνέπειες στη σύγχρονη διδακτική πράξη. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 203-214. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Τα Νέα (2019). *Η ιστορική ομιλία του Ζολώτα στα αγγλικά με ελληνικές λέξεις...*  
<https://www.tanea.gr/2019/03/28/media/i-istoriki-omilia-tou-zolota-sta-agglika-me-ellinikes-lekseis/>
- Τσουρή, Χ. & Ευθυμίου, Ε. (2006). Η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Στο: Ε, Φτιάκα, Α, Γαγάτσης Ι, Ηλία & Μ., Μοδέστου (Επιμ.), 9ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*, 2-3 Ιουνίου, 991-993. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Χατζηκυριάκου, Γ. (2019). *Η μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

### Ξενογλώσση

- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S. & Barlow, W. (2021) Conceptualizing Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education: Educational Psychology*, 6, 1-15
- Rowling, J., K. (2014). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Bloomsbury Publishing PLC

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟΝ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΚΝΩΣΟΥ ΜΕΣΩ ΚΙΝΗΤΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ

**Επιτροπάκη Ζαφείρα**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
**Κολοκοτρώνης Φώτιος**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

#### Περίληψη

Στην εποχή της τεχνολογικής επανάστασης, η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) μετασχηματίζει την εκπαίδευση, καθιστώντας την πιο διαδραστική και ελκυστική μέσω τεχνολογιών όπως τα tablets. Προτείνουμε μια καινοτόμο προσέγγιση, εικονικής ξενάγησης στον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού, όπου οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν την αρχιτεκτονική και την καθημερινή ζωή της αρχαιότητας με διασκεδαστικό τρόπο. Σε αυτή την προσέγγιση, ενσωματώνεται η AR για να ζωντανέψει την ιστορία, ενώ αναλύονται παιδαγωγικές και τεχνολογικές προκλήσεις, προτάσεις για υλοποίηση και αξιολόγηση, καθώς και η συμβολή της AR στην ενίσχυση κριτικής σκέψης. Επίσης, εξετάζονται προοπτικές για επέκταση σε άλλα ιστορικά και πολιτιστικά περιεχόμενα, αναδεικνύοντας νέες διαστάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Επαυξημένη Πραγματικότητα, AR, Ιστορία, Κνωσός

#### 1. Εισαγωγή

Στην εποχή της τεχνολογικής επανάστασης που βιώνουμε, η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) έχει εξελιχθεί σε μια από τις πιο προωθητικές και δυναμικές τεχνολογίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ικανότητά της να εμπλουτίζει τον πραγματικό κόσμο με ψηφιακό περιεχόμενο, προσφέροντας μια διαδραστική εμπειρία, έχει αναδείξει νέες δυνατότητες, για αποδοτική και ενδιαφέρουσα διδασκαλία σε διάφορα επιστημονικά πεδία, μεταξύ των οποίων είναι και η ιστορία (Challenor & Ma, 2019).

Η πρόκληση που αντιμετωπίζουμε σήμερα στην εκπαίδευση της ιστορίας είναι η ενίσχυση της ελκυστικότητας και της αποδοτικότητας της διδασκαλίας καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν σε έναν κόσμο γεμάτο ψηφιακές τεχνολογίες. Η παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας, που συχνά επικεντρώνεται στην απομνημόνευση ημερομηνιών και γεγονότων, μπορεί να μην είναι αρκετά ενδιαφέρουσα για τους σύγχρονους μαθητές, οδηγώντας τους σε απογοήτευση και απώλεια ενδιαφέροντος (Koutromanos, Pittara & Trioulas, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο, η AR προσφέρει μια καινοτόμο λύση για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάνοντας την περισσότερο διαδραστική και ελκυστική. Μέσω της AR, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν εικονικά τον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού, να αλληλεπιδράσουν με τρισδιάστατες αναπαραστάσεις των κτιρίων και των αντικειμένων και να κατανοήσουν βαθύτερα την κοινωνική δομή, την καθημερινή ζωή και τις τεχνολογικές καινοτομίες της Μινωικής περιόδου, μετατρέποντας την εκπαίδευση της ιστορίας σε μια συναρπαστική περιπέτεια ανακάλυψης (Izani, Samad & Razak., 2020).

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Επαυξημένη πραγματικότητα και μάθηση

Η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) προσφέρει μια μοναδική εμπειρία, καθώς συνδυάζει τον φυσικό κόσμο με ψηφιακό περιεχόμενο, το οποίο είναι συνδεδεμένο με ειδικές τοποθεσίες ή δραστηριότητες. Πρόσφατα, η διαθεσιμότητα των εφαρμογών AR έχει επεκταθεί σε φορητές συσκευές, κάνοντάς τις προσβάσιμες σε ένα ευρύ κοινό. Η τεχνολογία αυτή έχει αρχίσει να εμφανίζεται σε διάφορα μέσα ενημέρωσης και ψυχαγωγίας και να εντάσσεται σε πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής, όπως το ηλεκτρονικό εμπόριο και το μάρκετινγκ, προσφέροντας μοναδικές και ενδιαφέρουσες εμπειρίες. Η AR αποτελεί μια τεχνολογία που επιτρέπει την ενσωμάτωση πολυμεσικών πληροφοριών, όπως εικόνες, βίντεο, ήχοι, στον πραγματικό κόσμο, μέσα από ένα πλαίσιο διαδραστικότητας και σε πραγματικό χρόνο. Η τεχνολογία αυτή, μέσω της χρήσης κινητών συσκευών, ταμπλετών ή ειδικών γυαλιών AR, προσφέρει μια συναρπαστική εμπειρία, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την πληροφορία που παρέχεται (Challenor & Ma, 2019).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η AR έχει αρχίσει να αξιοποιείται ευρέως για την ενίσχυση της διδακτικής πρακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας. Από την εκπαίδευση των φυσικών επιστημών μέχρι την ιστορία και την αρχαιολογία, η AR προσφέρει μοναδικές δυνατότητες για εμπάθυνση, κατανόηση και βιωματική μάθηση, καθιστώντας τις αφηρημένες έννοιες πιο κατανοητές και τα ιστορικά γεγονότα πιο ζωντανά και ενδιαφέροντα (Varinlioğlu & Halici, 2019). Επιπλέον, η AR ενθαρρύνει τη διαδραστική και διαρκή μάθηση, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν συγκεκριμένες τοποθεσίες, οι οποίες συλλέγονται από ποικίλες πηγές (Brizar & Kažoníć 2023). Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες της AR έχουν αναγνωριστεί από πολλές έρευνες, που αναζήτησαν τα οφέλη της στη μάθηση των μαθητών. Έχει καταγραφεί αυξημένο ενδιαφέρον σε μελέτες που παρουσίαζαν βελτιώσεις στις μαθησιακές επιδόσεις, τις θετικές στάσεις και το κίνητρο των μαθητών ως αποτελέσματα της εκπαίδευσης με τη χρήση AR. Ειδικότερα, ένα συνεργατικό σύστημα προσομοίωσης με AR βοήθησε τους φοιτητές να κατανοήσουν καλύτερα τη φυσική σε σύγκριση με τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων 2D προσομοίωσης. Μια εφαρμογή AR είχε θετική επίδραση όχι μόνο στις μαθησιακές επιδόσεις αλλά και στη στάση των μαθητών κατά τη συμμετοχή τους σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα (Asatryan, Svajyan & Antonyan 2023; Upadhyay et al. 2023).

### 2.2. Παιδαγωγικά οφέλη της AR στην εκπαίδευση

Τα παιδαγωγικά οφέλη της AR στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατα και συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Φαίνεται ότι η AR αυξάνει την εμπλοκή και την κινητοποίηση των μαθητών, καθώς προσφέρει μια πιο διαδραστική και ενδιαφέρουσα μορφή μάθησης σε σύγκριση με τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να αλληλεπιδράσουν με το μαθησιακό περιεχόμενο, αυξάνοντας την προσοχή και τη συγκέντρωσή τους (Kleftodimos et al., 2023).

Επιπλέον σύμφωνα με τους Izani et al. (2020), η AR βοηθά στη βελτίωση της κατανόησης και της απομνημόνευσης των μαθησιακών στοιχείων. Μέσω της ενσωμάτωσης του εικονικού περιεχομένου στον πραγματικό κόσμο, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τις αφηρημένες έννοιες και να καταστήσουν τη μάθηση πιο συναρπαστική και μνημονικά αποτελεσματική.

Ακόμη, η AR ενισχύει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και προβληματισμού. Η δυνατότητα για εξερεύνηση, ανακάλυψη και αλληλεπίδραση με το εικονικό περιεχόμενο προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά, να θέτουν ερωτήματα και να αναζητούν λύσεις, αναπτύσσοντας έτσι την ικανότητα ανάλυσης και συνθετικής σκέψης (Koutromanos et al., 2020).



Αυτά είναι μερικά από τα πλούσια παιδαγωγικά οφέλη που μπορεί να προσφέρει η ενσωμάτωση της AR στην εκπαίδευση και μεταμορφώνουν την διδακτική διαδικασία παρέχοντας στους μαθητές διαδραστική και ενδιαφέρουσα εμπειρία μάθησης.

### **2.3. Επαυξημένη Πραγματικότητα και Ιστορία**

Η εξέλιξη και η εφαρμογή των τεχνολογιών AR με στοιχεία παιχνιδοποίησης έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον και στο πεδίο της πολιτιστικής κληρονομιάς, ενισχύοντας την εμπειρία των επισκεπτών σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία (Benckendorff, Tussyadiah & Scarles, 2018). Έρευνες και εφαρμογές ανά τον κόσμο έχουν δείξει πως η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών μπορεί να προσφέρει εμπειρία περισσότερο εκπαιδευτική και διαδραστική, μεταμορφώνοντας την παραδοσιακή επίσκεψη. Ένα ξεχωριστό παράδειγμα της ενσωμάτωσης τεχνολογιών AR και παιχνιδοποίησης παρουσιάζεται σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο αιγυπτιακό μουσείο του Καΐρου (Hammady, Ma & Temple, 2016). Σύμφωνα με τον Weber (2014), τα παιχνίδια AR που βασίζονται στην τοποθεσία συμβάλλουν στην άμβλυνση των ορίων μεταξύ εικονικού και πραγματικού κόσμου. Σε πρόσφατες μελέτες σχετικά με αρχαιολογικούς χώρους συστήνεται η συνδυαστική χρήση εφαρμογών AR. Στο μουσείο Sakir Sabanci στην Τουρκία, οι επισκέπτες βίωσαν τα οφέλη της εφαρμογής AR, εκφράζοντας θετικά σχόλια για τη χρήση της τεχνολογίας προτείνοντας την εφαρμογή της και σε άλλα μουσεία (Aytekin & Koçak, 2020). Αυτό αντικατοπτρίζει την ικανότητα της AR να εμπλουτίζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τα εκθέματα, ενισχύοντας την αντίληψη και τη μνήμη των επισκεπτών για τις αρχιτεκτονικές και χωρικές ποιότητες των αντικειμένων (Nofal et al., 2018).

Στην Ελλάδα, η εφαρμογή AR τεχνολογιών με στοιχεία παιχνιδοποίησης έχει επίσης πραγματοποιηθεί σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, αξιοποιώντας την ψηφιακή αναπαράσταση και την παιχνιδοποίηση ιστορικών αντικειμένων και χώρων για τη βελτίωση της εμπειρίας των επισκεπτών. Ένα έργο που αξίζει να σημειωθεί είναι το "Digital Enhancement of Argolid, Arcadia and Corinthia castles", το οποίο επικεντρώνεται στη δημιουργία εφαρμογής για κινητά τηλέφωνα που περιλαμβάνει 105 τοποθεσίες κάστρων, οχυρωμένων τοποθεσιών και μεμονωμένων πύργων σε συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να ενισχυθεί η οπτικοποίηση αρχαιολογικών χώρων (Athanasoulis et al., 2015). Το Archeoguide για την αρχαία πόλη της Ολυμπίας αποτελεί ένα πρωτοποριακό παράδειγμα AR με βάση την τοποθεσία (Vlahakis et al., 2001). Αυτή η εφαρμογή βασίζεται στη θέση και τον προσανατολισμό του χρήστη στον αρχαιολογικό χώρο, σε πραγματικό χρόνο. Μια άλλη εφαρμογή είναι το KnossosAR, ένας υπαίθριος οδηγός κινητής επαυξημένης πραγματικότητας (MAR) για τον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού στην Κρήτη, ο οποίος ενσωματώνει προβολές AR με μια μη γραμμική αφήγηση (Galatis et al., 2016).

## **3. Κυρίως μέρος**

### **3.1. Δημιουργία διδακτικού σεναρίου για την Κνωσό**

Η δημιουργία του διδακτικού σεναρίου για την Κνωσό ξεκίνησε με την εκπόνηση ενός σχεδίου που στόχευε να ενσωματώσει την AR στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την αναβάθμιση της μάθησης των μαθητών. Η ιδέα ήταν να δημιουργηθεί μια εικονική ξενάγηση στον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να εξερευνήσουν το ανάκτορο και τους χώρους που το περιβάλλουν μέσα από τη χρήση tablet. Στο πλαίσιο αυτό, δόθηκε έμφαση στην παρουσίαση ιστορικών πληροφοριών με τρόπο ελκυστικό και διαδραστικό, προκειμένου να κινητοποιηθεί η περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών. Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου στον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού, επιλέχθηκε η χρήση της εφαρμογής της εταιρείας Moptil - Digipast Knossos, μιας εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας η οποία προσφέρει την εμπειρία της εικονικής ξενάγησης. Η επιλογή αυτής της εφαρμογής έγινε με σκοπό την αξιοποίηση των



προηγμένων δυνατοτήτων που προσφέρει στον τομέα της εκπαιδευτικής επαυξημένης πραγματικότητας, παρέχοντας στους μαθητές μια μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία.

Η εφαρμογή “Digipast Knossos” ενσωματώνει τεχνολογίες επαυξημένης πραγματικότητας για να παρέχει έναν πλούτο πληροφοριών και διαδραστικών στοιχείων που εμπλουτίζουν την επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού. Μέσω της χρήσης κινητών συσκευών, όπως smartphones και tablets, οι μαθητές μπορούν να βλέπουν συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος στον χώρο και να αποκτούν πρόσβαση σε πληροφορίες, ιστορικά δεδομένα και 3D αναπαραστάσεις που ζωντανεύουν την ιστορία της Κνωσού. Προσφέρει μια προσαρμοσμένη εκπαιδευτική διαδρομή, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ορίσουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους που θα πρέπει οι μαθητές να εκτελέσουν κατά τη διάρκεια της ξενάγησης. Με αυτόν τον τρόπο, η εφαρμογή επιτρέπει την εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και στους εκπαιδευτικούς στόχους του μαθήματος.

Η χρήση της εφαρμογής, στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν απαιτεί εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές, καθιστώντας την προσβάσιμη και εύχρηστη για όλους. Η διαδικασία εγκατάστασης και χρήσης της εφαρμογής είναι απλή και άμεση, επιτρέποντας μια ομαλή ένταξη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή στην εκπαιδευτική επίσκεψη στην Κνωσό, εμπλουτίζοντας την εμπειρία μάθησης με τη δύναμη της επαυξημένης πραγματικότητας.

### 3.2. Περιγραφή της πορείας της εικονικής περιήγησης

Η πρακτική εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου με τη χρήση της εφαρμογής “Digipast Knossos” μπορεί να πραγματοποιηθεί με μια ομάδα μαθητών του δημοτικού σχολείου, είτε στον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού, είτε στη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές αυτοί, μπορεί να φοιτούν είτε στην Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, όπου και διδάσκονται στο μάθημα της ιστορίας το συγκεκριμένο πολιτισμό, είτε να φοιτούν σε μεγαλύτερη τάξη. Οπλισμένοι με tablets που έχουν προεγκατεστημένη την εφαρμογή, μπορούν να ξεκινήσουν την εκπαιδευτική τους περιήγηση στον αρχαιολογικό χώρο, ακολουθώντας τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και την πορεία που έχει οριστεί από την εφαρμογή.

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ξενάγησης συναντούν διάφορα σημεία ενδιαφέροντος, τα οποία η εφαρμογή παρουσιάζει με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας, 3D αναπαραστάσεις των χώρων του μινωικού ανακτόρου, των ταυροκαθάψιων και πληροφορίες για τα αρχαιολογικά ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα ξεκινώντας η περιήγηση στον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού οι μαθητές βλέπουν από ψηλά σε 3D αναπαράσταση το ανάκτορο ενώ ταυτόχρονα ακούν διάφορες σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον Μινωικό πολιτισμό, το ανάκτορο, την καταστροφή και την ανακάλυψή του.

Η ξενάγηση ξεκινά δείχνοντας τους την κάτοψη του ανακτόρου και έχοντας πάνω σε αυτή τοποθετημένες πέντε πινέζες, με βάση τις οποίες χωρίζεται το ανάκτορο και πραγματοποιείται η ξενάγηση. Πατώντας πάνω σε αυτές, η εφαρμογή φέρνει πιο κοντά το συγκεκριμένο χώρο, όπου νέες πινέζες ξεναγούν τους μαθητές στα σημαντικά σημεία της περιοχής. Η ξενάγηση στο χώρο, σε 3D αναπαράσταση, αρχίζει τοποθετώντας τους μαθητές στη δυτική αυλή, που είναι και η πραγματική είσοδος στο χώρο. Εκεί βλέπουν την περιοχή με τις μεγάλες κουλούρες, τους πομπικούς δρόμους, τους βωμούς, την τοιχοποιία και τις αποθήκες και ακούν πληροφορίες για τη χρήση τους. Στη συνέχεια, σε νέα πινέζα, δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τη δυτική αυλή και την πρόσβαση στο ανάκτορο. Έπειτα οι μαθητές πατώντας στη δεύτερη πινέζα, της αρχικής κάτοψης, μεταφέρονται στην είσοδο του ανακτόρου και βλέπουν το διάδρομο της μεγάλης πομπής, ακούγοντας την ανάλογη ξενάγηση κι εν συνεχεία βρίσκονται στα νότια προπύλαια. Ακολουθώντας τη διαδρομή, η ξενάγηση συνεχίζεται στον επάνω όροφο, με τους μεγάλους επίσημους χώρους, δίνονται πληροφορίες για τους φωταγωγούς και τη χρήση τους, τις αποθήκες και την αίθουσα του ιερού. Πατώντας την τρίτη πινέζα, οι μαθητές μεταφέρονται στο επόμενο τμήμα του ανακτόρου, όπου ξεναγούνται στην κεντρική αυλή, βλέποντας μια αναπαράσταση από ταυροκαθάψια, το τριμερές ιερό και την αίθουσα του θρόνου.

Στην τέταρτη πινέζα οι μαθητές μεταφέρονται στο ανατολικό τμήμα του ανακτόρου που βρίσκονται τα βασιλικά διαμερίσματα. Οι μαθητές βλέπουν και ακούν πληροφορίες για το κλιμακοστάσιο και τη διακόσμηση του, την βεράντα που ενώνει το διαμέρισμα του βασιλιά και της βασίλισσας. Επίσης η εφαρμογή τους δίνει τη δυνατότητα να μουν στο δωμάτιο της βασίλισσας και να δουν εκτός από αυτό και τη διακόσμηση του, την αρχαιότερη μπανιέρα, που έχει βρεθεί στην ιστορία. Έπειτα μπορούν να μεταφερθούν στο δωμάτιο του βασιλιά και να δουν την αίθουσα των διπλών πελέκεων. Επόμενος σταθμός της τέταρτης πινέζας είναι ο χώρος που από τον Έβανς ονομάστηκε “σχολείο”, οι αποθήκες των γιγάντιων πύλων, καθώς και ο αγωγός που διοχέτευε το νερό της βροχής. Η ξενάγηση ολοκληρώνεται πατώντας στην πέμπτη πινέζα της αρχικής κάτοψης, όπου οι μαθητές μεταφέρονται στη βόρεια πλευρά του ανακτόρου, εκεί βλέπουν το διάδρομο που ξεκινούσε από την κεντρική αυλή και κατέληγε στο δρόμο που ερχόταν από τη θάλασσα, τους προμαχώνες και την ανάγλυφη τοιχογραφία. Στο τέλος της ξενάγησης οι μαθητές βρίσκονται στη βορειοδυτική πλευρά του ανακτόρου, όπου βλέπουν το χώρο του θεάτρου και το βασιλικό δρόμο, ακούγοντας την ανάλογη ξενάγηση.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, η εφαρμογή χρησιμοποιεί το όνομα που έχει δοθεί κατά την είσοδο σε αυτή και σε κάθε πάτημα της πινέζας προσπαθεί με ερωτήσεις να προσελκύσει το ενδιαφέρον των χρηστών, πριν από κάθε ξενάγηση. Η διαδραστικότητα αυτή, της εφαρμογής, πιστεύεται πως θα ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν τον χώρο, να κάνουν ερωτήσεις και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και την ιστορική κατανόηση.

### 3.3 Ανάλυση της ανταπόκρισης των μαθητών και της αποτελεσματικότητας της μεθόδου

Η ανταπόκριση των μαθητών στην εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου αναμένεται να είναι ιδιαίτερα θετική. Πιστεύεται ότι οι περισσότεροι μαθητές θα εκδηλώσουν αυξημένο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια της εικονικής ξενάγησης, και θα επισημάνουν πως αυτή η εμπειρία τους βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα την ιστορία και την κουλτούρα της Μινωικής Κρήτης. Η δυνατότητα να “βλέπουν” το ανάκτορο της Κνωσού στην αρχική του μορφή, μέσω της επαυξημένης πραγματικότητας, θα τους προσφέρει μια ισχυρή αντίληψη του χώρου που δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου όταν θα εφαρμοστεί το σενάριο θα βασιστεί σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, όπως η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια της ξενάγησης, αξιολογήσεις πριν και μετά την εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς και ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αναμένεται τα αποτελέσματα να δείξουν σημαντική βελτίωση στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και των πολιτισμικών πληροφοριών, καθώς και στην ενεργή συμμετοχή και την ενθουσιώδη ανταπόκριση των μαθητών στις διδακτικές δραστηριότητες.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας στον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού, προσδοκάται να αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική, προσφέροντας μια πρωτόγνωρη και πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία που θα ενθαρρύνει την ενεργή μάθηση και τη βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας.

### 3.4. Προσκλήσεις και Προτάσεις

Η ενσωμάτωση της AR στην εκπαίδευση, παρόλο που προσφέρει σημαντικά οφέλη, φέρει μαζί της και προκλήσεις, τόσο παιδαγωγικές όσο και τεχνολογικές. Από παιδαγωγικής πλευράς, μία από τις βασικές προκλήσεις είναι η ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση διδακτικών σεναρίων που να ενσωματώνουν την AR με τρόπο που να ενισχύει και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να αποσπά την προσοχή των μαθητών από τον πυρήνα της μάθησης. Τεχνολογικά, η πρόκληση σχετίζεται με την προσβασιμότητα, τη συμβατότητα των συσκευών και την ανάγκη για υψηλής

ποιότητας λογισμικά. Θεωρείται ότι για την υπέρβαση των εμποδίων και τη βελτίωση της μεθόδου χρειάζεται:

1. Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών: Η εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και στις μεθοδολογίες εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη είναι κρίσιμη. Προτείνεται η δημιουργία εργαστηριακών σεμιναρίων και online πλατφορμών για την ανταλλαγή γνώσης και εμπειριών.

2. Τεχνολογική υποδομή: Η ανάπτυξη και η βελτίωση της τεχνολογικής υποδομής στα σχολεία, με την προμήθεια συσκευών και την ενίσχυση των δικτύων internet, θα διευκολύνει την πρόσβαση στην AR και θα βελτιώσει την αξιοπιστία της εφαρμογής.

3. Συνεργασίες με τεχνολογικές εταιρείες: Η συνεργασία με εταιρείες που ειδικεύονται στην AR μπορεί να προσφέρει πρόσβαση σε προηγμένα εργαλεία και εξατομικευμένες λύσεις που θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία.

4. Αξιολόγηση και Προσαρμογή: Η τακτική αξιολόγηση της εφαρμογής και των διδακτικών σεναρίων μέσω ανατροφοδότησης από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι ουσιώδης για τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της μεθόδου στις ανάγκες της τάξης.

5. Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού: Η ανάπτυξη και η διανομή εκπαιδευτικού υλικού που θα συνοδεύει την εφαρμογή, όπως οδηγοί χρήσης, σεναρία μαθημάτων και προτάσεις δραστηριοτήτων, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν πιο αποτελεσματικά την ΕΠ στη διδασκαλία τους.

Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μια συντονισμένη προσπάθεια από την εκπαιδευτική κοινότητα, τις τεχνολογικές εταιρείες και την εκπαιδευτική πολιτική, με τελικό στόχο την ανάπτυξη μιας πιο διαδραστικής, εμπλουτισμένης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### 4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εισήγηση εξέτασε τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας (AR) στη διδασκαλία της ιστορίας στον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού, με στόχο την ενίσχυση της μάθησης. Από την μελέτη αυτή, προέκυψαν σκέψεις σχετικές με την αποτελεσματικότητα, τις προκλήσεις και τις προοπτικές της AR στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κυριότερες από αυτές υπογραμμίζουν τη σημασία της AR στην εκπαίδευση της ιστορίας, καθώς και τις πολυάριθμες δυνατότητες που προσφέρει για τη διδασκαλία και την “βιωματική” μάθηση. Η AR θεωρείται πως είναι σε θέση να αυξήσει την εμπλοκή και το ενδιαφέρον των μαθητών, να βελτιώσει την κατανόηση και την απομνημόνευση των ιστορικών πληροφοριών και να ενισχύσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και ανάλυσης.

Η σημασία της AR στη διδασκαλία της ιστορίας επιβεβαιώνεται από την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και ανάπτυξη στον τομέα. Είναι απαραίτητο να εξεταστούν νέες μεθοδολογίες, τεχνολογικές λύσεις και διδακτικές προσεγγίσεις που θα επιτρέψουν την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση της AR στην εκπαιδευτική πρακτική, υπερβαίνοντας τις υφιστάμενες προκλήσεις. Οι προοπτικές για την επέκταση της χρήσης της AR σε άλλα ιστορικά και πολιτιστικά περιεχόμενα είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικές. Η εφαρμογή της AR μπορεί να προσφέρει μοναδικές εκπαιδευτικές εμπειρίες σε διάφορα πεδία της γνώσης, ενισχύοντας την πολυδιάστατη μάθηση και προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους με νέους και συναρπαστικούς τρόπους. Η συνεχής τεχνολογική πρόοδος και η δημιουργική εφαρμογή της στην εκπαίδευση ανοίγει νέους δρόμους για την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης στον 21ο αιώνα.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ξενόγλωσση

- Athanasoulis, D., Georgiou, A., Simou, X., Sfika, A., Klotsa, V., Ziropianni, T., Theodoropoulos, C. & Deligianni, E. O. (2015) Bridging monuments through digital repository and graphic reconstruction methodologies the Digital Enhancement project of Argolid, Arcadia and Corinthia castles, Greece.
- Aytekin, H., & Kocak, N. (2020). Augmented reality applications in museums: The case of Sakip Sabanci Museum. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 21(2), 255-274.
- Asatryan, S., Araksia S. & Shushanik A.. (2023). "AUGMENTED REALITY IN EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS." *Armenian Journal of Special Education* 7(1):56–62. doi: 10.24234/se.v6i1.304.
- Benckendorff, P., Tussyadiah, I. P. & Scarles, C. (2018). The role of digital technologies in facilitating intergenerational learning in heritage tourism. In *Information and Communication Technologies in Tourism 2018: Proceedings of the International Conference in Jönköping, Sweden, January 24-26*, (pp. 463-472). Springer International Publishing.
- Brizar M. & Kažović D, (2023). "Potential Implementation of Augmented Reality Technology in Education," 2023 46th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO), Opatija, Croatia, 2023, pp. 608-612, doi: 10.23919/MIPRO57284.2023.10159865.
- Challenor, J. & Ma, M. (2019). A review of augmented reality applications for history education and heritage visualisation. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(2), 39.
- Galatis, P., Gavalas, D., Kasapakis, V., Pantziou, G. E. & Zaroliagis, C. D. (2016). Mobile Augmented Reality Guides in Cultural Heritage. In *MobiCASE* (pp. 11-19).
- Hammady, R., Ma, M., & Temple, N. (2016). Augmented reality and gamification in heritage museums. In *Serious Games: Second Joint International Conference, JCSG 2016, Brisbane, QLD, Australia, September 26-27, Proceedings 2* (pp. 181-187). Springer International Publishing.
- Izani, M., A. Samad, and A. Razak. (2020). "Augmented Reality Application Based Navigating the A Famosa Fortress Site." Pp. 285–90 in 2020 3rd International Conference on Intelligent Sustainable Systems (ICISS). Thoothukudi, India: IEEE.
- Kleftodimos, A., Evagelou, A., Triantafyllidou, A., Grigoriou, M., & Lappas, G. (2023). Location-based augmented reality for cultural heritage communication and education: the Doltso district application. *Sensors*, 23(10).
- Koutromanos, G, Pittara, T. & Tripoulas, C. 2020. 'Clavis Aurea': An Augmented Reality Game for the Teaching of Local History." *European Journal of Engineering Research and Science*. doi: 10.24018/ejers.2020.0.CIE.2310.
- Nofal, E., Elhanafi, A. M., Hameeuw, H., & Vande Moere, A. (2018). Architectural Contextualization of Heritage Museum Artifacts Using Augmented Reality. *Studies in Digital Heritage*, 2(1), 42–67. <https://doi.org/10.14434/sdh.v2i1.24500>
- Panhale, T., Bryce, D. & Tsoukoku, E. (2023). Augmented reality and experience co-creation in heritage settings. *Journal of Marketing Management*, 39(5-6), 470-497.
- Upadhyay, Bhargav, Camden Brady, Kapil Chalil Madathil, Jeffrey Bertrand, and Anand Gramopadhye. (2023). "Collaborative Augmented Reality in Higher Education Settings – Strategies, Learning Outcomes and Challenges." *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* 67(1):1090–96. doi: 10.1177/21695067231192199.
- Varinlioglu, G. & Halici, S. M. (2019). Gamification of Heritage through augmented reality. *Ecaade Sigradi*, 1, 513-518.
- Vlahakis, V., Karigiannis, J., Tsotros, M., Gounaris, M., Almeida, L., Stricker, D., ... & Ioannidis, N. (2001). Archeoguide: first results of an augmented reality, mobile computing system in

cultural heritage sites. Virtual Reality, Archeology, and Cultural Heritage, 9(10.1145), 584993-585015.

Weber, J. (2014). Augmented reality gaming: A new paradigm for tourist experience. Information and communication technologies in tourism, 21-24.

## ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΩΝ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΓΕΝΙΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ

**Ηλία Ελένη**

Διδάκτορας Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Ε.Κ.Π.Α.

### Περίληψη

Στην εισήγηση επιχειρείται να αναδειχθεί η δυνατότητα της δημιουργικής γραφής με επίκεντρο λογοτεχνικά έργα, να συμβάλλει στην αλληλεπίδραση ατόμων που διαφέρουν ως προς την ηλικία και την πολιτισμική κουλτούρα. Η προσαρμοστικότητα και η προσέγγιση του διαφορετικού με ενδιαφέρον και σεβασμό, επιδιώχθηκαν μέσα από την πραγματοποίηση εμψυχωτικών δραστηριοτήτων, όπου οι συμμετέχοντες παρήγαγαν αφηγηματικά κείμενα διαφορετικά και πρωτότυπα. Ο πειραματισμός με τη δημιουργική γραφή συνίστατο στην ελεύθερη επιλογή ανάμεσα στη δημιουργική μίμηση, την τροποποίηση ή την ανατροπή του λογοτεχνικού προτύπου. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η εικονοπλαστική ιδιότητα των ποιημάτων για την κινητοποίηση της φαντασίας νηπίων, εφήβων, ενηλίκων, ηλικιωμένων.

Οι εκπαιδευτικές, εμψυχωτικές δραστηριότητες εκτυλίχθηκαν σε πολυπολιτισμικές τάξεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης των κειμενοκεντρικών διδακτικών μοντέλων. Επίσης, σε λésxες ανάγνωσης και σε οικογενειακές συγκεντρώσεις. Οι προσωπικές εμπειρίες, προβληματισμοί, προσδοκίες και επιθυμίες που ανταλλάχθηκαν μέσα από τη δημιουργική γραφή, συνέβαλαν στην ουσιαστική επικοινωνία, κατανόηση, ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση μεταξύ των ατόμων.

**Λέξεις κλειδιά:** δημιουργική γραφή, αλληλεπίδραση, προσαρμοστικότητα

### 1. Εισαγωγή

Η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων συμβάλλει στην κατανόηση των διαφορών τους, στην ευαισθητοποίηση για τις καταστάσεις που βιώνουν, στον αλληλοσεβασμό, στην αλληλεγγύη και στην ενσυναίσθηση. Ωστόσο σε μια εποχή που η επικοινωνία θεωρητικά είναι εξαιρετικά εύκολη διαδικασία, ειδικότερα με τη χρήση του διαδικτύου, πληθαίνουν ανησυχητικά τα φαινόμενα βίας, η μισαλλοδοξία και ο ρατσισμός σε κοινότητες, σε σχολικές τάξεις ακόμη και μέσα σε οικογένειες.

Η παρούσα εισήγηση υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που εκτυλίσσονται σε ομάδες ανθρώπων οι οποίοι συμβιώνουν ή συναντιούνται τακτικά ή ευκαιριακά, προσφέρει εξαιρετικές ευκαιρίες ουσιαστικής μεταξύ τους επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ποικίλες περιπτώσεις συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα δημιουργικής γραφής, τα οποία πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να συμβάλλουν στην προσέγγιση και τη σύγκλιση ανθρώπων από διάφορες πολιτισμικές κουλτούρες, καθώς και στη γεφύρωση του λεγόμενου χάσματος ανάμεσα στις διαφορετικές γενιές.

Κοινός τόπος στο σύνολο αυτών των εφαρμοσμένων προγραμμάτων είναι η αξιοποίηση κάποιου λογοτεχνικού κειμένου ως εναρκτήριου ερεθίσματος της φαντασίας. Καθώς η δημιουργικότητα και η παιγνιώδης φύση συνιστούν πανανθρώπινα χαρακτηριστικά (Χουζίνγκα,

1989), η λογοτεχνία επιλέγεται ως το ιδανικό πλαίσιο για την εκδήλωσή τους (Κωτόπουλος, 2012). Κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση δραστηριοποιείται εντατικά η αναγνωστική αντίληψη λόγω των υποδηλώσεων των κειμένων (Iser, 1990) και της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας (Lakoff & Johnson, 2003). Ως συνέπεια αυτής της αντιληπτικής δραστηριότητας ο αναγνώστης αποκομίζει την εντύπωση ότι βιώνει προσωπικά την αφηγηματική υπόθεση (Iser, 1991), ταυτίζεται με τους λογοτεχνικούς ήρωες (Booth, 1987) και διαμορφώνει προσδοκίες (Riffaterre, 1998) για την εξέλιξη της αφηγηματικής πλοκής. Στην ποίηση ειδικότερα, που χαρακτηρίζεται για την εικονοπλαστική δύναμή της (Καλλέργης, 1995 και Μπενέκος, 1981), σχηματίζονται στην αναγνωστική αντίληψη ολοκληρωμένες εικόνες, διαφορετικές, αντιπροσωπευτικές των εμπειριών του καθενός (Ηλία, 2003). Μέσα από όλα αυτά ο αναγνώστης ανακαλύπτει τον εαυτό του, κατακτά σταδιακά την αυτογνωσία του και καθώς τα προσωπικά στοιχεία του εκφράζονται με τη δημιουργική γραφή, μοιράζεται τις ιδιαιτερότητες, τη μοναδικότητά του με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στα σχετικά προγράμματα.

## **2. Κυρίως μέρος**

### **2.1. Στόχοι και μεθόδευση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής**

Βασικό, κοινό στόχο των διαφόρων δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που παρουσιάζονται εδώ, συνιστά η παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης, η επίτευξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές γενιές και πολιτισμικές κουλτούρες, η αρμονική συνύπαρξη, η συνεργασία και η προσαρμοστικότητα τους στις ραγδαίες μεταβολές και προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και εκπαίδευσης, η ευαισθητοποίηση αναφορικά με τις διαφορές τους, η αμοιβαία κατανόηση και η ενσυναίσθηση.

Με την αξιοποίηση λογοτεχνικών έργων ως ερεθίσματος για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, εφόσον η ανεξάντλητη φύση τους επιτρέπει στα άτομα να αντιλαμβάνονται τα ίδια και να μοιράζονται με τον περίγυρο χαρακτηριστικά, εμπειρίες, επιθυμίες και προβληματισμούς, εξυπηρετούνται παράλληλα κάποιοι επιμέρους στόχοι, όπως η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, η εξοικείωση με τη λογοτεχνία, η καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας, η βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης.

Στα σχετικά προγράμματα δημιουργικής γραφής παράγονται αφηγηματικά κείμενα, τα οποία επικεντρώνονται σε κάποιο λογοτεχνικό πρότυπο και εξελίσσονται ως δημιουργική μίμηση του προτύπου, ως τροποποίησή του ή ως ανατροπή του (Ματσαγγούρας, 2001). Η δημιουργική γραφή κατά περίπτωση μπορεί να ξεκινά με ερωταποκρίσεις και να καταλήγει με αφήγηση. Αυτή η διαδικασία επιλέγεται στις περιπτώσεις που την καταγραφή του παραγόμενου αφηγήματος αναλαμβάνει πρόσωπο διαφορετικό του αφηγητή, συνήθως λόγω δυσκολίας ή αδυναμίας εκείνου να γράψει. Εκτός από τις αρχικές ερωτήσεις, είθισται να τίθενται και ορισμένες διευκρινιστικές, συμπληρωματικές όταν ο καταγράφων αντιλαμβάνεται κάποια ασάφεια ή αντίφαση (Pascucci Rossi, 2002). Αυτό επιτρέπει στον αφηγητή να δομήσει αρτιότερα το κείμενό του σύμφωνα με την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, που εφαρμόζεται στα κειμενοκεντρικά διδακτικά μοντέλα (Ματσαγγούρας, 2001).

Οι διευκολύνσεις στη διατύπωση της πρωτότυπης σκέψης, ώστε να μην αποκλείεται κανένας από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα, περιλαμβάνουν επίσης τη μετάφραση του παραγόμενου κειμένου είτε από φυσικό πρόσωπο είτε με τη χρήση εργαλείων που παρέχει η σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία. Όλοι οι συνδυασμοί και οι τρόποι είναι αποδεκτοί, εφόσον διευρύνουν τον αριθμό των ατόμων που αναφέρονται στο λογοτεχνικό πρότυπο.

### **2.2. Στοιχεία εφαρμογής και λογοτεχνικά πρότυπα**

Αναφορικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε τρία πολυπολιτισμικά, δημόσια νηπιαγωγεία της Αττικής κατά το χρονικό διάστημα 2000-2017, τα νήπια συμμετείχαν συστηματικά σε διαφορετικά κάθε σχολική χρονιά εμψυχωτικά, εκπαιδευτικά προγράμματα δημιουργικής γραφής

μακράς διάρκειας, που σχεδιάζονταν και υλοποιούνταν σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους για παιχνίδι, δημιουργική έκφραση, επικοινωνία. Στα προγράμματα αυτά παρήγαγαν ομαδικά ή ατομικά (Huck, Herpler & Hickman, 1987) πρωτότυπα αφηγηματικά κείμενα, με ερέθισμα ποικίλα λογοτεχνικά ή άλλων ειδών έργα τέχνης. Τα παραγόμενα κείμενα, που εκφράζουν τις εμπειρίες, τις επιθυμίες και τις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε συμμετεχόντων νηπίων, περιλαμβάνονται σε έντυπες εκδόσεις για παιδιά (Ηλία, 2005, 2006, 2007), που εμπλουτίζουν τις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων τους και επίσης αναρτώνται στα σχολικά ιστολόγια. Οι συγκεκριμένοι μαθητές αποκτούν κατά συνέπεια κουλτούρα έκφρασης μέσω της δημιουργικής γραφής, ενισχύονται και εθίζονται να την επιλέγουν ως σημαντικό τρόπο προσωπικής έκφρασής τους (Ηλία και Ματσαγγούρας, 2006).

Ανάμεσα στα ποιήματα που αξιοποιήθηκαν στα προγράμματα για τα οποία γίνεται λόγος, περιλαμβάνονται Το Τριαντάφυλλο τού Γιόχαν Βόλφγκανγκ Γκαίτε, που έχει μελοποιηθεί από τον Σούμπερτ, έχει γνωρίσει τεράστια διάδοση και έχει μεταφραστεί στα Ελληνικά κατά τον δέκατο ένατο αιώνα από τον Άγγελο Βλάχο. Αναφέρεται σε κάποιο παιδί που δοκιμάζει να κόψει ένα τριαντάφυλλο, το οποίο το εντυπωσίασε με την όψη και το άρωμά του, με αποτέλεσμα να τρυπηθεί από τα αγκάθια του. Η ζωντανή περιγραφή του λουλουδιού, στην οποία κυριαρχούν τα επίθετα «κλειστό, γελαστό, χαρωπό, μυριστό, τροφαντό», κινητοποιεί το σύνολο των αισθήσεων του αναγνώστη ενώ και η προσωποποίησή του, ο διάλογός του με το παιδάκι, η συνεχής επανάληψη του ονόματός του και του υποκοριστικού «τριανταφυλλάκι» και τέλος το τροχαϊκό μέτρο των στίχων καθιστούν το ποίημα ιδιαίτερα προσφιλές στο παιδικό αναγνωστικό κοινό (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1988), που το αφομοιώνει με ιδιαίτερη άνεση και προθυμία. Θυμίζουμε τις δύο τελευταίες στροφές: «Αχ! λουλούδι τροφαντό/είπε το παιδάκι./Θα σε κόψω, δεν κρατώ./Αν με κόψεις, σου κεντώ/το μικρό χεράκι./είπε το τριαντάφυλλο,/τριανταφυλλάκι./Ξεκαρδίζεται, γελά/το τρελό παιδάκι./Το τραβά, το ξεκολλά./Τι αγκάθια, τι πολλά/στο μικρό χεράκι./Αχ! κακό τριαντάφυλλο,/τριανταφυλλάκι».

Το δεύτερο λογοτεχνικό πρότυπο για παραγωγή αφηγηματικών κειμένων από τα νήπια επίσης αναφέρεται στο φυσικό κόσμο. Πρόκειται για το ποίημα με τίτλο Ο Πεύκος τού Ζαχαρία Παπαντωνίου. Η συμπάθεια του ποιητή για τον προσωποποιημένο, υπεραιωνόβιο Πεύκο εκφράζεται από την πρώτη κιόλας στροφή με την επιλογή των επιθέτων «φτωχός» και «μοναχός». Στο δεύτερο τετράστιχο το πορτρέτο του δέντρου συμπληρώνεται με το χαρακτηριστικό της σοφίας, που έχει αποκτηθεί με τίμημα τον πόνο και τις σοβαρές απώλειες. Στη συνέχεια συγκεκριμενοποιείται τόσο το ιστορικό, κοινωνικοπολιτικό όσο και το φυσικό πλαίσιο στο οποίο ο Πεύκος έχει αποκτήσει τα βιώματά του. Η στατική αρχικά εικόνα του εμπλουτίζεται με στιγμιότυπα από την Επανάσταση του 1821, κορυφώνοντας με την έντονη και γοργή δράση το παιδικό αναγνωστικό ενδιαφέρον. Στη δε τέταρτη, τελευταία στροφή, κυριαρχεί η αντίθεση ανάμεσα στην ιδιαίτερος προχωρημένη ηλικία του Πεύκου και στην αισιόδοξη ενατένισή του προς το μέλλον, που συνδυάζεται με την αγωνιστικότητά του: «Μα βαστάει σαν παλικάρι/όσο κι αν γερνά/κι αγναντεύει πέρα ως πέρα/τα βουνά». Συνυπολογίζοντας την εμφανώς συμβολική διάσταση του ποιήματος, η ταυτιζόμενη με εκείνην του Πεύκου οπτική του αναγνώστη προς τον ανοιχτό ορίζοντα, λειτουργεί ευεργετικά, λυτρωτικά.

Ως προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθηγητές και μαθητές ως ισότιμα μέλη μιας παρέας βιώνουν από κοινού την εμπειρία εργαστηρίου δημιουργικής γραφής ημερήσιας διάρκειας, που πραγματοποιεί στο σχολείο τους προσκεκλημένο πρόσωπο. Όλοι οι συμμετέχοντες παράγουν αφηγηματικά κείμενα με επίκεντρο το ποίημα Η πιο όμορφη θάλασσα, του Τούρκου ποιητή Ναζίμ Χικμέτ, σε μετάφραση του Γιάννη Ρίτσου: «Να γελάσεις απ' τα βάθη των χρυσών σου ματιών/είμαστε μες στο δικό μας κόσμο./Η πιο όμορφη θάλασσα/είναι αυτή που δεν έχουμε ακόμα ταξιδέψει./Τα πιο όμορφα παιδιά δεν έχουν μεγαλώσει ακόμα./Τις πιο όμορφες μέρες μας/δεν τις έχουμε ζήσει ακόμα./Κι αυτό που θέλω να σου πω/το πιο όμορφο απ' όλα,/δε στο 'χω πει ακόμα». Στο ποίημα κυριαρχεί η αισιόδοξία και η ευφρόσυνη διάθεση, καθώς αναφέρεται στο μέλλον, για το οποίο εκφράζονται μόνο εξαιρετικά θετικές προσδοκίες. Η περιγραφή από τον ποιητή του δικού του

κόσμου υποδηλώνει την αντίθεση αυτού του κόσμου με τον άσχημο και σκληρό πραγματικό κόσμο, συνιστά διέξοδο από αυτόν.

Για όλα τα παραγόμενα κείμενα ορίζεται κοινός τίτλος "Ο δικός μου/μας κόσμος", ο οποίος προέρχεται από το στίχο-κλειδί "είμαστε μες στο δικό μας κόσμο". Ωστόσο, διευκρινίζεται ότι μπορεί προαιρετικά να χρησιμοποιηθεί και υπότιτλος, σχετικός με το περιεχόμενο κάθε παραγόμενου κειμένου. Οι συμμετέχοντες προτρέπονται να γράψουν ένα κείμενο για το δικό τους κόσμο είτε σε πρώτο ενικό είτε σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο. Απευθυνόμενοι σε όποιον ή όποιους εκείνοι επιθυμούν, πρόσωπα συγκεκριμένα ή όχι, θα πουν αυτά που θέλουν και «δεν έχουν πει ακόμα», «το πιο όμορφο απ' όλα» ή το πιο άσχημο, το πιο αστείο, το πιο σπουδαίο, το πιο ανόητο, τρομακτικό, κωμικό ή αδιάφορο στο δικό τους κόσμο πάντα. Μετά την ολοκλήρωση των κειμένων αυτά διαβάζονται από τους ίδιους τους συντάκτες τους ή από συμμαθητές τους. Τα κείμενα των εκπαιδευτικών διαβάζονται προφανώς τελευταία, καθώς λόγω της σπανιότητας αυτής της διαδικασίας, το ενδιαφέρον των μαθητών να τα ακούσουν αναμένεται μεγάλο. Η αξιολόγηση των κειμένων εκφράζεται με το αυθόρμητο χειροκρότημα, που ακολουθεί έπειτα από την ανάγνωσή τους.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνδυάζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες, εφόσον πρόκειται για πολυπολιτισμικές τάξεις δημοσίου σχολείου και σε διαφορετικές γενιές, καθώς συμμετέχουν έφηβοι μαθητές και εκπαιδευτικοί διαφορετικών ηλικιών.

Στις ομάδες ενηλίκων αναγνωστών γίνεται λόγος για δύο εργαστήρια δημιουργικής γραφής, που πραγματοποιήθηκαν στις περιοχές της Νέας Φιλαδέλφειας και της Αγίας Παρασκευής Αττικής. Προηγήθηκε η ανάγνωση θεωρητικού κειμένου, με τίτλο «Λογοτεχνία. Ο πρωταγωνιστής-αναγνώστης», προκειμένου οι συμμετέχοντες να ενθαρρυνθούν να εκφράσουν άνετα και αβίαστα την αναγνωστική εμπειρία τους μέσα από την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Δόθηκε η δυνατότητα επιλογής του λογοτεχνικού προτύπου από ένα σύνολο έργων, που έχουν δημιουργήσει τα ίδια τα μέλη των εν λόγω ομάδων ή έστω γνώριμοι σε εκείνα λογοτέχνες από τη συμμετοχή των τελευταίων με φυσική παρουσία σε προηγούμενες εκδηλώσεις. Στα προς επιλογή έργα εντάσσονται ορισμένα των οποίων οι δημιουργοί είναι παρόντες ή και συμμετέχοντες οι ίδιοι στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής και άλλα που έχουν γραφτεί από ανθρώπους που δεν βρίσκονται πλέον στη ζωή.

Στα σχετικά εργαστήρια συμμετείχαν άτομα με ηλικιακό εύρος περίπου από 30 έως 75 έτη. Στη μία περίπτωση μάλιστα η συμμετοχή στη δραστηριότητα προσέβλεπε στην έκδοση των παραγόμενων κειμένων σε συλλογικό τόμο, προκειμένου από την πώληση/διάθεσή του να χρηματοδοτηθούν διάφορες φιλανθρωπικές δραστηριότητες της ομάδας.

Τέλος υλοποιήθηκαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε ενδοοικογενειακό πλαίσιο. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ιδεώδες για την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των γενεών. Στις οικογενειακές συγκεντρώσεις τα μέλη διαδοχικών γενεών εκφράζονται μέσα από τη δημιουργική γραφή ως τιμώμενα πρόσωπα λόγω ονομαστικής εορτής ή γενεθλίων. Τα άτομα της τρίτης ηλικίας, που έχουν σωρεύσει πλήθος εμπειρίες στη μακρά διάρκεια της ζωής τους, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, καθιστούν συμμετόχους της σοφίας τους τα νεότερα μέλη της οικογένειάς τους. Αναφερόμενα σε βιώματα των παιδικών και νεανικών τους χρόνων, όπου έχουν εκτυλιχθεί διάφορα συνταρακτικά, ιστορικά γεγονότα, όπως ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος ή το δικτατορικό καθεστώς του 1967, επικοινωνούν ουσιαστικότερα με παιδιά και εγγόνια και κατά συνέπεια αντιμετωπίζονται από εκείνα με θαυμασμό και σεβασμό.

Κάποιοι αναλαμβάνουν να καταγράψουν σε υπολογιστή ή να βιντεοσκοπήσουν τις αφηγήσεις των μικρότερων παιδιών και των παππούδων. Ως ερέθισμα όλων των αφηγήσεων αξιοποιούνται τα αγαπημένα τραγούδια των ίδιων των αφηγητών, που συνήθως είναι ενδεικτικά της εποχής τους και συνδέονται με τα βιώματά τους. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τη δημιουργία φακέλου, όπου περιλαμβάνονται τα κείμενα όλων, τα οποία έχουν παραχθεί σε διαδοχικές συγκεντρώσεις. Ο φάκελος αναπαράγεται σε αντίγραφα που μοιράζονται σε όλα τα μέλη της οικογένειας, εμπλουτίζεται δε διαρκώς με κείμενα από μελλοντικές συγκεντρώσεις.



### 2.3. Αποτελέσματα. Τα παραγόμενα κείμενα

Τα δύο πρώτα κείμενα που ενδεικτικά παρατίθενται, παρήγαγαν νήπια. Αναφέρονται αντίστοιχα στα ποιήματα «Το Τριαντάφυλλο» και «Ο Πεύκος»:

- Κόβω από τον κήπο μου ένα τριαντάφυλλο, που μπορεί να μεταμορφώνεται σε οποιοδήποτε χρώμα, πορτοκαλί, μωβ, μαύρο, γκρι ή γαλάζιο. Δεν κινδυνεύω να τρυπηθώ, γιατί το ίδιο το τριαντάφυλλο μου ζήτησε να το κόψω, για να γλιτώσει από τους εχθρούς του, τα μαμούνια και για να με έχει συντροφιά. Επειδή αυτό το τριαντάφυλλο είναι το καλύτερο στον κόσμο, θα ζήσει κοντά μου χίλιες μέρες (Αγόρι, 5,5 ετών).
- Ο Πεύκος κάθε Άνοιξη μοιάζει με παλικάρι, γιατί ανθίζει. Το Χειμώνα γίνεται γέρος, τον σκεπάζει το χιόνι και νιώθει σαν χιονάνθρωπος. Την Πρωτοχρονιά που ντύνεται Αϊ-Βασίλης, πηγαίνουμε σπίτι του και μας χαρίζει δώρα. Όταν гуρίζουμε στο σχολείο και όταν πηγαίνουμε στην παραλία το Καλοκαίρι, ο πεύκος μένει μόνος, με τη γάτα, την αμυγδαλιά και τη συκιά του (Αγόρι, 6 ετών).

Ακολουθούν δύο κείμενα που παράχθηκαν σε αναγνωστικές ομάδες από ενηλίκους, για το ποίημα του Γιώργου Σουρέλη «Η αμυγδαλιά» και για το χρονογράφημά του «Η λευκοντυμένη τόλμη», τα οποία ήταν ανέκδοτα και μετά το θάνατό του περιλήφθηκαν στο Παράρτημα του συλλογικού αφιερωματικού τόμου, Γιώργος και Γαλάτεια Σουρέλη. Ζωή όλο φως! (επιμ. Γ. Χατζήβεη, εκδ. Εν πλω, Αθήνα, 2019, σ.σ. 138-139, 143-145):

- Κάθε χρόνο που ο Χειμώνας βασιλεύει στη γη, η Άνοιξη κοιμάται πάνω σε ένα σύννεφο σε σχήμα τριαντάφυλλου. Τις πρώτες μέρες του Φλεβάρη ξυπνά και αναζητά το πιο γενναίο χελιδόνι. [...] -Θέλεις να πας εσύ το μήνυμά μου στις μυγδαλιές της γης; Το ρωτά. Και ποιο χελιδόνι δεν θα ήθελε τέτοια τιμή; Να γίνει ο προπομπός της Άνοιξης. Έτσι λέει το «ναι» και τολμά. Δρόμο παίρνει, δρόμο αφήνει στους ουρανούς το γενναίο χελιδόνι [...] Δεν αργεί όμως να νυχτώσει και [...] αναζητά κάποιο κλαδί να αποκάμει. Μες στο σκοτάδι και την αντάρα του Χειμώνα προσγειώνεται στο πρώτο δέντρο που συναντά. [...] Ξαφνικά η γη αρχίζει να σείεται, [...] και το γενναίο χελιδόνι πέφτει καταγής. Το φτερό του τραυματίζεται και από το ράμφορ του χάνεται το μήνυμα της Άνοιξης. «Τώρα πώς θα φέρω εις πέρας την αποστολή μου;» [...] -Καλημέρα χελιδόνι, πήρα στις ρίζες μου το μήνυμα της Άνοιξης [...], είπε στο γενναίο χελιδόνι το δέντρο που τη νύχτα το είχε φιλοξενήσει. Αυτά του είπε και με μιας άνοιξε. Ήταν μια από τις αμυγδαλιές της γης [...] (Αιμιλία Πανταζή)
- Το τρένο σφυρίζει. Σηκώνω το βλέμμα μου απ' το γράμμα που διάβαζα σε όλο το ταξίδι και τη βλέπω [...] Ύστερα ξαναγυρίζω στο γράμμα. Είναι τόσο οριστικό το τέλος... Το περιμένουμε τόσο σύντομα. Όμως κάτι έχει αλλάξει μέσα μου. Δεν νιώθω πια την ίδια απόγνωση [...] Να την πάλι μπροστά μου, λευκή, ροζ, πάλι λευκή. Ρωτάω νοερά: - Τι είπες και με παρηγόρησες; Στο φύσημα του αγέρα τα άνθη της πλησιάζουν το παράθυρό μου. [...] Το τρένο έφτασε. Κατεβαίνω να δω το αγαπημένο πρόσωπο για τελευταία φορά [...] Χαμογελάω, γιατί κατάλαβα χάρη στο εφήμερο, όμορφο πρόσωπο της αμυγδαλιάς πως τα εφήμερα δεν χάνονται, αν έχουν μιλήσει μέσα μας, αν τα έχουμε ακούσει και νιώσει. Τα εφήμερα γίνονται αθάνατα όταν έχουν σμιλέψει την ψυχή μας [...] (Ε. Α. Η.)

Ολοκληρώνουμε με αφηγήσεις από οικογενειακές συγκεντρώσεις. Προηγείται κείμενο υπερήλικης για τους δημοτικούς στίχους: «Σε ωραίο περιβόλι/αγαπώ ένα χελιδόνι./Του μιλώ μα εκείνο φεύγει,/το αγαπώ μα δεν το ξέρει./Βάζω δυόσμο στο ποτήρι/κι έρχεται στο παραθύρι./Βάζω δυόσμο στην ποδιά μου/κι έρχεται στην κάμαρά μου». Ακολουθεί κείμενο συνταξιούχου εκπαιδευτικού θετικών επιστημών, που αναφέρεται στους στίχους: «Καμπάνα του εσπερινού, του δειλινού καμπάνα», από τον Βυζαντινό Εσπερινό, των Λευτέρη Παπαδόπουλου, Απόστολου Καλδάρα.

- [...] Στον κήπο μπήκε κάποιος άντρας να κάνει περίπατο [...] Ο επισκέπτης του κήπου [...] από νεαρός, ζούσε στο εξωτερικό [...] Του άρεσε η ηρεμία του ξένου τόπου, οι άνθρωποι και ο πολιτισμός του. Ταίριαζε καλύτερα μαζί τους παρά με τους ανθρώπους του χωριού του, που ένιωθαν ζήλεια και κακία μεταξύ τους. Τώρα που επέστρεψε, βρήκε το μέρος αλλαγμένο. Ο πληθυσμός είχε αυξηθεί κι η ζωή ήταν καλύτερη. Αποφάσισαν με τη γυναίκα του να εγκατασταθούν εκεί. [...] Στον κήπο είδε μία λυγερή κοπέλα [...] Συναντήθηκαν πολλές φορές τυχαία [...] Έγιναν φίλοι και την γνώρισε στη γυναίκα του. Σε μια από τις συναντήσεις τους η κοπέλα συνοδευόταν από έναν νεαρό άνδρα [...] Στον κήπο τα δύο ζευγάρια συναντιούνταν για χρόνια. Το νεότερο ζευγάρι συνέχισε να πηγαίνει εκεί όταν οι μεγαλύτεροι φίλοι τους δεν υπήρχαν πια και πάντα τους θυμούνταν με αγάπη [...] (Βιβή Λιάκου-Ηλία)
- Σε ένα τοπίο με λόφους [...] περνά ένας χωμάτινος δρόμος. Επάνω στο δρόμο υπάρχει ένα ξωκκλήσι [...]. Ο δρόμος συνδέει το χωριό με τα χωράφια που δουλεύουν οι χωρικοί. Ο παπάς του χωριού [...] κάνει τον εσπερινό στο ξωκκλήσι, για να διευκολύνει τους χωρικούς να προσέρχονται. [...] Ανάμεσα στους υπόλοιπους συγχωριανούς του ο νεαρός Σάκης ακούει την καμπάνα να σημαίνει και σταματά τη δουλειά του, για να γυρίσει στο χωριό. [...] Πάντα στις προσευχές του ζητά η κοπέλα που έχει ερωτευτεί, η Κατερίνα, να ανταποκριθεί στο αίσθημά του. Την ώρα του εσπερινού αισθάνεται αισιόδοξος ότι αυτό κάποτε θα συμβεί, αν και η κοπέλα δεν γνωρίζει τον έρωτά του. Η Κατερίνα είναι η δασκάλα του χωριού. [...] Ο Σάκης έχει εξομολογηθεί τα αισθήματά του για εκείνη, σε μια συμμαθητριά του, που είναι φίλη της. Στη σχολική εκδήλωση με τη λήξη των μαθημάτων η Κατερίνα πληροφορείται το ενδιαφέρον του Σάκη. [...] Όταν το Καλοκαίρι το ξωκκλήσι γιορτάζει [...], η Κατερίνα επιστρέφει για το πανηγύρι κι έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα το Σάκη. [...] Σύντομα διαπιστώνουν ότι ο ένας είναι πλασμένος για τον άλλο [...] Κάθε δειλινό κάνουν περίπατο κοντά στο ξωκκλήσι [...], που είναι το αγαπημένο τους μέρος. Ο παπάς έχει γεράσει και δεν πηγαίνει για εσπερινό. Έτσι χτυπά την καμπάνα ο Σάκης, για να επιστρέφουν οι άνθρωποι από τα χωράφια στο χωριό. (Σπύρος Κολλιάκος)

### 3. Συμπεράσματα

Ο βασικός στόχος της αλληλεπίδρασης και συνακόλουθα της ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα σε συμμαθητές που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες, επιτεύχθηκε πλήρως στην περίπτωση που τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής είχαν μακρά διάρκεια, οπότε δινόταν σε όλους η δυνατότητα να εκφράζουν επανειλημμένα τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και βιώματα. Εξίσου αποτελεσματική ως προς την αλληλεπίδραση και την προσαρμοστικότητα στη σχολική τάξη ήταν και η δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής ημερήσιας διάρκειας.

Συγκεκριμένα, η διάθεση για συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα δημιουργικής γραφής των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είτε αυτοί προέρχονται από την κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα είτε όχι (Banks, 2004), είναι καθολική και ενθουσιώδης.

Τα αφηγηματικά κείμενα που παράχθηκαν από τους εφήβους για το δικό τους κόσμο, επέτρεψαν στον περίγυρό τους να τους γνωρίσει και να τους κατανοήσει, σε σχέση μεταξύ άλλων με τις φυλετικές, θρησκευτικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητές τους. Παράλληλα, έγιναν εμφανή τα σημεία σύγκλισης, που συνδέονται με την εφηβεία, την κοινή ηλικία τους. Η αμφίδρομη αυτή επικοινωνία συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση ως προς τις διαφορετικές καταβολές και στην ενσυναίσθηση, με αποτέλεσμα την αρμονική συνύπαρξη και τη συνεργασία.

Οι δε εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί ως προς τη δική τους συμμετοχή, παρά το ότι σε αυτούς αποκλειστικά οφείλεται η πρωτοβουλία για την πραγματοποίηση του εργαστηρίου για τους μαθητές τους. Περιορίζονται στο ρόλο του θεατή, δεν επιθυμούν να μοιραστούν δικά τους κείμενα. Η στάση τους προφανώς προβληματίζει σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν το σχολείο ένα εργασιακό περιβάλλον οικείο, όπου μπορούν να λειτουργούν με αυτοπεποίθηση και άνεση.

Ως συνέπεια της εξοικείωσης των μαθητών κάθε ηλικίας με τη λογοτεχνία, επιτεύχθηκαν ταυτόχρονα διάφοροι άλλοι μαθησιακοί στόχοι, όπως η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης τους και η γλωσσική ανάπτυξή τους, που επίσης συνέβαλαν στην προσαρμοστικότητά τους.

Ως προς τη λειτουργία των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής είτε σε οικογενειακό πλαίσιο είτε σε συγκεντρώσεις ομίλων και συλλόγων, στην πρώτη περίπτωση όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας, συμμετείχαν με εξαιρετική προθυμία στη δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μικρά παιδιά, εφήβους, νέους, μεσήλικες και ηλικιωμένους προκαλεί μία ευχάριστη εντύπωση πληρότητας και ολοκλήρωσης. Η προσέγγιση των διαφορετικών γενεών που ξεκινά ήδη από την επιλογή του αγαπημένου τραγουδιού και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της αφηγηματικής ιστορίας, επιτρέπει η σοφία των ηλικιωμένων να συνυπάρχει με τη φαντασία, τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία των μικρότερων. Η δημιουργικότητα, η αποδοχή, η αυτοεκτίμηση, η κοινωνικοποίηση, η κατανόηση και η προσαρμοστικότητα συνιστούν τα κοινά πλεονεκτήματα που προκύπτουν για όλων των ηλικιών τους συμμετέχοντες.

Τέλος, σχετικά με τις αναγνωστικές ομάδες, η εικοσαμελής εμφάνισε σχεδόν καθολική συμμετοχή. Από τα εβδομήντα περίπου παρόντα μέλη της δεύτερης ομάδας, τα μισά παρέδωσαν παραγόμενα κείμενα. Η αξιοποίηση έργων νυν και πρώην μελών των αναγνωστικών ομάδων ως λογοτεχνικών προτύπων είτε τα άτομα αυτά είναι εν ζωή είτε όχι, συμβάλλει στην αλληλεπίδραση και στην ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των συμμετεχόντων.

Ανακεφαλαιώνοντας, η δημιουργική γραφή, προσφέροντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες στα σχετικά προγράμματα να εισέλθουν στον εσωτερικό κόσμο ατόμων με τα οποία συνυπάρχουν στο ίδιο σχολικό, οικογενειακό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον, συμβάλλει καθοριστικά στην άμβλυνση των διαφορών τους, οπότε διευκολύνεται η προσαρμοστικότητα όλων στο σύγχρονο κόσμο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από διαρκείς προκλήσεις και ραγδαίες μεταβολές.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (μτφρ. Σταματάκης, Ν., επιμ. Κουτσοβάνου, Ε.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- 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* (σ.σ. 307-317). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλία, Ε. (2003). Η ανταπόκριση των μικρών παιδιών σε λογοτεχνικά κείμενα στο πλαίσιο εκπαιδευτικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Στο *Περιπλανήσεις στην Παιδική Λογοτεχνία. Μελετήματα* (σ.σ. 81-104). Αθήνα: Ακρίτας.
- Ηλία, Ε. (2007). *Μια φορά κι έναν καιρό...* Πνευματικό Κέντρο Ασπροπύργου.
- Ηλία, Ε. (2006). *Παιχνίδια με τον Μικρό Πρίγκιπα του Εξυπερί*. Πνευματικό Κέντρο Ασπροπύργου.
- Ηλία, Ε. (2005). *Ταξίδια στον Ωκεανό της Φαντασίας με...μύθους και παραμύθια*. Πνευματικό Κέντρο Ασπροπύργου.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, Κ. (1988). Η Ποίηση στο Νηπιαγωγείο. Στο *Η Παιδική Λογοτεχνία και το μικρό παιδί* (σ.σ. 85-100). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012, Ιούλιος). Η «νομιμοποίηση» της δημιουργικής γραφής, *KEIMENA* 15, <http://keimena.ece.uth.gr>
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη. Β' Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.
- Μπενέκος, Α. (1981). *Ζαχαρίας Παπαντωνίου. Ένας σταθμός στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα.
- Pascucci, M. και Rossi, F. (2002). Όχι μόνο γραφέας. *Γέφυρες*, 6, σ.σ. 16-23.

Χουζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, μτφρ. Σ. Ροζάκης – Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση.

### Ξενόγλωσση

Booth, W. (1987). *The Rhetoric of Fiction*. Middlesex: Penguin Books

Huck, C., Hepler, S. και Hickman, J. (1987). *Children's Literature in the Elementary School*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Iser, W. (1991). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1990). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Riffaterre, M. (1998). Describing poetic structures. Στο *Reader-Response Criticism*, (επιμ.) Jane P. Tompkins (p.p. 38-39). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

## ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

**Σακαρέλλου Ευθυμία**

Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας, Δρ. φιλολογίας

**Καλτσά Αικατερίνη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ80 (Οικονομολόγος), MSc στα Πληροφοριακά Συστήματα

### Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί είναι η ανάπτυξη του διηγήματος «Βάνκας» του Αντόν Τσέχοφ. Υλοποιείται με τη βοήθεια λογισμικού πολυμέσων και παραγωγής ηλεκτρονικού – ψηφιακού κειμένου μέσω των εργαλείων web2.0. Μπορεί να πραγματοποιηθεί στην Α' τάξη του Γυμνασίου αλλά και σε τάξεις του Λυκείου και αφορά τα μαθήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και της Πολιτικής Παιδείας. Μέσα από αυτό αναδεικνύεται η διαθεματικότητα (Λογοτεχνία, Ιστορία, Γλώσσα, Πολιτική Παιδεία αλλά και Πληροφορική). Ο σκοπός του συγγραφέα σ' αυτό το διήγημα είναι να ξεσκεπάσει τις άθλιες συνθήκες εργασίας των ανήλικων παιδιών, καθώς και να καυτηριάσει την κοινωνική αδικία και ανισότητα που επικρατούσαν στα τέλη του 19ου αιώνα στην τσαρική Ρωσία. Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες οι μαθητές κατανοούν το θέμα της παιδικής βιοπάλης, της ορφάνιας, της φτώχειας αλλά και την ανάγκη ενός παιδιού για αγάπη και φροντίδα. Παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες παραγωγής ψηφιακού και πολυτροπικού κειμένου και προβληματίζονται για τις βασικές οικονομικές και κοινωνικές πτυχές της εποχής της Βιομηχανικής Επανάστασης και ιδιαίτερα της παιδικής εργασίας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Συνεργάζονται σε ομάδες, αναζητούν στο διαδίκτυο αρχεία ήχου, εικόνες και βίντεο που αφορούν την ενότητα αυτή. Αξιοποιούν το υλικό αυτό συνθέτοντάς το σε πολυμεσικές εφαρμογές.

**Λέξεις κλειδιά:** βιομηχανική επανάσταση, παιδική εργασία, δικαιώματα παιδιού, παραγωγή λόγου, αξιοποίηση ΤΠΕ.

## 1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια, ανταποκρινόμενοι στις εξελίξεις λόγω του κορονοϊού, ενεργοποίησαν περισσότερα ψηφιακά εργαλεία που επέτρεψαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ειδικότερα, η εξ αποστάσεως διδασκαλία αναδείχθηκε ως το πλέον πρόσφορο εργαλείο για τη διατήρηση της επαφής των μαθητών και των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική διαδικασία στις έκτακτες συνθήκες που βίωσε η παγκόσμια κοινότητα, χωρίς βέβαια να αποσκοπήσει στην υποκατάσταση της δια ζώσης εκπαίδευσης.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας βέβαια αποτελούν πλέον τον βασικό κινητήριο μοχλό της τεχνολογικής και πολιτιστικής ανάπτυξης. Η πραγματικότητα αυτή επιτάσσει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες αλλά και την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν μοντέρνους τρόπους διδασκαλίας προκειμένου το μάθημα να γίνει ελκυστικότερο, πιο ενδιαφέρον και εποικοδομητικό. Η διδασκαλία μέσω του παρόντος σεναρίου είναι συμβατή με τα νέα αναθεωρημένα προγράμματα σπουδών (του 2023) καθώς επιδιώκεται η ενδυνάμωση του ήδη αποκτημένου γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών σε μια κατεύθυνση κοινωνικοκεντρική περισσότερο και όχι τόσο γλωσσοκεντρική. Αξιοποιείται ποικιλία γραπτών κειμένων, σε ψηφιακή και πολυτροπική μορφή. Πρωταγωνιστές είναι οι ίδιοι οι μαθητές (συλλογή δεδομένων, συγκρίσεις, αναλύσεις, παραγωγή κειμένων), δίνεται έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενώ ο καθηγητής είναι καθοδηγητής, διευκολυντής και εμπνευστής.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία με διαθεματικό περιεχόμενο

#### 2.1.1 Περιοχές γνωστικού αντικειμένου

- **Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας**, Α΄ Γυμνασίου, Ενότητα 11: «*Η Βιοπάλη • Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου, Ο Βάνκας*».
- **Ιστορία Β΄ Γυμνασίου**, Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>, «*Η Ευρώπη στους νεότερους χρόνους (15ος -18ος αι.), 1.4. Πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις από το 15ο ως το 18ο αι.*»
- **Ιστορία Β΄ Γυμνασίου**, Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>, «*Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις στην Ευρώπη και στον κόσμο τον 19ο αιώνα*».
- **Ιστορία Β΄ Λυκείου**, Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>, Ενότητα 2. «*Οικονομικές εξελίξεις: Οι απαρχές της βιομηχανικής επανάστασης, οι οικονομικές θεωρίες*».
- **Νεοελληνική Γλώσσα** όλων των τάξεων σε θέματα παιδικής εκμετάλλευσης και δικαιωμάτων παιδιού.
- **Νεοελληνική Γλώσσα**, Γ΄ Λυκείου, Έκφραση έκθεση Γ΄ τεύχος : «*Η Πειθώ -το δίκαιο της πυγμής*», *Ανθρώπινα δικαιώματα, Ανθρωπισμός.*»
- **Πολιτική Παιδεία Α΄ Λυκείου**, Κεφάλαιο 2 (2.1.2 «*Βιομηχανική κοινωνία*») & Κεφάλαιο 7 (7.7 *Κοινωνική ευαισθησία - Δικαιώματα παιδιού*)

#### 2.1.2 Τόπος διεξαγωγής σεναρίου

Σε συμβατική τάξη την πρώτη ώρα και στο εργαστήριο πληροφορικής τις επόμενες 3-4 διδακτικές ώρες. Θα μπορούσε επίσης να αξιοποιηθεί και σε ηλεκτρονική τάξη σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Webex) ή και στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών Μαθημάτων «η-τάξη» (e-class) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου.

### 2.1.3 Χρησιμοποιούμενα Εργαλεία

Διαδίκτυο, Φύλλα Εργασίας, Προβολέας, Εργαλεία Web2.0 [Λογισμικό παρουσίασης, Επεξεργαστής κειμένου, Υπολογιστικά φύλλα, λογισμικό δημιουργίας ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων ή χρονογραμμής (Padlet), λογισμικό δημιουργίας αφίσας (Glogster/Canva)], σχολικό εγχειρίδιο.

### 2.1.4 Στόχοι διδασκαλίας

#### Στόχοι γνωστικού τομέα

Οι μαθητές:

1. Να αναγνωρίσουν τα κοινωνικά προβλήματα και τις εργασιακές συνθήκες στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, δίνοντας έμφαση στο φαινόμενο της παιδικής εργασίας.
2. Να αναλύσουν το φαινόμενο της παιδικής βιοπάλης (δυσκολίες και στέρησεις που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί) και να ευαισθητοποιηθούν γύρω απ' αυτό.
3. Να διαπιστώσουν ότι η παιδική εργασία δεν αφορά μόνο μια εποχή ή χώρα, αλλά είναι φαινόμενο με διάρκεια και ευρύτητα.
4. Να εξηγήσουν τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία, παιδική και κλασική, τοποθετείται απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα.
5. Να καταστούν ικανοί να περιγράφουν τη μορφή και το έργο του Άντον Τσέχωφ καθώς και να διερωτηθούν για την ιδεολογία και τα συναισθήματά του.
6. Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση μπαίνοντας στον ρόλο του άλλου.

#### Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι μαθητές:

1. Να χρησιμοποιήσουν την ομαδική συνεργασία.
2. Να εξοικειωθούν με την διερευνητική / βιωματική μάθηση και να εφαρμόσουν βιωματικές και διερευνητικές μορφές μάθησης.
3. Να καλλιεργήσουν την ικανότητα να αξιοποιούν /αξιολογούν τις πληροφορίες με την επαγωγική μέθοδο σύμφωνα με τους Piaget, Bruner.
4. Να προάγουν την αυτενέργειά τους αλλά και την κριτική τους σκέψη αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.
5. Να αποκτήσουν δεξιότητες άντλησης, συλλογής, ελέγχου, οργάνωσης, ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων, διατύπωσης ερωτημάτων.

#### Στόχοι ως προς τη χρήση Νέων Τεχνολογιών

Οι μαθητές:

1. Να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν δεξιότητες για αναζήτηση, χρήση, αξιολόγηση πληροφοριών από το διαδίκτυο.
2. Να λειτουργήσουν συνεργατικά για την παραγωγή λόγου με χρήση επεξεργαστή κειμένου.
3. Να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στον πολιτισμικό και ιδεολογικό χρωματισμό του περιβάλλοντος του Διαδικτύου.
4. Να αντιμετωπίζουν κριτικά τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου και να γνωρίσουν τις αδυναμίες τους που προκύπτουν από το μη εκπαιδευτικό τους προσανατολισμό και την περιορισμένη αξιοπιστία υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας.

## 2.2. Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Πολιτικής Παιδείας. Είναι συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης του Κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δεν αποτελεί *tabula rasa*. Ο μεν δάσκαλος του μεταφέρει τη γνώση, αλλά και ο ίδιος την οικοδομεί πάνω σε προϋπάρχουσες γνώσεις. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς ο μαθητής, με καθοδηγούμενη διερεύνηση, εξερευνά και ανακαλύπτει νέα δεδομένα σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης του Bruner (Μαραγκός, et al. 2002: 20). Παράλληλα, το σενάριο αξιοποιεί και τις σύγχρονες κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης του Vygotsky που πρεσβεύουν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων στο πλαίσιο ομάδων εντός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου (Μαραγκός et al., 2002: 20). Έτσι επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η ανάθεση ρόλων εντός της ομάδας, πράγμα που συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών και τους παρέχει επιπλέον μαθησιακό κίνητρο (Ματσαγγούρας, 2003; 2008). Είναι προφανές ότι σε ένα τέτοιο διδακτικό σενάριο ο διδάσκων δεν μπορεί να είναι πλέον ένας μεταδότης γνώσεων, αλλά μετατρέπεται σε εμπνευστή, καθοδηγητή και βοηθό των μαθητών στην ανακάλυψη της γνώσης.

Για την εφαρμογή του σεναρίου είναι απαραίτητο να υπάρχει στο σχολείο εργαστήριο Πληροφορικής εξοπλισμένο με τις βασικές εφαρμογές και με σύνδεση στο διαδίκτυο. Έτσι οι μαθητές θα καταφέρουν να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στον πολιτισμικό και ιδεολογικό χρωματισμό του περιβάλλοντος του Διαδικτύου, αλλά και να αντιμετωπίσουν κριτικά τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου και να γνωρίσουν τις αδυναμίες που προκύπτουν από το μη εκπαιδευτικό τους προσανατολισμό και την περιορισμένης αξιοπιστίας υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2007; Κουτσογιάννης, 2010).

Η ενσωμάτωση βέβαια των ΤΠΕ στο παρόν σενάριο ξεκινά από την πεποίθηση ότι αυτές, ως βασικό μέρος του σύγχρονου πολιτισμού (Αποστολίδου, 2012), δε γίνεται να απουσιάζουν από τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Πέρα από την πρόσβαση σε περισσότερους μαθησιακούς πόρους και την προέκταση του διδακτικού χώρου και χρόνου, οι ΤΠΕ δίνουν την ευκαιρία για εμπλοκή των μαθητών και του εκπαιδευτικού σε ψηφιακά περιβάλλοντα επικοινωνίας, όπου ασκούνται σε σύγχρονους τρόπους ανάγνωσης και ερμηνείας των κειμένων. Εκτός των ψηφιακών γραμματισμών όμως, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων ακόμη και απλών εφαρμογών, όπως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, ενισχύουν τον λογοτεχνικό γραμματισμό, καθώς αναδεικνύουν την «κατασκευαστικότητα» της λογοτεχνίας (Νικολαΐδου, 2009). Η πρώτη μορφή δημιουργικής αξιοποίησης του διαδικτύου θα είναι η επαφή των μαθητών με το πρωτογενές αρχειακό υλικό. Όταν οι μαθητές έρθουν αντιμέτωποι με τον όγκο των αρχείων, θα διαπιστώσουν τη δυσκολία διαχείρισης, ταξινόμησης και ιστορικής αξιοποίησής τους. Θα συνειδητοποιήσουν από την ίδια τους την εμπειρία ότι ο ερευνητής αδυνατεί να διαχειριστεί το υλικό αυτό, αν πρώτα δεν θέσει το ίδιο ερωτήματα. Η φύση και η μορφή των ερωτημάτων θα τον κατευθύνουν στην αρχειακή αναδίφησή του και όχι το υπάρχον υλικό. Οι πηγές δεν μιλούν από μόνες τους, μιλούν μόνο όταν ρωτηθούν και απαντούν πάλι μόνο σε αυτά που ρωτηθούν (Κόκκινος, 1998).

Κατά την **1η διδακτική ώρα**, μέσα στη συμβατική τάξη οι μαθητές θα ενημερωθούν για την πραγματοποίηση του σεναρίου. Θα μάθουν ότι θα εργαστούν στο εργαστήριο Πληροφορικής και τα αποτελέσματα της εργασίας τους θα δημοσιευθούν στη σχολική εφημερίδα προς ενημέρωση όλων των συμμαθητών τους. Έτσι, θα δημιουργηθεί μια αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση και θα αποκτήσουν οι μαθητές μαθησιακό κίνητρο. Θα γίνει επίσης χωρισμός τους σε ομάδες.

Ως **αφόρμηση** αφιερώνεται χρόνος προκειμένου

1. να διαβαστεί στους μαθητές το διήγημα του Άντον Τσέχωφ «Ο Βάνκας» από το διαδραστικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*.  
και παράλληλα

2. σε σχολική αίθουσα που διαθέτει διαδραστικό πίνακα να παρακολουθήσουν στο YouTube βίντεο σχετικό με την παιδική εργασία.  
([https://www.youtube.com/watch?v=mQZ\\_ZZ2yPuU](https://www.youtube.com/watch?v=mQZ_ZZ2yPuU))

Ακολουθεί συζήτηση για τα βάσανα του μικρού παιδιού, την κακομεταχείρισή του από τα αφεντικά του, την προσπάθειά του να γλιτώσει και να γυρίσει στον παππού του και την παράλειψή του να γράψει διεύθυνση στο γράμμα που στέλνει στον παππού του.

Ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές στη συνέχεια να σκεφθούν αν υπάρχουν παιδιά σαν το Βάνκα σήμερα και ακολουθεί καταιγισμός ιδεών γύρω από το θέμα της παιδικής εργασίας τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες.

Κατά τη **2η ή 3η διδακτική ώρα**, οι μαθητές πηγαίνουν στο εργαστήριο Πληροφορικής και εργάζονται σε ομάδες. Διανέμονται διαφορετικά φύλλα εργασίας σε κάθε ομάδα, τα οποία τους κατευθύνουν σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες από τις οποίες θα αντλήσουν το απαραίτητο υλικό για να συνθέσουν τα κείμενα που τους ζητούνται. Οι μαθητές μελετούν τα φύλλα εργασίας και ο διδάσκων επεξηγεί και επιλύει τυχόν απορίες.

Κατά την επόμενη **4η διδακτική ώρα**, οι μαθητές συνεχίζουν την εργασία τους στο εργαστήριο Πληροφορικής. Αυτή τη φορά αξιοποιούν το υλικό που έχουν συλλέξει, για να συνθέσουν τα κείμενά τους, πάντα στο πλαίσιο της ομάδας τους και με την υποστήριξη/ενίσχυση του διδάσκοντα.

Κατά την **5η διδακτική ώρα**, στο εργαστήριο, κάθε ομάδα παρουσιάζει στο σύνολο των μαθητών του τμήματος την εργασία της. Ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός της εργασίας, ενώ το αποτέλεσμα συνδιαμορφώνεται από την ολομέλεια. Ο διδάσκων συντονίζει την παρουσίαση και τη συζήτηση. Τέλος, αναθέτει σε κάποιους μαθητές τη δημοσίευση των εργασιών στην ηλεκτρονική σχολική εφημερίδα αλλά και σε ιστολόγιο.

Το διδακτικό σενάριο επιτρέπει τη διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας σε συνδυασμό με τα αντικείμενα της Ιστορίας, της γλώσσας, της τέχνης, της πολιτικής παιδείας και της αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Στο παράρτημα στο τέλος του άρθρου παραθέτονται αναλυτικά τα φύλλα εργασίας που δίνονται στους μαθητές.

### 2.3 Αναστοχασμός / Βελτιώσεις-Αλλαγές στο αρχικό σχέδιο

Οι χρονογραμμές, που χρησιμοποιήθηκαν αρκετά στα φύλλα εργασίας, απέδειξαν ότι είναι εξαιρετικά εργαλεία και προσφέρουν αρκετές δυνατότητες συνεργατικής δημιουργίας στους μαθητές μας, τους βοηθούν δηλαδή να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την αφηρημένη έννοια του χρόνου, τους διευκολύνουν στο σχηματισμό των δικών τους προσωπικών αναπαραστάσεων που με την πάροδο του χρόνου αποκτούν και βιωματικό χαρακτήρα.

Αν τα παιδιά εκφράσουν κάτι αρνητικό, προσπαθούμε να υποδείξουμε ότι και τα αρνητικά ή τα προβλήματα είναι αναπόσπαστα στοιχεία κάθε διεργασίας (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία).

Είχε υπολογιστεί το σενάριο να υλοποιηθεί για διδασκαλία τεσσάρων ωρών. Δεν είχε βέβαια συνυπολογιστεί ο ανθρώπινος παράγοντας, ότι δηλαδή, οι μαθητές ήθελαν περισσότερο χρόνο να μπουν στο διαδίκτυο, να διαβάσουν τα κείμενα, να σκεφτούν και να εφαρμόσουν τα ζητούμενα. Έτσι το φύλλο εργασίας για όλους, λόγω έλλειψης αρκούντος χρόνου, δόθηκε για το σπίτι, με χρονικό περιθώριο μιας εβδομάδας, για να μην είναι εις βάρος και των άλλων τους μαθημάτων. Βέβαια είχαμε επισκεφτεί στο εργαστήριο, και την ιστοσελίδα που αναφέρεται σε αυτό, για να είναι πιο προσιτή η αναζήτηση στους μαθητές.

Χρειάστηκε λοιπόν επιπρόσθετη ώρα για να ολοκληρωθεί το σενάριο, και να παρουσιαστούν τα φύλλα εργασίας στην τάξη. Έτσι αποπερατώθηκε με επιτυχία η διδασκαλία, κερδίζοντας το ενδιαφέρον όλων των μαθητών αλλά και του διδάσκοντος.

Επισημάνθηκε βέβαια στα παιδιά πως αν το σχέδιο αυτό το δημιουργούσαμε με προοπτική περισσότερων ωρών (project) θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλες εφαρμογές των εργαλείων του Web2.0. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν όλοι οι μαθητές να δημιουργήσουν μια



διαδραστική αφίσα με την εισαγωγή κειμένου, εικόνας, φωτογραφίας, ήχου, βίντεο, ειδικών εφέ ώστε να δημιουργηθεί μια onlinemultimedia αφίσα σχετική με τη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους. Είναι σίγουρο ότι η δραστηριότητα αυτή θα τους κινητοποιήσει και θα τους τραβήξει την προσοχή.

Επιπρόσθετα θα μπορούσε να προταθεί στους μαθητές η ανάγνωση των κειμένων "Ο Κωσταντής" της Λίτσας Ψαραύτη και "Τα κόκκινα λουστρίνια" της Ειρήνης Μάρρα και έπειτα ο εντοπισμός των ομοιοτήτων των κειμένων αυτών με τον «Βάνκα» του Τσέχωφ.

Τέλος, θα μπορούσε να προταθεί η δημιουργία ενός μικρού επαναληπτικού ψηφιακού κουίζ μέσω του ψηφιακού εργαλείου αξιολόγησης Kahoot.

## 2.4 Αξιολόγηση

Στόχος της αξιολόγησης είναι η επισήμανση τυχόν προβλημάτων και οι βελτιωτικές αλλαγές κατά την επόμενη εφαρμογή σεναρίου στο εργαστήριο.

Στο σχέδιο μαθήματος που αναπτύχθηκε ακολουθήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο καθηγητής παρακολουθούσε, επέβλεπε, έδινε υποδείξεις στις ομάδες.

## 3. Συμπεράσματα

Παρατηρούμε ότι η ομαδική εργασία έχει καλύτερα αποτελέσματα, συνεισφέρει στη βελτίωση του συναισθηματικού κλίματος, το οποίο είναι προαπαιτούμενο για το γνωστικό επίπεδο. Καταργείται η μονάδα και εμφανίζεται το σύνολο. Η επικοινωνία γίνεται άμεση με μειωμένη αίσθηση του ατομικισμού και του εγωισμού του μαθητή και του καθηγητή. Έτσι διαμορφώνεται η συνεργατική μορφή διδασκαλίας, συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης, κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να λειτουργούν δημοκρατικά μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, με πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας επιλύοντας τυχόν αντιθέσεις ή συγκρούσεις με την επικοινωνία και τον διάλογο καθώς και ο εκπαιδευτικός παύει να διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο στον προσανατολισμό της σκέψης των μαθητών.

Καλό είναι να συμφωνηθεί από το αρχικό στάδιο της ομαδοποίησης ένα «μαθητικό συμβόλαιο» όπου όλοι μαζί θα έχουν συμφωνήσει τους κανόνες που διέπουν την συνεργασία. Επίσης θα πρέπει οι μαθητές να έχουν καλλιεργήσει τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική και συλλογική ευθύνη, την αμοιβαία ενθάρρυνση και διευκόλυνση των προσπαθειών, ώστε να προωθείται ο στόχος της ομάδας και να ασκούνται σε ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες. Ως θετική αλληλεξάρτηση μπορεί να ορισθεί το αίσθημα των μελών της ομάδας ότι η προσπάθεια και η επιτυχία του καθενός συμβάλλει και στην επιτυχία των άλλων μελών. Από την άλλη πλευρά, ατομική και συλλογική ευθύνη σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση της εργασίας της ομάδας, ενεργώντας και συνεισφέροντας ανάλογα με τις δυνατότητές τους.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου, Β. (2012). Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου 2014 από <https://tinyurl.com/bdmz4att>

Κόκκινος Γ., (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας : για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2013 από <http://www.greek-language.gr>

- Κουτσογιάννης, Δ. (2010). *Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπ/κών στα ΚΣΕ. *Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02 (Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.)
- Μαραγκός, Χ., Νάκης, Ι., Δαβλάντης, Ι., & Στρατάκη, Κ. (2002). *Θεωρίες Μάθησης και η παιδαγωγική τους συμβολή. Επιμόρφωση Β' επιπέδου, ΕΚΠΑ*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2014 από <https://tinyurl.com/3ymn8a6>
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία & Νέες τεχνολογίες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, ΙΤΥ Πάτρα*. Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου 2014. Ανακτήθηκε από <http://wikiphilologia.wikispaces.com>

### Δικτυογραφία

<https://tinyurl.com/526rm5d7>, συλλογή σεναρίων από ΙΕΠ

<https://tinyurl.com/348x3u2d>, Σχολικό βιβλίο Νεοελληνική λογοτεχνία Α' Γυμνασίου ΟΕΔΒ Αθήνα.

<https://tinyurl.com/ysm32x4t> Σχολικό βιβλίο Πολιτική Παιδεία Α' Λυκείου

<http://digitalschool.minedu.gov.gr>

<http://el.wikipedia.org/wiki>

[www.snell.gr](http://www.snell.gr)

<https://www.youtube.com/watch?v=YnTGg2D7TBM>

<http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=144155>

<https://padlet.com>

<https://edu.glogster.com>

<http://www.gliffy.com>

<http://storyboardthat.com>

<http://timerime.com>

<http://glogster.edu.com>

### Παράρτημα – Φύλλα εργασίας

#### 1<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας

Όνομα ομάδας .....

Όνοματεπώνυμο μαθητών/τριών .....

Αφού αναζητήσετε: ή στο ψηφιακό σχολείο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/> ή στο σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού [www.snell.gr](http://www.snell.gr) στην επιλογή «σώματα κειμένου», το απόσπασμα “*Βάνκας*” μπορείτε να πραγματοποιήσετε τη δημιουργία ψηφιακού πίνακα ανακοινώσεων για σκιαγράφιση του χαρακτήρα του Βάνκα (Αντον Τσέχωβ) μέσω της οπτικής των 6 καπέλων σκέψης του Edward De Bono <https://tinyurl.com/mrxnytws> χρησιμοποιώντας την εφαρμογή δημιουργίας πίνακα ψηφιακών ανακοινώσεων Padlet (<https://padlet.com/>) με τους ήδη υπάρχοντες κωδικούς σας.



Εικόνα 1: Ενδεικτική εφαρμογή: (<https://tinyurl.com/vr2tx56m>)

## 2<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας

Όνομα ομάδας .....

Ονοματεπώνυμο μαθητών/τριών .....

Με τη βοήθεια των ιστοτόπων του Σπουδαστηρίου Νεοελληνικής Γλώσσας [www.snhell.gr](http://www.snhell.gr) και του ιστότοπου [http://el.wikipedia.org/wiki/Άντον\\_Τσέχωφ](http://el.wikipedia.org/wiki/Άντον_Τσέχωφ) να αναζητήσετε πληροφορίες που αφορούν τη ζωή του συγγραφέα απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις:



Εικόνα 2: Ενδεικτική εφαρμογή: (<https://tinyurl.com/4bfhnmnz>)

- Πότε γεννήθηκε, πού έζησε και πότε πέθανε ο Α. Τσέχωφ ;
- Ποια είναι τα σημαντικότερα έργα του;
- Ποιες συνθήκες κοινωνικές και πολιτικές επικρατούν την εποχή στην οποία έζησε και πώς επηρεάστηκε από αυτές;

Δημιουργείστε μια χρονογραμμή με στοιχεία της ζωής του συγγραφέως, τους σημαντικούς σταθμούς της πορείας του μέσω του λογισμικού Padlet (<https://padlet.com/>) με τους ήδη υπάρχοντες κωδικούς σας.

Εναλλακτικά, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την εφαρμογή gliffy που μπορείτε να βρείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.gliffy.com> για να δημιουργήσετε διάγραμμα/γραμμές με τις δράσεις των κυριοτέρων φάσεων της ζωής του.

Η χρονογραμμή μπορεί να εμπλουτισθεί και με καρτέλες από άλλα γνωστικά πεδία με εικόνες και ήχο.

### 3ο Φύλλο εργασίας

Όνομα ομάδας .....

Όνοματεπώνυμα μαθητών/τριών .....

Η ομάδα σας θα μελετήσει την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης και τις συνθήκες ζωής της εποχής. Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα [http://el.wikipedia.org/wiki/Βιομηχανική\\_επανάσταση](http://el.wikipedia.org/wiki/Βιομηχανική_επανάσταση) και αναζητήστε πληροφορίες για το τι σημαίνει ο όρος Βιομηχανική επανάσταση και σε ποια εποχή κάνει την εμφάνισή της.

Επίσης ανατρέξτε στις ιστοσελίδες <https://tinyurl.com/3y8nm2je> και <https://tinyurl.com/46762eah> και αναζητήστε πληροφορίες για τα εξής:

1. Ποιες κοινωνικές τάξεις διακρίνουμε αυτή την περίοδο;

2. Πώς διαμορφώνεται η ζωή των εργατών και αγροτών και ποιες είναι οι εργασιακές τους συνθήκες;

3. Ποια κατάσταση επικρατεί σχετικά με την εργασία μικρών παιδιών στα εργοστάσια και τα λατομεία;

Δημιουργείστε μια ιστοριογραμμή για τη Βιομηχανική Επανάσταση μέσω του λογισμικού δημιουργίας πίνακα ανακοινώσεων Padlet με τους ήδη υπάρχοντες κωδικούς σας.



Εικόνα 3: Ενδεικτική εφαρμογή(<https://tinyurl.com/bp8nk335>)

**4<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας**

Όνομα ομάδας .....

Ονοματεπώνυμο μαθητών/τριών .....

Να μελετήσετε τη νομοθεσία που ισχύει σήμερα σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού και την παιδική εργασία με τη βοήθεια των ιστοσελίδων <http://www.unicef.gr/reports/symb.php>  
<http://el.wikipedia.org/wiki/Διακήρυξη>

Συγκεκριμένα, αναζητείστε τις απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες βασικές αρχές σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού περιέχονται στη «Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού» του 1959;
- Τι ορίζει η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989 για την παιδική εργασία;

α. Αποτυπώστε σε πολυτροπικό κείμενο τα δικά σας συναισθήματα. Αφού εξετάσετε προσεκτικά το υλικό που συγκεντρώσατε, συζητήστε και αποφασίστε ποιες πληροφορίες και εικόνες θα χρησιμοποιήσετε.

β. Δημιουργήστε ένα Λογισμικό Παρουσίασης (powerpoint) στο οποίο θα παρουσιάσετε την περίοδο της Βιομηχανικής επανάστασης στην Ευρώπη, τις συνθήκες ζωής των ασθενέστερων κυρίως στρωμάτων και ειδικότερα της εργασιακής συνθήκες αναφέροντας κυρίως την παιδική εργασία.

γ. Δημιουργήστε μια ψηφιακή αφίσα για την παιδική εργασία και τα δικαιώματα του παιδιού μέσω του λογισμικού Glogster ή Canva.

Ενδεικτική εφαρμογή: <https://tinyurl.com/3vfmmcr4>

**5<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας**

Όνομα ομάδας .....

Ονοματεπώνυμο μαθητών/τριών .....

Με αφορμή την 30<sup>η</sup> Απριλίου, παγκόσμια ημέρα κατά της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά το δίκτυο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας χρησιμοποίησε το σύνθημα «*ψηλά τα χέρια, το ζύλο βγήκε από τον παράδεισο, ας βγει και από τη ζωή μας*»

Αποδώστε τα συναισθήματα σας με ένα σκίτσο ή ένα ποίημα ή τραγούδι ή με τη δημιουργία comic στην ιστοσελίδα <http://storyboardthat.com>, ακολουθώντας τις οδηγίες:

Μπείτε στην ιστοσελίδα, πατήστε δεξιά επάνω *myaccount* και επιλέξτε το πλαίσιο. Συμπληρώστε τα στοιχεία σας (απαιτείται e-mail) και πατήστε *register* (κάτω αριστερά). Στη συνέχεια πατήστε *createstoryboard*.

Βλέπετε 3 κενά πλαίσια, εάν θέλετε προσθέστε και άλλα επιλέγοντας *addcells*. Πάνω από το πλαίσιο βλέπετε μια σειρά εικονιδίων για φόντο/*scenes* και πάνω από αυτά το θέμα, δείτε τα και επιλέξτε. Αφού κάνετε *save* έχετε δημιουργήσει τα δικά σας comic τα οποία βέβαια μπορούν και να αλλάξουν. Έχετε την επιλογή *download images* ή *download PowerPoint* για να αποθηκευτούν στον υπολογιστή σας. Μπορείτε να τα δημοσιεύσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.

**6<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας**

Όνομα ομάδας .....

Ονοματεπώνυμο μαθητών/τριών .....

Να μελετήσετε τη νομοθεσία που ισχύει σήμερα σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού και την παιδική εργασία.

Επισκεφθείτε λοιπόν τις ιστοσελίδες:

<http://www.unicef.gr/reports/symb.php> και

<http://el.wikipedia.org/wiki/Διακήρυξη>

και αναζητείστε

- Ποιες βασικές αρχές σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού περιέχονται στη «Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού» του 1959;
- Τι ορίζει η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989 για την παιδική εργασία;

Αποτυπώστε σε πολυτροπικό κείμενο τα δικά σας συναισθήματα. Αφού εξετάσετε προσεκτικά το υλικό που συγκεντρώσατε, συζητήστε και αποφασίστε ποιες πληροφορίες και εικόνες θα χρησιμοποιήσετε.

Δημιουργήστε μία δική σας παρουσίαση μέσω αντίστοιχου λογισμικού (πχ powerpoint) στο οποίο θα παρουσιάσετε την περίοδο της Βιομηχανικής επανάστασης στην Ευρώπη, τις συνθήκες ζωής των ασθενέστερων κυρίως στρωμάτων και ειδικότερα της εργασιακές συνθήκες αναφέροντας κυρίως την παιδική εργασία.

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΟΡΑΣΙΑ ΣΕ ΟΡΑΤΕΣ ΥΠΑΡΞΕΙΣ

**Τσιτιρίδου Χριστίνα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ 02 –1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου Λασιθίου

Υποψήφια διδάκτορας τμήματος ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε μια κατάδυση στον κόσμο των πενήτων και των ενδεών που διαβιούν εντός του λογοτεχνικού σύμπαντος με την αρωγή δεξιοτήτων όπως αυτή του ψηφιακού γραμματισμού και των καλλιτεχνικών αποτυπώσεων αλλά και της εξοικείωσης με τη διαδικασία της μάθησης μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Προσεγγίζοντας διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και έργα που καλύπτουν χρονικά τρεις αιώνες, (συν)εξετάζουμε διαχρονικά την επίπονη καθημερινότητα των ευάλωτων ομάδων και την απουσία κοινωνικής πρόνοιας. Μέσω της αναγνωστικής ανταπόκρισης αλλά και των δραστηριοτήτων και στις τρεις φάσεις του σεναρίου, ενσωματώσαμε οπτικοακουστικά ερεθίσματα, ανάλυση πίνακα ζωγραφικής, ταινία μικρού μήκους και δημιουργήσαμε ψηφιακές αφηγήσεις, Podcast για ραδιοφωνική εκπομπή και αφίσες. Οι μαθήτριες και οι μαθητές με τη βοήθεια των ΤΠΕ, της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, με δραστηριότητες αυτενέργειας εισέρχονται σε ένα από τα θεματικά μοτίβα που επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους η κανονικοποίηση της οικονομικής κρίσης και κατά συνέπεια της ανθρωπιστικής κρίσης έχει επιλωχμήσει στη συλλογική συνείδηση.

**Λέξεις κλειδιά:** λογοτεχνία της κρίσης, ψηφιακός γραμματισμός, διακαλλιτεχνική προσέγγιση, αυτενέργεια

### 1. Εισαγωγή

Η αφόρμηση για τη δημιουργία του παρόντος διδακτικού σεναρίου εστιάζει στην επαφή του μαθητικού δυναμικού με τους παρίες του κοινωνικού ιστού οι οποίοι εξαναγκάζονται να διαβιούν σε έναν κόσμο που μέχρι πρότινος θεωρούνταν αποκλειστικά κατοικημένος από σαλούς και περιθωριακούς. Το αρχικό κέντρισμα ενισχύθηκε και από το γεγονός της σχηματισμένης εικόνας που παρατηρείται ότι είναι καταγεγραμμένη στη συνείδηση μερίδας των μαθητών/μαθητριών για τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα· προφανέστατα προϊόν διάπλωσης από κοινωνικές επιρροές και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η οποία αποδίδει σε αστέγους και άτομα που διαβιούν σε συνθήκες ακραίας φτώχειας τα χαρακτηριστικά του ακάθαρτου, του παραβατικού, του επικίνδυνου για τη



δημόσια ασφάλεια, του φυγόπονου, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο την προκατάληψη και τον φόβο για ενδεχόμενη απειλή ή ακόμη και διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής.

Η διαχρονική εξέταση του φαινομένου μέσα από τη μελέτη έτερων λογοτεχνικών ειδών αποτυπώνει εναργώς την επώδυνη καθημερινότητα αυτών των ομάδων, το ελλειπές ενδιαφέρον της κοινωνικής πολιτικής, την αναλγησία της κοινότητας απέναντι στο πρόβλημά τους, το ψυχικό αδιέξοδο που τους οδηγεί σε αυτοαπομόνωση αλλά ταυτοχρόνως δίνει τη δυνατότητα στις έφηβες/στους εφήβους να αναζητήσουν σε αυτούς τους χαρακτήρες πιθανά στοιχεία ατομικής ευθύνης για τη σωματική και ψυχική εξουθένωση τους, τη διαβίωσή τους στις παρυφές της κοινωνίας, την έλλειψη ελπίδας και το αίσθημα της δυσβάσταχτης μοναξιάς. Ακόμη, παροτρύνονται να προβληματιστούν πάνω στα μεταβλητά όρια των χαρακτηρισμών του ήρωα και του αντιήρωα, να δουν μια ανεστραμμένη πραγματικότητα· στοιχεία της μίας κατηγορίας να εισχωρούν στην άλλη, να ανιχνεύσουν κατά πόσο αυτά τα δομικά στοιχεία είναι ευμετάβλητα ανάλογα με το συγκείμενο και τις παραμέτρους του (πολιτικό στίγμα, κοινωνική σύσταση, χωροχρονικό πλαίσιο, ιδεολογικό φορτίο, έξεις).

## 2. Κυρίως μέρος



### 2.1. Σκοπός σεναρίου-Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

#### Στόχοι:

##### Γνώσεις για τον κόσμο:

- Να εντοπίσουν αν οι έννοιες του ήρωα και του αντιήρωα φέρουν εγγενή χαρακτηριστικά ή αν αυτές οι δύο ταυτότητες δομούνται βάσει προσωπικών επιλογών, οικείου περιβάλλοντος, περιρρέουσας ατμόσφαιρας και κοινωνικών/πολιτικών/ιστορικών συγκυριών. Ακολουθώντας, να προβληματιστούν για την υποκειμενικότητα και τον πλουραλισμό που «κουβαλούν» αυτές οι δύο έννοιες.

- Να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητριών και των μαθητών στο μείζον πρόβλημα της ανεστιότητας και της ακραίας φτώχειας με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης και την ενεργοποίηση τους σε δράσεις καταπολέμησης της ένδειας.

##### Γνώσεις και στάσεις για τη Λογοτεχνία:

- Να είναι σε θέση να αντιληφθούν την προσωπική οπτική του αφηγητή ή του ποιητικού υποκειμένου απέναντι στα εν λόγω κοινωνικά ζητήματα και να μπορούν να βρουν σημεία σύγκλισης ή διαφωνίας ανάμεσα σε αυτή τη θέση και τη δική τους τοποθέτηση επί του θέματος.

- Να αντιληφθούν τη βαθιά συμβολή της αφηγηματολογίας τόσο στη δόμηση των ιστοριών από τον συγγραφέα, όσο και στην πρόσληψη του νοήματος από τον αναγνώστη, να εντοπίσουν εκείνα τα αφηγηματικά στοιχεία (λ.χ. τρόπος αφήγησης, απόδοση της συνειδήσης, εστίαση, χρόνος), στοιχεία του περικειμένου (λ.χ. τίτλος) αλλά και τον ίδιο τον χωροχρόνο και να κατανοήσουν τον ρόλο τους ως μηχανισμοί των αφηγηματικών κατασκευών.

- Να προετοιμαστούν σταδιακά για τη διαμόρφωσή τους σε «υποψιασμένο» αναγνωστικό κοινό, το οποίο αφενός θα αποκτήσει την ικανότητα να «διαβάσει» τα υπόρρητα/λανθάνοντα σημεία των έργων μέσω της εξάσκησής τους στην ανάγνωση εντός των καταδηλώσεων που φέρουν τα λογοτεχνικά έργα, πιθανών συμπαραδηλώσεων και σύνδεσής τους με το κοινωνικό-ιδεολογικό γίνεσθαι.

#### **Γραμματισμοί/Δεξιότητες:**

- Ως αναγνώστες να ακολουθήσουν τις λεκτικές/νοηματικές κατασκευές, τους λογοτεχνικούς ήρωες και μέσω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους αλλά και της ιδιότητάς τους ως φορέων δράσης, να κατασκευάσουν ενεργητικά, συνειδητά το νόημα του κειμένου.

- Να εξασκηθούν στην τεχνική του λόγου-αντιλόγου μέσω των συζητήσεων εντός των ομάδων εργασίας αλλά και εντός της ολομέλειας, κατά την προσπάθειά τους να επιχειρηματολογήσουν για την ευθύνη ή μη ευθύνη των ηρώων, για ενδεχόμενα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν και για τη στάση της κοινωνίας απέναντι τους.

- Να αναπτύξουν, πέρα της λεκτικής έκφρασης των προσωπικών τους πεποιθήσεων για θέματα που αγγίζουν το άτομο και την κοινωνία, και άλλες μορφές εκδήλωσης/εξωτερίκευσης της οπτικής τους, όπως αυτή της καλλιτεχνικής προσέγγισης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και δημιουργικής γραφής και την επένδυση στη σύμπραξη εικόνας, ήχου, δημιουργικότητας, φαντασίας και μαθητικής ανάληψης πρωτοβουλιών.

## **2.2. Διδακτική προσέγγιση**

Στο πρώτο στάδιο του διδακτικού σεναρίου στηριζόμαστε σε αρχές της διερευνητικής μεθοδολογίας επιχειρώντας στα πλαίσια της ολομέλειας να αναζητηθούν στοιχεία για την ταυτότητα των ανέστιων και των ενδεών. Η εν λόγω αρχική μεθοδολογική προσέγγιση στηρίζεται στη μερική άγνοια που διαθέτει το μαθητικό δυναμικό για αυτές τις δυσλειτουργικές καταστάσεις. Στη συνέχεια κάνουμε χρήση των αρχών της ερμηνευτικής/αναγνωστικής προσέγγισης και μέσω του σχήματος όλου-μέρους-όλου, προχωράμε με τα παιδιά σε μια σταδιακή ανακάλυψη αυτού του «άλλου κόσμου», στον οποίο κινούνται οι ήρωες από τα επιλεγμένα κείμενα, των ιδιαιτεροτήτων της καθημερινότητάς τους και του αντίκτυπου που φέρει η κοινωνική αναλγησία/αδιαφορίας στις ήδη επιβαρυνμένες ζωές τους. Παράλληλα, με την ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία αποσκοπούμε στην τόνωση της δεξιότητας της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των ετερόκλητων ομάδων· δεξιότητα που λειτουργεί ως προσομοίωση για τη διαχείριση των κοινωνικών/επαγγελματικών συγχρωτισμών και εκτός σχολικού πλαισίου. Στο τελικό στάδιο της πορείας του διδακτικού σεναρίου, η βιωματική μεθοδολογία ενισχύει το αίσθημα της ενσυναίσθησης και ακολούθως της κινητοποίησης τους και της μετατροπής τους σε ενεργούς πολίτες, διαδικασία που θεωρείται και δεσποζουσας σημασίας, αναλογιζόμενοι ότι στην κορυφή της πυραμίδας της στοχοθεσίας της εκπαιδευτικής πράξης οφείλει να είναι η αλληλεπίδραση των σχολείων με την κοινωνία, η «ανοιχτότητα» των σχολικών κοινοτήτων στο κοινωνικό γίνεσθαι. Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών η έμφαση δίνεται όχι στην ποσοτική αλλά στην ποιοτική ανταπόκριση τους στα ζητούμενα του διδακτικού σεναρίου. Μέσω των φύλλων εργασίας στα οποία ενσωματώνονται ατομικές και ομαδικές εργασίες, μέσα από τις προκαλούμενες συζητήσεις και την ενθάρρυνση διατύπωσης της προσωπικής οπτικής αλλά και με τη δημιουργία διακαλλιτεχνικών



πονημάτων, μέρος των οποίων δημοσιοποιείται και στο ευρύ κοινό των άλλων τάξεων αλλά και στην τοπική κοινότητα, η αξιολόγηση περιλαμβάνει ένα πλήθος ετερογενών δεικτών της προσπάθειας και του τελικού αποτελέσματος των μαθητικών εργασιών.

### 2.3. Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

#### 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα

**Αφόρμηση: Μία ματιά στους καθημερινούς, ανώνυμους ήρωες της ζωής**

#### 1<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας

Η εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά ένα τεύχος από το Περιοδικό δρόμου *Σχεδία* και ρωτάει την τάξη αν γνωρίζουν κάτι για τη θεματική του, για τον τρόπο έκδοσής του, για τον τρόπο πώλησής του, για τον διαμοιρασμό των κερδών που αυτό αποφέρει.



**Μετά τις πιθανές απαντήσεις από τους μαθητές/μαθήτριες, ο εκπαιδευτικός θέτει τα εξής ερωτήματα στην ολομέλεια ως έναυσμα για συζήτηση:**

- Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι δόθηκε αυτός ο τίτλος στο περιοδικό; Ποιους ενδεχόμενους συμβολισμούς κρύβει αυτή η ονοματοδοσία;
- Ο χαρακτηρισμός ως «Περιοδικό δρόμου» αποτελεί απλά μια καταδήλωση ή στο δεύτερο κομμάτι της σημειολογικής αλυσίδας, αυτό των συνδηλώσεων, αποκαλύπτει στοιχεία για την ταυτότητα και για τη στοχοθεσία της έκδοσής του;

#### 2<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας

Στη συνέχεια, γίνεται ο διαχωρισμός στις τρεις προκαθορισμένες ομάδες και αναζητούν στους Η/Υ το παρακάτω link που τις οδηγεί στην ιστοσελίδα της *Σχεδίας*, <https://www.shedia.gr/>. Αφήνουμε τις ομάδες για πέντε περίπου λεπτά να περιηγηθούν στην ιστοσελίδα, αφού θέσουμε στην καθεμία ένα διαφορετικό ερώτημα που πρέπει να απαντήσουν.

#### Ομάδα Α:

Αφού διαβάσετε τον τρόπο με τον οποίο μπορεί κάποιο άτομο να πιστοποιηθεί ως Πωλητής της *Σχεδίας*, συζητήστε και μοιραστείτε με όλη την τάξη τις σκέψεις σας σχετικά με το κατά πόσο αυτή η εναλλακτική μπορεί να συνδράμει στο εκ νέου χτίσιμο της ζωής ενός ατόμου που έρχεται αντιμέτωπο με το φάσμα της ακραίας φτώχειας και την έλλειψη στέγης.

#### Ομάδα Β:

Μπείτε στη στήλη «Οι πωλητές μας» και διαβάστε κάποιες από τις μαρτυρίες των ανθρώπων. Στη συνέχεια αναφέρετε στην ολομέλεια τις αντιδράσεις των περαστικών απέναντι στους πωλητές του περιοδικού και τη δική τους διαχείριση στο ζήτημα της δημόσιας έκθεσης της κατάστασής τους.

**Ομάδα Γ:**

Παρατηρήστε με ποιες άλλες δραστηριότητες οι άνθρωποι της *Σχεδίας* εμπλέκονται, λ.χ. στις «Αόρατες Διαδρομές», δηλαδή την ξενάγηση ατόμων εντός αστικού ιστού, την εποπτεία της οποίας έχει κάποιος πρώην ή νυν άστεγος, στον «Κοινωνικό Αθλητισμό» με τη δημιουργία ομάδας ποδοσφαίρου αστέγων και συζητήστε μεταξύ σας και με την ολομέλεια τη συνεισφορά αυτών των δράσεων στην αντιμετώπιση των δυσχερειών της καθημερινότητας των εν λόγω ευάλωτων ομάδων.

**3<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας**

Μετά την ολοκλήρωση των μικρών αυτών συζητήσεων, στον διαδραστικό πίνακα εμφανίζεται ο πίνακας με τίτλο *Οι Πατατοφάγοι* του Βαν Γκογκ.



Ζητούμε από τα παιδιά να τον παρατηρήσουν καλά και να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα:

- Γιατί πιστεύετε ότι ο ζωγράφος διατηρεί σκοτεινό το δωμάτιο και φωτίζει μόνο ένα μέρος αυτού;
- Αν μεγεθύνουμε την εικόνα θα δούμε πώς τα χαρακτηριστικά των απεικονιζόμενων προσώπων δεν διαθέτουν καμία λεπτότητα και τα χέρια τους δίνουν την αίσθηση της έντονης τραχύτητας. Υπάρχει κάποια σκοπιμότητα στην εν λόγω επιλογή του Βαν Γκογκ;
- Ως θεατές βλέπουμε την πλάτη του μικρού κοριτσιού και όχι το πρόσωπό του, σαν να θέλει ο ζωγράφος να μας προστατεύσει. Τι είναι αυτό, πιστεύετε, που δεν «πρέπει να αντικρίσουμε»;

**4<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας**

Στη συνέχεια γίνεται η προβολή της ψηφιακής αφήγησης που δημιούργησε η εκπαιδευτικός, με τίτλο: *Επισκέπτης στην τρώγλη των Πατατοφάγων* <https://www.youtube.com/watch?v=Vshsr35-ytQ> και δίνουμε ένα φύλλο εργασίας ως ατομική εργασία για το σπίτι.

- Ποια στοιχεία του ζωγραφικού πίνακα (σκηνικό, ενδυμασία, οικονομική και ψυχολογική κατάσταση των προσώπων) συνδέονται στενά με το λεγόμενο ταξικό χάσμα που ακούμε στα πρώτα λεπτά της αφήγησης αλλά και με τις ιστορικές αναφορές που γίνονται στη συνέχεια;
- Ο Βαν Γκογκ μέσω της τέχνης του δίνει το στίγμα των μη προνομιούχων τάξεων και κατά την ψηφιακή αφήγηση γίνεται εκτενής λόγο για τις ζωές αυτών. Ενάμιση αιώνας μας χωρίζει από τη

δημιουργία του πίνακα. Θα μπορούσατε να εντοπίσετε τους σύγχρονους *Πατατοφάγους* που κυκλοφορούν ανάμεσά μας αλλά η «πολιτισμένη κοινωνία» αρνείται πεισματικά να τους κοιτάξει;

- Τι αντίκτυπο είχε στη συναισθηματική σας κατάσταση η συγκεκριμένη ψηφιακή ιστορία; Πιστεύετε ότι η μουσική επένδυση με τη σύνθεση του Μάνου Χατζιδάκι *Το βάλς των χαμένων ονείρων* συνετέλεσε στην ανάδειξη της θεματικής; Ποια είναι τα πιθανά «χαμένα όνειρα» των προσώπων του πίνακα του Βαν Γκογκ;

Στον εναπομείναντα χρόνο, η εκπαιδευτικός μοιράζει στην τάξη το διήγημα *Κι ένα αβγό Κίντερ για το παιδί* του Χρήστου Οικονόμου (2010),

[https://archeia.moec.gov.cy/sm/13/vivlio\\_mathiti\\_b\\_gymn\\_2014.pdf](https://archeia.moec.gov.cy/sm/13/vivlio_mathiti_b_gymn_2014.pdf) (σσ. 184-188) χωρίς το εισαγωγικό σημείωμα σε αυτό το στάδιο. Ζητείται από τα παιδιά να το αναγνώσουν στο σπίτι τους με την επισημάνση, ωστόσο, να μην αναζητήσουν καμία πληροφορία για αυτό στο διαδίκτυο, προκειμένου να μην υπάρξει καμία επιρροή ως προς την οπτική τους επί του θέματος που πραγματεύεται.

## 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα

Η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά ένα εισαγωγικό σημείωμα για το προαναφερθέν διήγημα

### 5<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας

#### Ομάδα Α:

- «Ο όρος **περικείμενο** αποδίδει τον όρο **context** της αγγλικής γλώσσας, ο οποίος αφορά το **εξωγλωσσικό περιβάλλον** ή τις **«πραγματικές συνθήκες»** διαμόρφωσης ενός κειμένου. Ό,τι περιβάλλει το κείμενο, δίνει τις ιδιαίτερες διαστάσεις του και καθορίζει την κατανόησή του είναι το περικείμενο. Οι περιβαλλοντικοί όροι δημιουργίας και κατανόησης του κειμένου συνδέονται τόσο **με τον δημιουργό** όσο και **με τον δέκτη** και φυσικά **με τον κώδικα επικοινωνίας**. Το περικείμενο λειτουργεί σαν **«πυξίδα»** που μας βοηθά να βρούμε **προσανατολισμό** μέσα στο λογοτεχνικό έργο, είτε πρόκειται για ποίημα είτε για πεζό κείμενο. Συνεπώς, αξιοποιούμε **τον τίτλο** και **το εισαγωγικό σημείωμα** του κειμένου με τα βιογραφικά στοιχεία, την κοσμοθεωρία και τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις του συγγραφέα, τον χρόνο έκδοσης και όποια άλλη πληροφορία μάς δίνεται προκειμένου να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε καλύτερα το ίδιο το κείμενο».

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω επισημάνση για τη λειτουργία του περικειμένου και τη βοήθεια που προσφέρει στην αποκωδικοποίηση του νοήματος, να δείξετε τη νοηματική σχέση που έχει ο τίτλος με το περιεχόμενο του διηγήματος. (Η πρώτη έκδοση της συγκεκριμένης συλλογής διηγημάτων πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2010, όταν είχε ξεσπάσει η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, ως απότοκο της διεθνούς χρηματοπιστωτικής κρίσης του 2007).

#### Ομάδα Β:

- Στο σύστημα της καταδήλωσης το «αβγό Κίντερ» σηματοδοτεί ένα παιδικό νόστιμο έδεσμα, ιδιαιτέρως αγαπητό στις μικρές ηλικίες, μια τροφή που δεν ανήκει στην κατηγορία των βασικών τροφίμων. Μπορείτε να διαβάσετε την υπόγεια συνδήλωση που κρύβεται στον τίτλο αν λάβετε υπόψη ότι η εν λόγω λιχουδιά είναι συνυφασμένη με χαρούμενες στιγμές, γιορτινή ατμόσφαιρα και ξεγνοιασιά;

#### Ομάδα Γ:

- «Κύριε, είπε το κορίτσι. Μπορείτε να βάλετε το στεφάνι στο κεφάλι του Χριστούλη μας;». Η συγκεκριμένη φράση – ειπωμένη μόνο μία φορά από το κορίτσι – επαναλαμβάνεται τέσσερις φορές

μέσα στο κείμενο ((Genette, 2007: 183-184)· οι τρεις σε σημεία που δεν σχετίζονται άμεσα με τη συγκεκριμένη σκηνή κατά την οποία αυτή η φράση εκφέρεται. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι επέλεξε ο συγγραφέας την επανάληψη αυτής της φράσης αλλά και γιατί αυτή διατρέχει όλο το κείμενο;

Σε επόμενο βήμα η εκπαιδευτικός διαβάζει το επόμενο έργο που πλαισιώνει το κεντρικό κείμενο της συστάδας, το απόσπασμα από την *Πείνα* του Χάμσουν (2017) [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias\\_A-Lykeiou\\_html-empl/extras/texts/indexE11\\_parallilokeimeno1.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Lykeiou_html-empl/extras/texts/indexE11_parallilokeimeno1.html). Στη συνέχεια διανέμεται φύλλο εργασίας το οποίο οι μαθητές/μαθήτριες μελετούν για δέκα λεπτά και καταθέτουν στην ολομέλεια την προσωπική τους τοποθέτηση.

#### **6<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας**

- Στο διήγημα του Χρήστου Οικονόμου και στο απόσπασμα από τη χαμσουνική *Πείνα* αποτυπώνεται η ακραία φτώχεια, η περιθωριοποίηση των κοινωνικά απόβλητων, ο εφιάλτης της ανεργίας, η έλλειψη ελπίδας και η σταδιακή αποκτήνωση του ανθρώπου· παρεπόμενο όσων προαναφέρθηκαν. Να εντοπίσετε εκείνα τα σημεία μέσα στο κείμενο που «δείχνουν» αυτήν την αθλιότητα της ζωής και να δώσετε το προσωπικό σας σχόλιο για την αφόρητη κατάσταση που βιώνουν ο πατέρας του διηγήματος και ο ήρωας του Χάμσουν.

- «*Η σημασιολογική, ιδεολογική, συναισθηματική και ερμηνευτική, εν γένει, φόρτιση [των ονομάτων], αναδεικνύεται χαρακτηριστικά από τον Barthes.... Τα δηλωτικά ονόματα ...φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη λειτουργική αξία στην αφήγηση, μπορεί να παραπέμπουν σε κάποιο ιδιαίτερο γνώρισμα ή συνήθεια του χαρακτήρα... να λειτουργούν ως σύμβολα.... Σε κάποιες περιπτώσεις, το όνομα αποτελεί ειρωνικά, το ακριβώς αντίθετο του γνωρίσματος*». Αν λάβουμε υπόψη τη βαρύνουσα σημασία που δίνει ο Σπύρος Κιοσσές (2018: 239-240 ) στο όνομα του χαρακτήρα, μπορείτε να υποθέσετε γιατί οι συγγραφείς αποφεύγουν τεχνηέντως να δώσουν όνομα στον λογοτεχνικό τους χαρακτήρα; Συνδέεται αυτή η ανωνυμία με κάποιο μήνυμα που στέλνουν στο αναγνωστικό κοινό για να προβληματιστεί επί της διαχρονικότητας και της παγκοσμιότητας του φλέγοντος ζητήματος της αστεγίας και της ένδειας;

Η εκπαιδευτικός διαβάζει το μπρεχτικό ποίημα *Καταφύγια για τη νύχτα* (1992), <https://itzikas.wordpress.com/2012/01/13/> ζητώντας από την τάξη να το αναγνώσουν στο σπίτι και να σταθούν στην εξής λέξη η οποία θα συζητηθεί την επόμενη διδακτική ώρα: *Μπρόντγουαϊν*. Επίσης, προτρέπονται να αναζητήσουν τη σημασία της λατινικής φράσης: «Casus Belli».

#### **7<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας**

- Ο Χριστιανισμός κηρύττει την αγάπη προς τον πλησίον, την αξία της αλληλεγγύης, την ανιδιοτελή προσφορά, την αποδοχή και τη συγχώρεση του αμαρτωλού, του παραβατικού, του περιθωριοποιημένου. Ποια στάση τηρούν οι κυρίες που στολίζουν τον Επιτάφιο απέναντι στον λογοτεχνικό ήρωα από το διήγημα *Κι ένα αβγό Κίντερ για το παιδί*; Βρίσκει νόημα και ουσία στις πράξεις τους η ευαγγελική ρήση «αγαπάτε αλλήλους»; Εντοπίζετε στην εσπευσμένη χωρική απομάκρυνση των γυναικών, στοιχεία από τη μαρξιστική θεωρία της Λογοτεχνίας (Barry, 2013: 196-200) και συγκεκριμένα από τον αλτουσεριανό ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, ο οποίος μέσα από θεσμούς όπως το σχολείο, τα ΜΜΕ, τη θρησκεία, καλλιεργεί συγκεκριμένη αρνητική εικόνα για άτομα και κοινωνικές ομάδες; Διαστρεβλώνεται η έννοια του ήρωα μέσα από τον συγκεκριμένο μηχανισμό;

- Ο ήρωας του Χάμσουν απαιτεί και λαμβάνει ένα κόκαλο, το οποίο σπεύδει να μασουλήσει και να καταβροχθίσει το λιγοστό ωμό κρέας που βρίσκεται πάνω σε αυτό· η συγκεκριμένη πράξη φέρει σημάδια κανιβαλισμού. Ο ήρωας μοιάζει να έχει επιτελέσει ένα τεράστιο βήμα προς τα πίσω, στα πρώτα βήματα του ανθρώπου άνω στη γη. Βρισκόμαστε μπροστά σε μια αντιστροφή;

Επιστρέφουμε σε παλαιότερες εθιμοτυπικές συμπεριφορές; Αυτή η παγκόσμια οικονομική εξαχρείωση θα σημάνει και τη βαθμιαία πολιτιστική κατάπτωση; Αν αναλογιστούμε τη θεωρία του δομισμού στη Λογοτεχνία (ό.π.,70-71) η οποία επικεντρώνεται στην αναζήτηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων και δυαδικών αντιθέσεων στα κείμενα ώστε να αναδειχθεί η ομοιογένεια της δομής κάτω από την επιφανειακή ετερογένεια των ιστοριών, εντοπίζετε αναλογίες και διαφορές ανάμεσα στα δύο εξεταζόμενα κείμενα;

- «Η ανθρώπινη σκέψη βασίζεται σε μεγάλο βαθμό πάνω σε χωρικές παραμέτρους... η σημασία των στοιχείων του τόπου είναι βοηθητική στην κατανόηση..., ενώ κάποιες χωρικές αντιθέσεις μπορεί να προσλαμβάνουν συμβολική και ερμηνευτική αξία», (Bal, 2009, ό.π. αναφ. στο Κιοσσές, 2018: 261). Με βάση την παραπάνω επισήμανση για τη δύναμη της λειτουργίας του χώρου, στοιχείου της αφηγηματολογίας, προσπαθήστε να συνδέσετε τον χώρο της βιτρίνας του ζαχαροπλαστείου με τη συναισθηματική κατάπτωση του πατέρα στο διήγημα του Οικονόμου καθώς και τον χώρο του ναού που λογίζεται ως καταφύγιο για όλους τους ανθρώπους με την αντίδραση των κυριών που βλέπουν στο πρόσωπο του άνεργου πατέρα έναν εισβολέα. Επίσης, το γεγονός ότι ο χρόνος που λαμβάνει χώρα η ιστορία είναι η Μεγάλη Πέμπτη, η σημαντικότερη ημέρα της Εβδομάδας των Παθών, ενέχει κάποιες κρυφές νοηματοδοτήσεις ως προς την ερμηνευτική προσέγγιση;

### 3<sup>η</sup> διδακτική ώρα

Ζητούμε από την ολομέλεια να δώσουν απάντηση στο ερώτημα που τους τέθηκε την δεύτερη διδακτική ώρα, σχετικά με τη σημασία της λατινικής φράσης: «Casus Belli». Αφού λάβουμε την απάντηση, διανέμουμε φύλλο εργασίας και προβάλλουμε την ταινία μικρού μήκους *Casus Belli* (Ζώης, 2010) [https://www.youtube.com/watch?v=9Ucg\\_4hSFcQ](https://www.youtube.com/watch?v=9Ucg_4hSFcQ)

### 8<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας

- Το Μπρόντγουαϊν είναι ο δρόμος ο ταυτισμένος με την αμερικάνικη θεατρική δραστηριότητα. Θα μπορούσε να ιδωθεί το όλο ποίημα ως μια θεατρική παράσταση με πρωταγωνιστές, κομπάρσους και αδιάφορους θεατές;

- Το ποιητικό υποκείμενο στον Μπρεχτ φαίνεται να μην συναινεί με το φιλόδοξο πνεύμα που διέπει τον άνθρωπο που βρίσκει καταφύγιο στους αστέγους. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την πεποίθηση του σχετικά με την αναποτελεσματικότητα της προσωρινής αυτής λύσης; Συνιστά αυτή η αρνητική του στάση μια μομφή κατά της οργανωμένης κοινωνίας και των ιθυνόντων της;

- Πώς συνδέεται το περιεχόμενο της ταινίας του Γιώργου Ζωή με τον τίτλο *Casus Belli*; Διαισθάνεστε έναν ακήρυχτο πόλεμο σε κάποια από τα σημεία της ταινίας;

- Ο πόλεμος χρειάζεται τους ήρωές του. Κάποια από τα πρόσωπα που περνούν από τα κινηματογραφικά πλάνα εμπίπτουν στην κατηγορία του ήρωα; Διακρίνεται κάποια μορφή αντλήρωα;

- Ο κινηματογραφιστής στο *Casus Belli* τοποθετεί το πρώτο πρόσωπο της ουράς σε κάθε πλάνο— δώστε βαρύνουσα σημασία στη γραμμικότητα — να είναι το τελευταίο της ουράς στο επόμενο. Ποια σκοπιμότητα κρύβει αυτή η τεχνική της τοποθέτησης των προσώπων;

### 9<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας

#### Ομάδα Α:

- Παρακολουθήστε την παρακάτω ψηφιακή αφήγηση που δημιούργησε η εκπαιδευτικός της τάξης, με τίτλο *Δραπετεύοντας από τον καμβά του Βαν Γκογκ* <https://www.youtube.com/watch?v=ojKjqjXH4wk> . Στη συνέχεια δώστε τη δική σας πνοή στον εμβληματικό πίνακα «Οι Πατατοφάγοι» του Βίνσεντ Βαν Γκογκ, συλλέγοντας εικόνες από πίνακες, γράφοντας το δικό σας κείμενο, επιλέγοντας τη μουσική επένδυση και δημιουργώντας μια ψηφιακή αφήγηση με τον ίδιο τίτλο, μεταφέροντας στη σημερινή εποχή την εναγώνια προσπάθεια των μη προνομιούχων, των νεοαστέγων και των νεόπτωχων να εξασφαλίσουν την καθημερινή τους σίτιση.

**Ομάδα Β:**

• Στη χωροχρονική τομή των συμπάντων του άνεργου πατέρα του διηγήματος του Χρήστου Οικονόμου, του χαμσουνικού πρωταγωνιστή και ενός άστεγου νεοϋορκέζου από το μπρεχτικό ποίημα, τα τρία πρόσωπα συναντιούνται και συνομιλούν έχοντας ο καθένας ως φόντο τον δικό του κόσμο, τον οποίο μπορεί να επιδείξει στους άλλους. Να καταγράψετε τον διάλογο μεταξύ τους, έχοντας υπόψη ότι αποτελεί μέρος μιας κινηματογραφικής ταινίας, οπότε εκτός από τη συνομιλία, πρέπει να καταγραφεί και η περιγραφή των κινήσεων τους, των αντιδράσεων τους, της έκφρασης του προσώπου τους, της χροιάς της φωνής τους.

• Μεταβείτε στην εφαρμογή <https://open.spotify.com/> , ανοίξτε έναν λογαριασμό και δημιουργήστε τη δική σας playlist με ελληνικά και ξένα μουσικά κομμάτια τα οποία συνδέονται με τη θεματική της ανεστιότητας και της φτώχειας. Ενδεικτικά: *Αλήτης*, σύνθεση του Γιώργου Ζαμπέτα, εκτέλεση από τη Βίκυ Μοσχολιού [https://www.youtube.com/watch?v=AQE3W\\_S3Bx0](https://www.youtube.com/watch?v=AQE3W_S3Bx0), *Άνθρωποι Μονάχοι*, σύνθεση του, εκτέλεση από τη Βίκυ Μοσχολιού <https://www.youtube.com/watch?v=4DuYkqDA9ZY> , *Άστερος*, σύνθεση και εκτέλεση του Λεωνίδα Μπαλάφα <https://www.youtube.com/watch?v=UniwDeYSO-A>

**Ομάδα Γ:**

• Μεταβείτε στην εφαρμογή <https://www.postermywall.com/> ή στην εφαρμογή <https://www.easel.ly/> και κατασκευάστε μια αφίσα πρόσκλησης σε δράση που θα πραγματοποιήσει η τάξη σας σχετικά με την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας στο ζήτημα της ευαλωτότητας μερίδας συνανθρώπων μας. Η δράση θα υλοποιηθεί μετά από συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης. Εναλλακτικές προτάσεις είναι η δράση Γίνε μια μέρα πωλητής της Σχεδίας, στην οποία μετά από συνεννόηση με το περιοδικό, δίνεται η δυνατότητα να μπειτε για λίγη ώρα στη θέση των πωλητών και σε κεντρικά σημεία της πόλης να προωθήσετε το περιοδικό. Ακόμη μπορείτε να κατασκευάσετε ένα βίντεο προώθησης της εκστρατείας ή απολογισμού της δράσης σας, όπως φαίνεται στο παρακάτω βίντεο που δημιούργησε η εκπαιδευτικός μετά από δράση συλλογής τροφίμων και άλλων βασικών ειδών για το Κοινωνικό Παντοπωλείο της περιοχής σας. <https://youtu.be/sgi2OB5N84A>

• Προγραμματίστε μια ζωντανή ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio στην οποία θα ανιχνεύσετε μέσα από τη συζήτησή σας ταυτότητες ηρωικών και αντιηρωικών μορφών τόσο από την ελληνική όσο και από την ξένη λογοτεχνία αλλά και μέσα από την έβδομη τέχνη και το θεατρικό ρεπερτόριο. Κατά τη διάρκεια της εκπομπής, μπορείτε να παραλληλίσετε τους βίους αυτών των χαρακτήρων, να προβληματιστείτε για την αληθοφανή ή μη αποτύπωσή τους και να ανακαλύψετε τα υπόγεια διακαλλιτεχνικά νήματα που συνδέουν τις διαφορετικές μορφές τέχνης. Σας παρατίθεται το link ενός Podcast που οργανώθηκε από την εκπαιδευτικό και μαθήτριες άλλου τμήματος με τίτλο

*Μικρές Φι(ν)ολογικές Αναζητήσεις:*

<https://www.facebook.com/lykeio.neapolis/videos/515909646571919>

**3. Επιλογικά**

Η σκοποθεσία του παρόντος σχεδίου δράσης επικεντρώνεται στη σταδιακή εγκατάλειψη της οπτικής της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας εντός της σχολικής τάξης, ως μάθημα στείρας αποστήθισης, ανώφελης απομνημόνευσης θεωριών, έτοιμων/προσχεδιασμένων απαντήσεων και στην αναμόρφωσή του σε ένα ανοιχτό, συμπεριληπτικό διδακτικό αντικείμενο το οποίο πέρα από τη προσπάθεια καλλιέργειας του γνωστικού υπόβαθρου, πρωτίστως δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικού προβληματισμού για μείζονα και ελάχισονα ζητήματα του άμεσου και του διευρυμένου κοινωνικού περιβάλλοντος, χτισίματος και αναθεώρησης ατομικού αξιακού κώδικα, ευελιξίας και ανταπόκρισης στις απαιτήσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Οι μαθήτριες και οι μαθητές γίνονται κοινωνοί των ονείρων που τρέφουν οι ήρωες των συγκεκριμένων κειμένων τα οποία σχετίζονται αφενός με τη δραπέτευση από τη μέγγενη του ζόφους που πλήττει τις ζωές τους, αφετέρου με το πολυπόθητο άλμα προς την ορατότητα του λεγόμενου «υγιούς»

κοινωνικού ιστού. Ακολούθως, δίνεται η δυνατότητα της κατανόησης των ορίων που θέτουν οι κρατικοί μηχανισμοί, τυχόν δεολογικές προκαταλήψεις και η συλλογική αδιαφορία κατά την υλοποίηση των προαναφερθέντων ονείρων.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

#### Ελληνόγλωσση

- Barry, P. (2013). Γνωριμία με τη θεωρία-Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Genette, G. (2007). Σχήματα ΙΙΙ-Ο λόγος της αφήγησης Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιακωβίδου, Σ. (2020). Inter-Esse- Θέματα και ερμηνευτικές προσεγγίσεις στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Αθήνα: Gutenberg.
- Κιοσσές, Σ. (2018). Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου-Η συμβολή της αφηγηματολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

#### Δικτυογραφία

- Brecht, B. *Καταφύγια για τη νύχτα*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από <https://itzikas.wordpress.com/2012/01/13/>.
- Ζώης, Γ. (σκηνοθέτης) & Δρανδάκη, Μ. (παραγωγός), (2010). *Casus Belli* [Κινηματογραφική ταινία μικρού μήκους]. Ελλάδα. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από [https://www.youtube.com/watch?v=9Ucg\\_4hSFcQ](https://www.youtube.com/watch?v=9Ucg_4hSFcQ).
- Hamsun, K. *Η Πείνα*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias\\_A-Lykeiou\\_html-empl/extras/texts/indexE11\\_parallilokeimeno1.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2700/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Lykeiou_html-empl/extras/texts/indexE11_parallilokeimeno1.html).
- Οικονόμου, Χ. *Κι ένα αβγό Κίντερ για το παιδί*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από [https://archeia.moec.gov.cy/sm/13/vivlio\\_mathiti\\_b\\_gymn\\_2014.pdf](https://archeia.moec.gov.cy/sm/13/vivlio_mathiti_b_gymn_2014.pdf) (σσ. 184-188).
- Περιοδικό *Σχεδία*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από <https://www.shedia.gr/>.
- Πίνακας *Πατατοφάγοι* του Βίνσεντ Βαν Γκογκ. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από [https://www.efsyn.gr/nisides/317983\\_odi-stoys-patatofagoys](https://www.efsyn.gr/nisides/317983_odi-stoys-patatofagoys).
- Τσιτιρίδου, Χ. *Δραπετεύοντας από τον καμβά το Βαν Γκογκ*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από <https://www.youtube.com/watch?v=ojKjqHXH4wk>.
- Τσιτιρίδου, Χ. *Επισκέπτης στην τρώγλη των Πατατοφάγων*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από <https://www.youtube.com/watch?v=Vshsr35-ytQ>.
- Τσιτιρίδου, Χ. *Μικρές Φι(υ)λολογικές Αναζητήσεις - Κι ένα αβγό Κίντερ για το παιδί*, Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από <https://www.facebook.com/lykeio.neapolis/videos/515909646571919>.
- Τσιτιρίδου, Χ. *Το Πάσχα της Αγάπης*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2024 από <https://www.youtube.com/watch?v=sgi2OB5N84A>.

## ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΗ ΧΩΡΑ ΜΟΥ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

**Καρτσούκης Θεόδωρος**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
**Τσαπρούνης Αθανάσιος**  
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

### Περίληψη

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση δημιουργήθηκε σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, εντάσσεται στη γνωστική περιοχή της Μελέτης Περιβάλλοντος και προορίζεται για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με πεδίο εφαρμογής την Γ' τάξη. Οι μαθητές/τριες ξεκινώντας αρχικά από τον τόπο τους (χωριό ή πόλη), καλούνται μελετώντας τα στοιχεία ενός χάρτη (έντυπου/ψηφιακού), να αναγνωρίσουν τα κυριότερα γεωμορφολογικά στοιχεία και να τα αντιστοιχίσουν σε έναν γεωμορφολογικό χάρτη. Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της χώρας τους και με επαρκείς ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) να αναπτύξουν ένα ουσιώδες υπόβαθρο γεωγραφικών εννοιών και ορολογίας, αξιοποιώντας μια ποικιλία πρακτικών. Η διδακτική πρόταση υιοθετεί: α) την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση με σκοπό την υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και β) τη βιωματική μάθηση, αξιοποιώντας τα βιώματα των μαθητών/τριών στη διδακτική πρακτική και τους προτρέπει να ερευνούν για να οικειοποιηθούν τη γνώση. Ως προς το διδακτικό πλαίσιο, περιλαμβάνονται μία σειρά από δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στον αναστοχασμό και στην αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Λέξεις κλειδιά:** τόπος, γεωμορφολογικά στοιχεία, θάλασσα-ξηρά, γεωγραφικά διαμερίσματα, χώρα

### 1. Εισαγωγή

Για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο έχουν υιοθετηθεί και οργανωθεί περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία εστιάζουν στους/στις μαθητές/τριες και στην εμπλοκή τους στην ατομική και ομαδική έρευνα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην εμβάθυνση και στην προοδευτική διεύρυνση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών τους για τις έννοιες, τα θέματα και τις πρακτικές που προτείνονται. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο πλαίσιο μάθησης της Μελέτης του Περιβάλλοντος, είτε ως εργαλείο ενημέρωσης και επικοινωνίας είτε ως γνωστικο-ερευνητικό εργαλείο, διαδραματίζει πολλαπλούς ρόλους στην οικοδόμηση της γνώσης και στον τρόπο με τον οποίο αυτή διαχέεται στον μαθητικό πληθυσμό. Ειδικότερα οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες έρευνας και αναζήτησης και αξιοποίησης δεδομένων με σκοπό να επεξεργαστούν τις πληροφορίες και να κατασκευάσουν τη νέα γνώση στο πλαίσιο του Θεματικού Πεδίου/Θεματικής ενότητας [Ο τόπος, η χώρα, ο πλανήτης που ζω/Η χώρα που ζω] που διαπραγματεύεται το συγκεκριμένο σενάριο αλλά και των γενικότερων πρακτικών που προτείνονται στη Μελέτη του Περιβάλλοντος, συνεπώς οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν ένα δυναμικό εργαλείο για αυτό το έργο. Επιπρόσθετα οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν δίκτυα αλληλεξάρτησης και συνεργασίας, να επικοινωνούν μέσα από τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες και να ανταλλάσσουν μηνύματα, ιδέες, απόψεις και πληροφορίες. Σε αυτό το πλαίσιο καλλιεργούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενισχύουν τη γλωσσική τους ικανότητα και αποκτούν διευρυμένο λεξιλόγιο, ενώ ενισχύονται η πρωτοβουλία τους, η αυτενέργειά τους, η κριτική και η δημιουργική τους σκέψη.



### 1.1 Βαθμίδα - Τάξη

Το εκπαιδευτικό σενάριο προορίζεται για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα με πεδίο εφαρμογής στην Γ' τάξη του Δημοτικού.

### 1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ

Το εκπαιδευτικό σενάριο εντάσσεται στη γνωστική περιοχή της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ' τάξης και πιο συγκεκριμένα στο Θεματικό πεδίο «Δ] Ο τόπος, η χώρα, ο πλανήτης που ζω», σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, με έμφαση στην Θεματική ενότητα «Η χώρα που ζω».

### 1.3 Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να:

- Εντοπίζουν την Ελλάδα, τα σύνορά της καθώς και τις όμορες χώρες που γειτνιάζει σε έναν (έντυπο/ψηφιακό) χάρτη.
- Ερευνούν το υπόμνημα από δύο τουλάχιστον χάρτες της πατρίδας τους (γεωμορφολογικό, πολιτικό) και να εντοπίζουν τις παρεχόμενες πληροφορίες.
- Εντοπίζουν και να αντιστοιχίζουν σε μια αναπαράσταση τοπίου βασικούς γεωγραφικούς όρους (οροσειρά, όρος, λόφος, πεδιάδα, λίμνη, ποτάμι, κοίτη ποταμού, ακρωτήριο, κόλπος, χερσόνησος, πορθμός, ισθμός, θάλασσα, νησιά).
- Διακρίνουν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της χώρας τους σε γεωμορφολογικό χάρτη και να τα καταγράφουν με την ονομασία τους
- Κατασκευάζουν ένα μοντέλο πολιτικού και γεωμορφολογικού χάρτη, αποτυπώνοντας την πόλη τους/το χωριό τους και τις μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας.
- Αναγνωρίζουν τα γεωγραφικά διαμερίσματα σε έναν πολιτικό χάρτη της Ελλάδας

### 1.4 Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικείμενου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα

Στο εκπαιδευτικό σενάριο εμπλέκονται τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας (έκφραση και ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου, εμπλουτισμός λεξιλογίου), της Ιστορίας (συσχέτιση του σήμερα με το χθες) και των Εικαστικών (καλλιτεχνική έκφραση). Τέλος, το σενάριο, καθώς και όλη η επιμέρους θεματική του Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος, μπορεί να συνδεθεί με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και ως πρόταση STEM.

### 1.5 Χρονική διάρκεια

Η χρονική διάρκεια του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι 2 διδακτικές ώρες, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

## 2. Σκεπτικό διδακτικής πρότασης – Επιστημονικό/ Γνωστικό Περιεχόμενο

Οι μαθητές/τριες σε προηγούμενες τάξεις έχουν:

- Κατακτήσει τα στοιχεία του προσανατολισμού
- Προσεγγίσει τις βασικές γεωγραφικές έννοιες
- Εντοπίσει την πόλη/το χωριό τους

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο, οι μαθητές/τριες καλούνται μελετώντας τα στοιχεία ενός χάρτη (έντυπου/ψηφιακού), ξεκινώντας αρχικά από τον τόπο τους (χωριό ή πόλη), να αναγνωρίσουν τα κυριότερα γεωμορφολογικά στοιχεία (όρος, οροσειρά, λόφος, πεδιάδα. Λίμνη, ποτάμι, κοίτη ποταμού, θάλασσα, νησιά, χερσόνησος, κόλπος, ισθμός,

πορθμός, ακρωτήριο) και να τα αντιστοιχίσουν σε έναν γεωμορφολογικό χάρτη. Τέλος, διευρύνοντας το πεδίο τους, να διακρίνουν την χώρα μας, αναγνωρίζοντας τα γεωγραφικά διαμερίσματα με τις μεγαλύτερες πόλεις τους καθώς και τις χώρες που γειτνιάζει σε έναν πολιτικό χάρτη.

Περιορισμοί: Επισημαίνεται ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο δεν εξετάζει την κλίμακα του χάρτη.

### 3. Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

- Ως προς τις προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες είχαν μελετήσει τις σχετικές έννοιες των κεφαλαίων της Β' τάξης που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος και στον προσανατολισμό στο χώρο. Είχαν γνωρίσει στην ενότητα 8 (Διάφοροι τόποι της πατρίδας μου) την μεγάλη ποικιλία των φυσικών τοπίων της Ελλάδας, τα χαρακτηριστικά στοιχεία τους και τις ανθρώπινες δραστηριότητες και παρεμβάσεις στο φυσικό τοπίο. Επίσης είχαν ασχοληθεί στην ενότητα 2 (Η συνοικία μου) με την συνοικία τους, τις κατοικίες, τα κτίρια, αλλά και κάποια προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ο τόπος τους. Επίσης, οι μαθητές/τριες στη Β' τάξη είχαν εξοικειωθεί με τη χρήση Η/Υ από την υλοποίηση των διδακτικών εφαρμογών, από την επαφή με διάφορα ψηφιακά εργαλεία και από την αναζήτηση και άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο.

- Ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες προβλέπεται να αποκτήσουν δεξιότητες αναγνώρισης και εντοπισμού γεωμορφολογικών στοιχείων σε μία αναπαράσταση τοπίου καθώς και σε έναν πολιτικό και γεωμορφολογικό (έντυπο/ψηφιακό) χάρτη.

### 4. Σκοπός διδακτικής πρότασης

Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της χώρας τους και με επαρκείς ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) να αναπτύξουν ένα ουσιαδές υπόβαθρο γεωγραφικών εννοιών και ορολογίας, αξιοποιώντας μια ποικιλία πρακτικών.

### 5. Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές/τριες έχουν ενημερωθεί για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες εργασίας των πέντε (5) ατόμων. Στα μέλη της κάθε ομάδας έχει ανατεθεί συγκεκριμένος ρόλος (π.χ. εκπρόσωπος, γραμματέας/τές, παρατηρητής/τές). Το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί είτε στην συμβατική αίθουσα, η οποία διαθέτει διαδραστικό πίνακα, υπολογιστή με πρόσβαση στο διαδίκτυο, δυνατότητα εκτύπωσης και βιντεοπροβολέα είτε στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου η κάθε ομάδα θα έχει το δικό της υπολογιστή. Στους σελιδοδείκτες του εγκατεστημένου φυλλομετρητή (π.χ. google chrome) είναι αποθηκευμένες χρήσιμες ιστοσελίδες (MapChart) και ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων (e-me content). Τέλος, στον ίδιο χώρο θα είναι αναρτημένος ένας πολιτικός και ένας γεωμορφολογικός χάρτης της Ελλάδας.

### 6. Διδακτική Προσέγγιση

Το εκπαιδευτικό σενάριο υιοθετεί:

Α] την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (σχηματισμός ανομοιογενών ομάδων εργασίας) με σκοπό την υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών και προσφέρεται αυθεντική επικοινωνία μέσα από τη συνεργασία και την καθοδήγηση (εκπαιδευτικού και μελών ομάδας).

Β] τη βιωματική μάθηση, αξιοποιώντας τα βιώματα των μαθητών/τριών στη διδακτική πρακτική και τους προτρέπει να ερευνούν για να οικειοποιηθούν τη γνώση.

Ως προς το διδακτικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σενάριο περιλαμβάνει μία σειρά από δραστηριότητες, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, οι οποίες υποστηρίζουν το θεωρητικό/μεθοδολογικό πλαίσιο του σεναρίου και ταυτόχρονα ακολουθούν μια διαδοχική αλληλουχία, συμβάλλοντας στον αναστοχασμό και στην αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα διδακτικά εργαλεία που ενσωματώνονται στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο είναι οι χάρτες (πολιτικός, γεωμορφολογικός) με τα αντίστοιχα υπομνήματα, σε έντυπη και σε ψηφιακή μορφή. Επίσης, για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αξιοποιούνται μία σειρά από διαδραστικές ασκήσεις με την μορφή μαθησιακού αντικειμένου, μέσω της εκπαιδευτικής ψηφιακής πλατφόρμας e-me content.

Τέλος, ως μορφή αξιολόγησης, στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο υιοθετείται η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, καθώς και η συζήτηση στο πλαίσιο μιας γενικότερης αποτίμησης.

## 7. Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

**7.1** Κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας πραγματοποιούνται οι παρακάτω δραστηριότητες:

### 7.1.1 Εισαγωγική δραστηριότητα – Πρόκληση ενδιαφέροντος (15 λεπτά)

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει ένα βίντεο, [εξερευνούμε τη χώρα μας] το οποίο περιέχει διάφορους τόπους και αξιοθέατα της χώρας μας, καθώς και ανθρώπινα δημιουργήματα που υπάρχουν στο φυσικό περιβάλλον (ορεινούς, πεδινούς, παραθαλάσσιους οικισμούς και ανθρωπογενή χαρακτηριστικά).



Εικόνα 1: Εισαγωγική δραστηριότητα

Κατά τη διάρκεια της προβολής του video, ο/η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες ώστε να προκληθεί συζήτηση και να γίνει σύνδεση των προηγούμενων εμπειριών-γνώσεων με την έννοια της χώρας, όπως:

- Με βάση το βίντεο που παρακολουθήσατε, ποιες λέξεις σας έρχονται στο μυαλό, όταν ακούτε τη λέξη «Ελλάδα»;
- Τι τόπους συναντάει κανείς ταξιδεύοντας ανά την Ελλάδα;
- Ποια είναι τα (γεωμορφολογικά) στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν τόπο ορεινό;
- Ποια είναι τα (γεωμορφολογικά) στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν τόπο παραθαλάσσιο;
- Ποια είναι τα στοιχεία (γεωμορφολογικά) που χαρακτηρίζουν έναν τόπο πεδινό;
- Αναγνωρίσατε στο βίντεο κάποια πόλη, χωριό ή νησί που έχετε επισκεφτεί; Αν ναι, ποια στοιχεία ήταν αυτά που σας έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση;
- Διακρίνατε κάποιο αξιοθέατο που είναι χαρακτηριστικό της χώρας μας;

Οι μαθητές/τριες καταγράφουν τις απαντήσεις τους σε ένα χαρτί, σχετικά με τους τόπους που συναντά κανείς ταξιδεύοντας στην Ελλάδα και τα γεωμορφολογικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν καθέναν από αυτούς.

### 7.1.2 Δραστηριότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, επεξεργασίας, σύνδεσης εννοιών (25 λεπτά)

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες, με βάση τις απαντήσεις της προηγούμενης δραστηριότητας εντοπίζουν τα γεωμορφολογικά στοιχεία της χώρας τους με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου Google Earth, ανακαλύπτοντας έτσι τον τρόπο που απεικονίζονται όλα αυτά τα γεωμορφολογικά στοιχεία σε έναν ψηφιακό χάρτη.

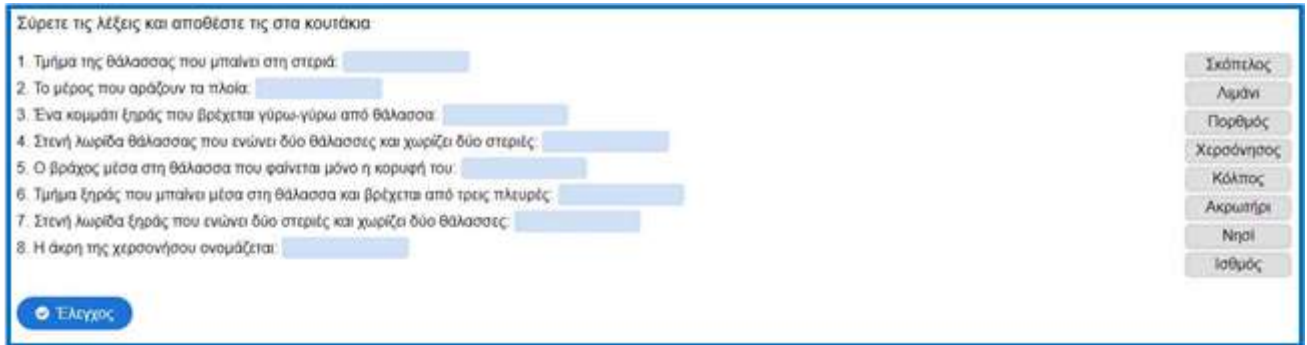


Εικόνα 1: Δραστηριότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, επεξεργασίας και σύνδεσης εννοιών

Έπειτα οι μαθητές/τριες, με βάση τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας [1], αρχικά εξασκούνται στην αντιστοίχιση γεωγραφικών όρων, που αποτυπώνονται στους χάρτες (υπόμνημα χάρτη), με τα αντίστοιχα χρώματα και σε δεύτερη φάση στην αναγνώριση γεωγραφικών όρων ξηράς και θάλασσας.

### 7.1.3 Δραστηριότητες αποτίμησης-αναστοχασμού (5')

Τέλος, οι μαθητές/τριες υλοποιούν διαδραστικές δραστηριότητες ανακεφαλαίωσης-εμπέδωσης, με αξιοποίηση μαθησιακών αντικειμένων από την πλατφόρμα e-me content.



Εικόνα 3.1: Γεωγραφικοί όροι της θάλασσας



Εικόνα 3.2: Γεωγραφικοί όροι της θάλασσας



Εικόνα 1.3: Γεωγραφικοί όροι ξηράς



## 7.2 Κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας πραγματοποιούνται οι παρακάτω δραστηριότητες:

### 7.2.1 Δραστηριότητες συνεργασίας, επεξεργασίας, σύνδεσης εννοιών (40 λεπτά)

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, ασχολούνται με τις παρακάτω διαδραστικές δραστηριότητες ώστε να ανακαλύψουν τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας τους.

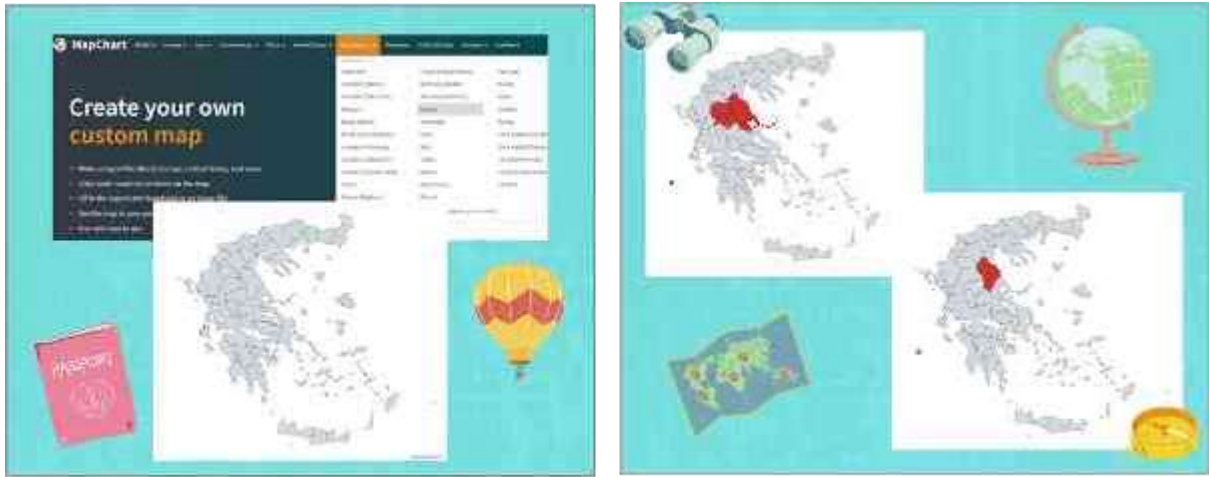


Εικόνα 1.1: Γεωγραφικά διαμερίσματα



Εικόνα 4.2: Γεωγραφικά διαμερίσματα

Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τον πολιτικό και γεωμορφολογικό χάρτη που τους έχει δοθεί, καθώς και με βάση τα ψηφιακά εργαλεία Map Chart ή Google Earth (ψηφιακός χάρτης της χώρας μας) αναγνωρίζουν τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας τους.



Εικόνα 1: Ενδεικτικό αποτύπωμα του ψηφιακού εργαλείου Map Chart

Έπειτα οι μαθητές/τριες, έχοντας ως βάση τα στοιχεία που εντόπισαν με τα ψηφιακά εργαλεία, ασχολούνται με τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας [2], αρχικά καταγράφοντας τα στοιχεία χωροθέτησης των γεωγραφικών διαμερισμάτων και σε δεύτερη φάση εντοπίζοντας τα κυριότερα γεωμορφολογικά στοιχεία των γεωγραφικών διαμερισμάτων.

### 7.2.2 Δραστηριότητα περιγραφικής αξιολόγησης (5')

Ολοκληρώνοντας το εκπαιδευτικό σενάριο, ο/η εκπαιδευτικός δίνει στους/στις μαθητές/τριες ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης κι ένα φύλλο ετεροαξιολόγησης, εξετάζοντας τον βαθμό επίτευξης της αρχικής στοχοθεσίας.

## 8. Πιθανές επεκτάσεις – Προσαρμογές διδακτικής πρότασης

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο έχει πολλές δυνατότητες επέκτασης, προκειμένου να αποκτήσει τη μορφή ενός ευρύτερου project. Θα μπορούσε να επεκταθεί σημαντικά χρονικά μέσα από την προσθήκη περισσότερων εμπλεκόμενων γνωστικών περιοχών, όπως είναι τα Εικαστικά, η Μουσική, η Ιστορία, η Γεωγραφία. Επίσης, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την ποίηση και την πεζογραφία που σχετίζεται με τον τόπο τους και να γνωρίσουν την τοπική μουσική παράδοση στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σενάριο δύναται να αποκτήσει και τη μορφή ενός διασχολικού ή ευρωπαϊκού project. Οι μαθητές/τριες, συμμετέχοντας σε ευρωπαϊκά προγράμματα (eTwinning, Erasmus+ κλπ), έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να συνεργαστούν με σχολεία από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και του εξωτερικού. Μέσω των εργαλείων που παρέχει το διαδίκτυο, είναι δυνατή η ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τα αξιοθέατα που διαθέτει η κάθε περιοχή, την τοπική ιστορία, τη μουσική παράδοση, τη διατροφή κ.α.

Οι προτεινόμενες διαδραστικές δραστηριότητες μπορούν να αξιοποιηθούν από τους/τις μαθητές/τριες ως υποστηρικτικό υλικό ανά πάσα στιγμή και εκτός σχολικής τάξης.

Η θεματική του προτεινόμενου εκπαιδευτικού σεναρίου ενδείκνυται να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς και ως πρόταση STEM, ακολουθώντας τα στάδια υλοποίησης σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών.

## 9. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο εφαρμογής των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς καλείται να γίνει φορέας ανάπτυξης και αναδόμησης του περιεχομένου τους. Ο ανωτέρω ισχυρισμός επιδιώχθηκε να ενισχυθεί με την παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου με χρήση των Τ.Π.Ε., στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθητών/μαθητριών της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου, στη γνωστική περιοχή της Μελέτης Περιβάλλοντος.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Οδηγός Εκπαιδευτικού του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα μελέτη Περιβάλλοντος, ΙΕΠ, Α' Έκδοση, Αθήνα 2021

Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος, ΙΕΠ, Α' Έκδοση, Αθήνα 2021

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., Σπανός, Δ., Γιασιράνης, Σ., Τζόρτζογλου, Φ., & Βρατσάλη, Ν. (2023). Σχεδιασμοί Εκπαιδευτικού Υλικού και Τεχνολογίες για την Ψηφιακή Εκπαίδευση [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-170>

### Δικτυογραφία

[https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1191090](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1191090)

[https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1188643](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1188643)

[https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1188631](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1188631)

[https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1188649](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1188649)

<https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin.php?page=h5p&task=show&id=1188387>

<https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin.php?page=h5p&task=show&id=1188390>

<https://rb.gy/xzjaqf> (Ημερ, προσπέλασης και ανάκτησης: 11.06.2022)



## Παραρτήματα

Φύλλο εργασίας 1<sup>ης</sup> διδακτικής ώρας

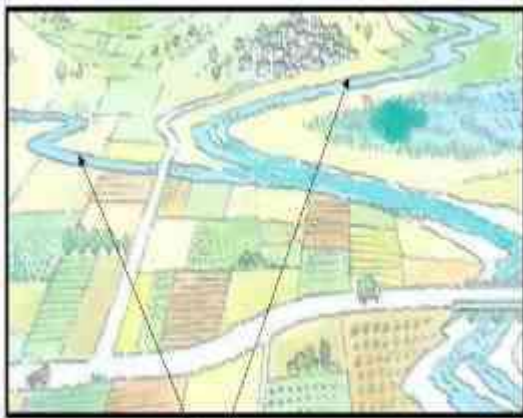
1. Αντιστοιχίστε τους γεωγραφικούς όρους με τα αντίστοιχα χρώματα που αποτυπώνονται στους παραπάνω χάρτες.

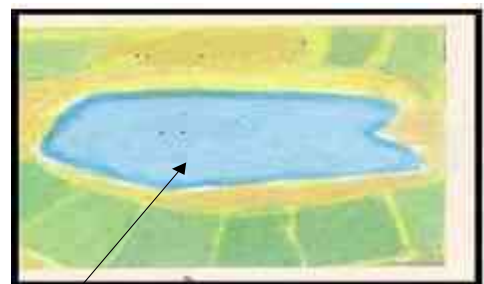
|            |   |   |   |
|------------|---|---|---|
| Κόλπος     | ■ | ■ | ■ |
| Ακρωτήριο  | ■ |   |   |
| Βουνά      | ■ |   |   |
| Θάλασσα    | ■ | ■ | ■ |
| Οροσειρές  | ■ |   |   |
| Πορθμός    | ■ |   |   |
| Λίμνες     | ■ |   |   |
| Νησιά      | ■ | ■ | ■ |
| Πεδιάδες   | ■ |   |   |
| Ποτάμια    | ■ |   |   |
| Χερσόνησοι | ■ | ■ | ■ |

2. Παρατηρήστε με την ομάδα σας τις παρακάτω εικόνες που απεικονίζουν διάφορα τοπία στην ξηρά.

3. Αναγνωρίσετε τους παρακάτω γεωγραφικούς όρους, συμπληρώνοντας τα αντίστοιχα πλαίσια.

|                   |                   |                 |
|-------------------|-------------------|-----------------|
| Λίμνη (1)         | Δέλτα ποταμού (4) | Παραπόταμοι (6) |
| Όχθες ποταμού (2) | Ποτάμι (5)        | Πεδιάδα (7)     |
| Εκβολή (3)        |                   |                 |

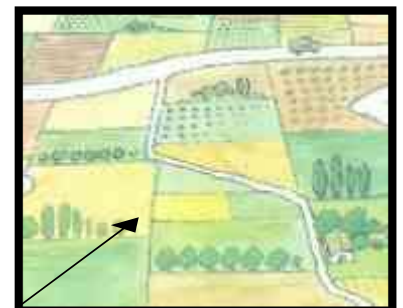








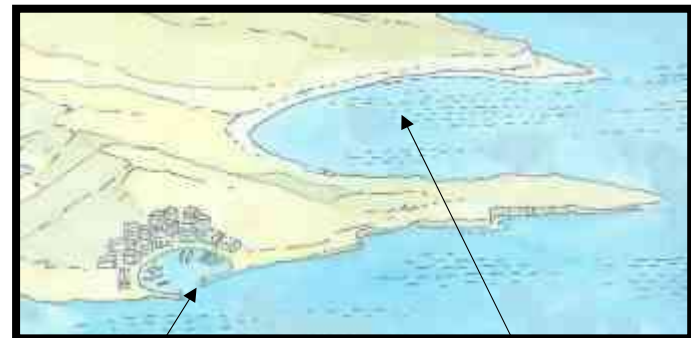
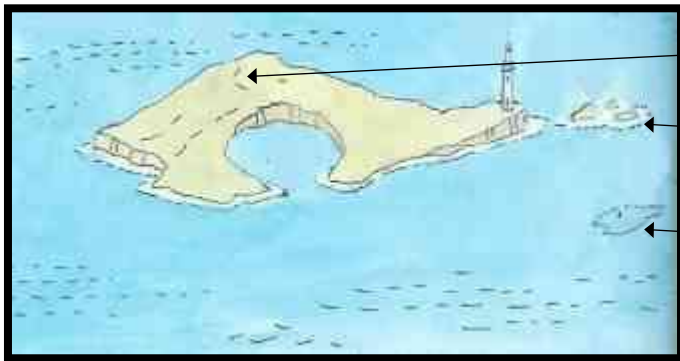

440



4. Παρατηρήστε με την ομάδα σας τις παρακάτω εικόνες που απεικονίζουν διάφορα τοπία της θάλασσας.

5. Αναγνωρίστε τους παρακάτω γεωγραφικούς όρους, συμπληρώνοντας τα αντίστοιχα πλαίσια

|            |             |                |
|------------|-------------|----------------|
| Ισθμός (1) | Λιμάνι (4)  | Σκόπελος (7)   |
| Νησί (2)   | Ύφαλος (5)  | Ακρωτήριο (8)  |
| Κόλπος (3) | Πορθμός (6) | Χερσόνησος (9) |



Φύλλο εργασίας 2<sup>ης</sup> διδακτικής ώρας

1. Αρχικά, εντοπίστε τον δικό σας τόπο σε έναν πολιτικό/γεωμορφολογικό έντυπο ή ψηφιακό χάρτη (MapChart).
2. Καταγράψτε στον πίνακα που ακολουθεί, τα στοιχεία:

| Ο τόπος μου (νομός) | Γεωγραφικό διαμέρισμα | Γειτονικοί νομοί που ανήκουν<br>στο ίδιο γεωγραφικό<br>διαμέρισμα |
|---------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------|
|                     |                       |                                                                   |
|                     |                       |                                                                   |
|                     |                       |                                                                   |
|                     |                       |                                                                   |
|                     |                       |                                                                   |
|                     |                       |                                                                   |

3. Καταγράψτε τα στοιχεία στον παρακάτω πίνακα:

| Γεωγραφικό διαμέρισμα του τόπου μου | Με ποια γεωγραφικά διαμερίσματα συνορεύει; |
|-------------------------------------|--------------------------------------------|
|                                     |                                            |
|                                     |                                            |
|                                     |                                            |
|                                     |                                            |

4. Καταγράψτε τα στοιχεία στον παρακάτω πίνακα:

| Η χώρα μου | Χώρες που συνορεύει | Γεωγραφικά διαμερίσματα που συνορεύουν με τις γειτονικές μας χώρες |
|------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------|
|            |                     |                                                                    |
|            |                     |                                                                    |
|            |                     |                                                                    |
|            |                     |                                                                    |

5. Καταγράψτε τα στοιχεία στον παρακάτω πίνακα:

| Γεωγραφικό διαμέρισμα | Ποτάμια | Βουνά | Λίμνες | Θάλασσες | Χερσόνησος/ ακρωτήρια | Πόλεις |
|-----------------------|---------|-------|--------|----------|-----------------------|--------|
| Θράκη                 |         |       |        |          |                       |        |
| Μακεδονία             |         |       |        |          |                       |        |
| Ήπειρος               |         |       |        |          |                       |        |
| Ιόνια νησιά           |         |       |        |          |                       |        |
| Θεσσαλία              |         |       |        |          |                       |        |
| Στερεά Ελλάδα         |         |       |        |          |                       |        |
| Πελοπόννησος          |         |       |        |          |                       |        |
| Νησιά Αιγαίου         |         |       |        |          |                       |        |
| Κρήτη                 |         |       |        |          |                       |        |

## Φύλλο αυτό-αξιολόγησης

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Σχολική Μονάδα</b>             |  |
| <b>Τάξη/Τμήμα</b>                 |  |
| <b>Ονοματεπώνυμο μαθητή/τριας</b> |  |

Βάλε σε κάθε τετραγωνάκι [X] ή [✓]

|                                                                                                                                                                                                                | Καθόλου<br> | Λίγο<br> | Αρκετά<br> | Πολύ<br> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Μπόρεσα να καταγράψω τις ιδέες που αντιπροσωπεύουν τη λέξη «Η χώρα μου»                                                                                                                                        |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Κατάφερα να εντοπίσω τον τόπο/τη χώρα μου σε έναν έντυπο ή ψηφιακό χάρτη                                                                                                                                       |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Αναγνώρισα τα στοιχεία του υπομνήματος σε έναν έντυπο ή ψηφιακό χάρτη                                                                                                                                          |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Διέκρινα (αναγνώρισα) σε μία αναπαράσταση τοπίου τους αντίστοιχους γεωγραφικούς όρους (όρος, οροσειρά, πεδιάδα, λίμνη, ποτάμι, κοίτη ποταμιού, θάλασσα, νησιά, χερσόνησος, κόλπος, ισθμός, πορθμός, ακρωτήριο) |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Κατανόησα τα βασικά γεωγραφικά στοιχεία ενός υπομνήματος                                                                                                                                                       |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Έκανα αντιστοίχιση (αντιστοίχισα) ορολογίας και θέσης των γεωγραφικών όρων που παρουσιάζονται σε έναν χάρτη του τόπου/της χώρας μου                                                                            |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Χρησιμοποίησα το ψηφιακό εργαλείο Google Earth για να εντοπίσω διάφορους γεωγραφικούς όρους του τόπου/της χώρας μου                                                                                            |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Κατασκεύασα ένα μοντέλο γεωμορφολογικού χάρτη του τόπου μου                                                                                                                                                    |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Ανέλαβα ρόλους και πρωτοβουλίες                                                                                                                                                                                |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Συνεργάστηκα με τα άλλα μέλη της ομάδας μου                                                                                                                                                                    |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |

Φύλλο ετερο-αξιολόγησης

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Σχολική Μονάδα</b>             |  |
| <b>Τάξη/Τμήμα</b>                 |  |
| <b>Ονοματεπώνυμο μαθητή/τριας</b> |  |

Βάλε σε κάθε τετραγωνάκι [X] ή [✓]

|                                                                                                                                                                                                                | Καθόλου<br> | Λίγο<br> | Αρκετά<br> | Πολύ<br> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Μπόρεσε να καταγράψει τις ιδέες που αντιπροσωπεύουν τη λέξη «Η χώρα μου»                                                                                                                                       |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Κατάφερε να εντοπίσει τον τόπο/τη χώρα του/της σε έναν έντυπο ή ψηφιακό χάρτη                                                                                                                                  |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Αναγνώρισε τα στοιχεία του υπομνήματος σε έναν έντυπο ή ψηφιακό χάρτη                                                                                                                                          |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Διέκρινε (αναγνώρισε) σε μία αναπαράσταση τοπίου τους αντίστοιχους γεωγραφικούς όρους (όρος, οροσειρά, πεδιάδα, λίμνη, ποτάμι, κοίτη ποταμιού, θάλασσα, νησιά, χερσόνησος, κόλπος, ισθμός, πορθμός, ακρωτήριο) |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Κατανόησε τα βασικά γεωγραφικά στοιχεία ενός υπομνήματος                                                                                                                                                       |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Έκανε αντιστοίχιση (αντιστοίχισε) ορολογίας και θέσης των γεωγραφικών όρων που παρουσιάζονται σε έναν χάρτη του τόπου/της χώρας του/της.                                                                       |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Χρησιμοποίησε το ψηφιακό εργαλείο Google Earth για να εντοπίσει διάφορους γεωγραφικούς όρους του τόπου/της χώρας του/της                                                                                       |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Συμμετείχε στην κατασκευή ενός μοντέλου γεωμορφολογικού χάρτη του τόπου του/της                                                                                                                                |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Ανέλαβε ρόλους και πρωτοβουλίες                                                                                                                                                                                |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |
| Συνεργάστηκε με τα άλλα μέλη της ομάδας του/της                                                                                                                                                                |                                                                                              |                                                                                            |                                                                                               |                                                                                             |

# ΝΟΕΡΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΕΛΙΞΙΑ

**Συμεωνίδης Νικόλαος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

## Περίληψη

Η διδακτική πρόταση επικεντρώνεται στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων με ευελιξία και ορθότητα από τους μαθητές της Ε' τάξης Δημοτικού, χρησιμοποιώντας τη βοήθεια τεχνητής νοημοσύνης. Η τεχνητή νοημοσύνη λειτούργησε ως επικουρικό εργαλείο στην εύρεση αριθμητικών αποτελεσμάτων και αξιολογήθηκε η ευκολία και ευελιξία της σε σύγκριση με τις μεθόδους των μαθητών. Η διδακτική παρέμβαση, διάρκειας ενός μήνα, περιλάμβανε διδασκαλία νοερών υπολογισμών και χρήση τριών φύλλων εργασίας για την εκτέλεση διαφορετικών αριθμητικών πράξεων. Οι μαθητές έδειξαν βελτίωση στην ορθότητα των πράξεων με τη χρήση νοερών υπολογισμών, αναπτύσσοντας παράλληλα αυτοπεποίθηση και διαχειριστική ικανότητα. Η μεθοδολογία υποστηρίχθηκε από τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης, ενισχύοντας την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων υπολογισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** πράξεις, νοερόι υπολογισμοί, τεχνητή νοημοσύνη, ευελιξία.

## 1. Εισαγωγή

Ο όρος "αριθμητισμός", ο οποίος μπορεί επίσης να αναφερθεί ως μαθηματικός αλφαριθμητισμός ή μαθηματικός γραμματισμός, ταυτίζεται με τις βασικές δεξιότητες προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η ανάγνωση, η γραφή και οι αριθμητικοί υπολογισμοί (Department for Education and Employment, 1998).

Η έννοια του "νοερού υπολογισμού" αναφέρεται στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων χωρίς τη βοήθεια εξωτερικών εργαλείων, διεξάγονται στο μυαλό και όχι γραπτώς, αν και μπορεί να υποστηρίζονται από άτυπες σημειώσεις που βοηθούν στο μαθηματικό συλλογισμό (Harris, Keys, W., & Fernandes, C., 1997).

Οι νοερόι υπολογισμοί δεν θεωρούνται απλά ανάκληση αριθμητικών γεγονότων, παρ' όλο που η επανάληψη μπορεί να βελτιώσει την αποδοτικότητά τους. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί στη βιβλιογραφία που περιγράφουν τους νοερούς υπολογισμούς ως συνειδητές διαδικασίες με τη χρήση στρατηγικών, σαν σύντομες μεθόδους για την επίλυση καθημερινών αριθμητικών προβλημάτων, ή ως μια σημαντική μαθηματική διαδικασία που αναπτύσσεται μέσα από τη διδακτική διαδικασία, όπου οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν (Resnick, Bill, & Lesgold, 1992).

Η διδασκαλία των νοερών υπολογισμών είναι σημαντική, καθώς το 75% των υπολογισμών που γίνονται από ενήλικες καθημερινά είναι νοεροί και όχι γραπτοί (Brown, et al, 1998). Βοηθούν στην κατανόηση αριθμητικών σχέσεων και στη βελτίωση της επίδοσης στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων (Peterson, Driscoll, & Stevens, 1990). Επιπλέον συμβάλουν στην κατανόηση γραπτών αλγορίθμων (QCA, 1999) και στην κατανόηση του δεκαδικού συστήματος αρίθμησης (Carpenter, et al., 1998), ενώ ενθαρρύνουν το μαθηματικό συλλογισμό και τη μαθηματική σκέψη (Dominick & Kamii, 1997). Τέλος φαίνεται πως ενισχύουν τη μαθηματική λογική και την κριτική σκέψη (Λεμονίδης, 2020).

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τις πρόσφατες θεωρητικές παραδοχές (Gadanidis, 2017), η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, και ιδίως στα μαθηματικά, είναι μια

σημαντική εξέλιξη, καθώς προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες για προσαρμοσμένη διδασκαλία, αναλύοντας τις απαντήσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών, παρέχοντας εξατομικευμένη βοήθεια και ανατροφοδότηση. Δύναται να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται σύμφωνα με τη δυσκολία των προβλημάτων και να δίνει την απαραίτητη βοήθεια στους μαθητές

Στην προσπάθεια της προσέγγισης και αποσαφήνισης της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης στο πεδίο των μαθηματικών γίνεται μνεία στην εφαρμογή μαθηματικών μοντέλων, στη διαχείριση μαθηματικών δεδομένων, στην επίλυση προβλημάτων, στην κατανόηση της μαθηματικής γλώσσας, στην υλοποίηση αριθμητικών αλγορίθμων για την εξομοίωση και την εκτέλεση διαδικασιών που συνήθως σχετίζονται με τον μαθηματικό συλλογισμό (αριθμητικές πράξεις), (Deisenroth, Faisal, & Ong, 2020).

Βάσει μελετών η τεχνητή νοημοσύνη και ευρύτερα η χρήση των νέων τεχνολογιών, λειτουργεί επικουρικά καθώς η επίδοση των μαθητών δύναται να βελτιωθεί σταδιακά (Baker et al., 2010), εφόσον υποστηριχθεί και από την ανάλογη διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση νέων τεχνολογιών (Kulik & Kulik, 1991). Έτσι τα οφέλη μπορούν να είναι πολλαπλά. Οι μαθητές μπορούν να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση κατά την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων κατανοώντας τα λάθη τους (VanLehn, 2011). Η διαχείριση των δεδομένων και η επίλυση αριθμητικού προβλήματος γίνεται πιο εύκολη με την τεχνητή νοημοσύνη και την ενσωμάτωση ψηφιακών προσομοιώσεων (Rieber, 1996). Οι μαθητές γίνονται περισσότερο ευέλικτοι καθώς αναπτύσσουν ή αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές τους ανάλογα τη δυσκολία και τον τύπο των αριθμητικών δραστηριοτήτων (Zimmerman, 2008). Αυτό είναι ένα ιδιαίτερο χρήσιμο χαρακτηριστικό για την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων.

Στη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία, οι έννοιες της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας θεωρούνται ισοδύναμες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν αλληλένδετα. Η ευελιξία/ προσαρμοστικότητα αναφέρεται στη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύσσουν ένα εύρος νοερών στρατηγικών, να τις εφαρμόζουν και να τις προσαρμόζουν αποτελεσματικά, καθώς και να επιλέγουν την κατάλληλη για την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων (Verschaffel et al., 2009).

Η ευελιξία/ προσαρμοστικότητα αναφέρεται στη βιβλιογραφία και ως «ευελιξία στη χρήση στρατηγικών- strategic flexibility (Siegler & Lemaire, 1997)», «ευέλικτη και προσαρμοστική χρήση των στρατηγικών- flexible and adaptive use of strategies (Heinze, Star, & Verschaffel, 2009)», «στρατηγική σκέψη- strategic thinking (Craig, 2010)» αλλά και ως «προσαρμοστική ειδικευση- adaptive expertise» (Threlfall, 2009). Η «ειδίκευση ρουτίνας» είναι ακριβώς το αντίθετο από την «προσαρμοστική ειδίκευση».

Σύμφωνα με τον Holyoak (1991), μαθητής ο οποίος έχει αναπτύξει "προσαρμοστική ειδίκευση" μπορεί να δομήσει και να εφαρμόσει νέες νοερές στρατηγικές βασισμένο στις προϋπάρχουσες που έχει, ανάλογα με τις απαιτήσεις και το επίπεδο δυσκολίας μιας πράξης, ενώ μαθητής με «ειδίκευση ρουτίνας» δεν έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει νέες στρατηγικές εκτός από αυτές που ήδη γνωρίζει, περιορίζοντας τις επιλογές του.

Οι Verschaffel, Luwel, Torbeyns, & Van Dooren (2011) υποστηρίζουν πως η διδασκαλία της ευελιξίας/ προσαρμοστικότητας θα πρέπει να έχει αφετηρία το Δημοτικό σχολείο, για να μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει ένα ικανό ρεπερτόριο νοερών στρατηγικών και να έχει τον απαραίτητο χρόνο εξάσκησης.

Πρόσφατες αναφορές υποστηρίζουν ότι η επίδοση των μαθητών στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων σχετίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας των νοερών υπολογισμών. Έχει αποδειχθεί ότι η κατάλληλη καθοδήγηση που προσφέρει η διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών στις πράξεις (Blöte, Klein, & Beishuizen, 2000). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, έχουν αναπτυχθεί ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία εμπερικλείουν διάφορες δραστηριότητες όπως αριθμητικά προβλήματα με συγκεκριμένο, ασκήσεις,



μνημονικές τεχνικές εξάσκησης και εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία νοερών στρατηγικών (QCA, 1999).

Το μοντέλο διδασκαλίας σύμφωνα με τα αγγλικά πρότυπα (QCA, 1999), μπορεί να υποστηρίξει τις νοερές στρατηγικές αλλά και να προωθήσει την ανάπτυξη της ευελιξίας. Βάσει αυτού του μοντέλου, οι στρατηγικές νοερών υπολογισμών προάγονται και υποστηρίζονται μέσω μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει άμεση, διαδραστική διδασκαλία με ενεργή συμμετοχή των μαθητών, συνεχή επανάληψη και προφορική εξάσκηση με έμφαση στους νοερούς υπολογισμούς.

### **3. Μεθοδολογία**

#### **3.1. Μέθοδος της έρευνας**

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-πειραματική προσέγγιση (Campbell & Cook, 1979). Υιοθετήθηκε αυτή η επιλογή καθώς αντιμετωπίστηκε δυσκολία στην τυχαία κατανομή των μελών ενός πληθυσμού σε μία ομάδα, στην συγκεκριμένη περίπτωση στην τυχαία κατανομή των μαθητών σχολείου σε τμήματα λόγω συγκεκριμένων συνθηκών. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος της σχέσης μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, ώστε να ισχύει η συνθήκη κατά την οποία να εξετάζεται αν η μεταβολή της μιας επηρεάζει την άλλη (Bryman, 2016).

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε με μαθητές της της Ε' 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 στρατηγικών υπολογισμού (Λεμονίδης, 2020) που χρησιμοποίησαν για να εκτελέσουν τις πράξεις καθώς και αν τις εκτέλεσαν σωστά. Τέλος έγινε σύγκριση των στρατηγικών που ακολούθησαν με εκείνες που επέλεξε η τεχνητή νοημοσύνη, ως προς την ευκολία, την ευελιξία και την ορθότητα.

#### **3.2. Το δείγμα**

Η παρέμβαση έγινε σε 6/θ Δημοτικό σχολείο. Έλαβαν μέρος 20 μαθητές της Ε' τάξης, 10 κορίτσια και 10 αγόρια. Οι μαθητές κάθονταν σε μεικτές ομάδες τις οποίες είχαν δημιουργήσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς σύμφωνα με τις φιλικές τους σχέσεις. Κάθε ομάδα περιλάμβανε τους ρόλους του συντονιστή, του γραμματέα και των εμψυχωτών. Οι ρόλοι αυτοί ανανεώνονταν εβδομαδιαία και αλλάζαν κατά την κατεύθυνση της κίνησης των δεικτών του ρολογιού (Vaughan, 2002).

#### **3.3. Η παρέμβαση**

Τα στάδια της παρέμβασης είχαν 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.
- 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
- Σύγκριση των στρατηγικών υπολογισμού των μαθητών με αυτές της τεχνητής νοημοσύνης.
- Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση.

Οι μαθητές είχαν ήδη έρθει σε επαφή με τους νοερούς υπολογισμούς στην προηγούμενη τάξη, ωστόσο όχι με τόσο συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Στο ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς, και μέχρι τα μισά του πρώτου τριμήνου, οι μαθητές είχαν τον απαραίτητο χρόνο για να προσαρμοστούν και να εξοικειωθούν με την προσέγγιση της διδασκαλίας των νοερών υπολογισμών (QCA, 1999). Ακολούθησε η φάση αναζήτησης αποτελεσμάτων και η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, η οποία διήρκεσε ένα μήνα. Τα αποτελέσματα συλλέχθηκαν μέσω τριών διαφορετικών φύλλων εργασίας, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να επιλύσουν λεκτικά προβλήματα.

Ο εκπαιδευτικός διδάσκοντας τους νοερούς υπολογισμούς, εγκαθίδρυσε ένα μαθηματικό λεξιλόγιο με τους μαθητές. Αντιστοιχίσε μερικές λέξεις στους νοερούς υπολογισμούς, ώστε να λειτουργήσουν ως υποδείξεις και να ενεργοποιήσουν την εφαρμογή τους.

Σε όλες τις περιπτώσεις, η διανομή και επίλυση του φύλλου εργασίας εντάσσονταν διδακτικά, στην πέμπτη φάση της καθημερινής πορείας διδασκαλίας, με τίτλο «αξιολόγηση». Σύμφωνα με τον ημερολογιακό προγραμματισμό, για την αξιολόγηση, αξιοποιήθηκε η γνωστική περιοχή των προβλημάτων που περιέχουν συγκεκριμένο, το οποίο μπορεί να αξιοποιήσει ο μαθητής για να σχεδιάσει τις κινήσεις του και να οδηγηθεί στις επιζητούμενες πράξεις. Παρ' όλο που βρίσκεται στην μπλε ενότητα στο πρώτο κεφάλαιο, τα προβλήματα προσφέρονται και συναντώνται σχεδόν σε κάθε ενότητα όπου η ύλη επαναλαμβάνεται εμπλουτισμένη κάθε πέντε με έξι κεφάλαια (Bruner, 1966). Και στις τρεις περιπτώσεις που υλοποιήθηκε η αξιολόγηση υπήρξε μέριμνα ώστε τα ημερήσια διδασκόμενα μαθήματα να συνδέονται μεταξύ τους και να σχετίζονται με τα προβλήματα. Παρατίθενται τα λεκτικά προβλήματα των τριών φύλλων εργασίας που είχαν να λύσουν οι μαθητές:

«Η απόσταση από τη στάση του λεωφορείου μέχρι το σχολείο είναι 18χμ. 18μ. Στα 7/9 της απόστασης συναντάμε το πάρκο της κυκλοφοριακής αγωγής. Πόση είναι η απόσταση από το πάρκο της κυκλοφοριακής αγωγής μέχρι το σχολείο;»

«Ο Σπύρος είναι αθλητής του στίβου. Κάθε εβδομάδα τρέχει συνολικά 5χμ. και 250μ. Αυτή τη βδομάδα έχει διανύσει τα 3/5 της απόστασης. Πόσα μέτρα του μένουν ακόμα;».

«Η διάρκεια του ταξιδιού με διαστημόπλοιο από την Ουρανό στον Άρη είναι 5 ημέρες και η απόσταση 500.705χμ. Κάθε ημέρα το διαστημόπλοιο διανύει ίσα χιλιόμετρα. Αν βρίσκεται στην 3η ημέρα ταξιδιού, πόσα χιλιόμετρα έχει να διανύσει ακόμα;».

Όλα τα παραπάνω προβλήματα ήταν παρόμοια με εκείνα από το τετράδιο εργασιών. Δεν επιλέχθηκαν τα αυθεντικά στην προσπάθεια να αποφευχθεί η ύπαρξη πιθανότητας επίλυσής τους από μαθητές στο σπίτι την προηγούμενη ημέρα. Επίσης τα προβλήματα υλοποιούσαν τους στόχους της ενότητας και των δραστηριοτήτων της, που ορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ο δάσκαλος έδωσε το φύλλο εργασίας και διαβεβαίωσε τους μαθητές ότι δεν πρόκειται να αξιολογηθούν, για να μην αγχωθούν. Ένας μαθητής διάβασε το φύλλο εργασίας δυνατά και στη συνέχεια το επανέλαβε με δικά του λόγια. Ο εκπαιδευτικός αναζήτησε ερωτήματα και δυσκολίες που πιθανόν να προέκυψαν, προσφέροντας ταυτόχρονα τις απαραίτητες εξηγήσεις. Στη συνέχεια ακολούθησε επίλυση του προβλήματος εντός του χρονικού πλαισίου των είκοσι λεπτών. Ο δάσκαλος κινούνα διακριτικά από ομάδα σε ομάδα, παρακολουθώντας την ομαδική προσπάθεια.

Με το πέρας του χρονικού πλαισίου, οι μαθητές προχώρησαν στην παρουσίαση των λύσεων τους, αιτιολογώντας τις επιλογές τους και τις στρατηγικές υπολογισμού που ακολούθησαν. Οι απαντήσεις παρουσιάστηκαν από τον συντονιστή κάθε ομάδας. Στις ομάδες αναπτύχθηκε γόνιμος διάλογος που συνέβαλε στην αμοιβαία συνεργασία και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής. Τα αποτελέσματα και οι στρατηγικές τους καταγράφηκαν στον πίνακα. Παράλληλα επιχειρηματολόγησαν για τους παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή αυτών των στρατηγικών.

Κατά τη διάρκεια κάθε παρουσίασης, η ολομέλεια της τάξης συμμετείχε ενεργά, υποβάλλοντας ερωτήσεις, εκφράζοντας αμφιβολίες και παρατηρήσεις ως προς τις στρατηγικές υπολογισμού, προσφέροντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση και ενισχύοντας την αναστοχαστική διαδικασία. Τέλος, ο δάσκαλος ζήτησε από τους μαθητές να επιλέξουν ποια πράξη επιθυμούν να ζητήσουν από την τεχνητή νοημοσύνη να εκτελέσει ώστε να σχολιάσουν τη μέθοδο υπολογισμού που επέλεξε συγκριτικά με τη δική τους.

#### 4. Αποτελέσματα

Στο πρώτο φύλλο εργασίας έγιναν συνολικά 43 υπολογισμοί. Οι 4 έγιναν με κάθετο αλγόριθμο και 39 με στρατηγικές νοερών υπολογισμών, συγκεκριμένα με τη Στρατηγική της Διάσπασης του ενός Αριθμού (ΣΔΑ). Σωστές ήταν μόνο οι πράξεις που έγιναν με νοερές στρατηγικές.

**Πίνακας 1: Πλήθος και ποσοστά επιτυχίας και αποτυχίας των στρατηγικών στο Α' Φύλλο Εργασίας**

| Στρατηγικές | Εκτέλεσαν | Πέτυχαν/ Πέτυχαν% |      | Απέτυχαν/ Απέτυχαν% |      |
|-------------|-----------|-------------------|------|---------------------|------|
| ΣΔΑ         | 39        | 39                | 100% | 0                   | 0    |
| ΚΑ          | 4         | 0                 | 0    | 4                   | 100% |

Στο δεύτερο φύλλο εργασίας έγιναν συνολικά 29 υπολογισμοί. Οι 17 έγιναν με κάθετο αλγόριθμο και οι 12 με στρατηγικές νοερών υπολογισμών, με τη Στρατηγική της Διάσπασης του ενός Αριθμού (ΣΔΑ). Σωστές ήταν όλες οι πράξεις που έγιναν με νοερές στρατηγικές, ενώ από τους κάθετους αλγόριθμους σωστοί ήταν μόνο οι 4 στους 17 υπολογισμούς.

**Πίνακας 2: Πλήθος και ποσοστά επιτυχίας και αποτυχίας των στρατηγικών στο Β' Φύλλο Εργασίας**

| Στρατηγικές | Εκτέλεσαν | Πέτυχαν/ Πέτυχαν% |      | Απέτυχαν/ Απέτυχαν% |     |
|-------------|-----------|-------------------|------|---------------------|-----|
| ΣΔΑ         | 12        | 12                | 100% | 0                   | 0   |
| ΚΑ          | 17        | 4                 | 23%  | 13                  | 76% |

Στο τρίτο φύλλο εργασίας έγιναν συνολικά 47 υπολογισμοί. Οι 8 έγιναν με κάθετο αλγόριθμο και οι 39 με στρατηγικές νοερών υπολογισμών, με τη Στρατηγική της Διάσπασης του ενός Αριθμού (ΣΔΑ). Σωστές ήταν όλες οι πράξεις που έγιναν με κάθετο αλγόριθμο, ενώ από τις στρατηγικές νοερών υπολογισμών σωστοί ήταν οι 22 στους 39 υπολογισμούς.

**Πίνακας 3: Πλήθος και ποσοστά επιτυχίας και αποτυχίας των στρατηγικών στο Γ' Φύλλο Εργασίας**

| Στρατηγικές | Εκτέλεσαν | Πέτυχαν/ Πέτυχαν% |      | Απέτυχαν/ Απέτυχαν% |     |
|-------------|-----------|-------------------|------|---------------------|-----|
| ΣΔΑ         | 39        | 22                | 56%  | 17                  | 44% |
| ΚΑ          | 8         | 8                 | 100% | 0                   | 0   |

Συνολικά υλοποιήθηκαν 119 υπολογισμοί, από τους οποίους οι 90 έγιναν με στρατηγικές νοερών στρατηγικών και οι 29 με κάθετο αλγόριθμο.

Στο πρώτο φύλλο εργασίας οι μαθητές επέλεξαν η τεχνητή νοημοσύνη να εκτελέσει ως μαθητής της Ε' τάξης του Δημοτικού τη διαίρεση  $18018:9$ . Η απάντηση που δόθηκε ήταν η εξής: «Για να εκτελέσω τη διαίρεση  $18018 \div 9$  όπως θα το έκανε ένας μαθητής Ε' τάξης Δημοτικού, θα χρησιμοποιήσω τη μέθοδο της μακράς διαίρεσης. Ας το δούμε βήμα-βήμα. Διαιρώ το πρώτο ψηφίο: Αρχίζω με το 1, αλλά επειδή 1 είναι μικρότερο από το 9, προχωρώ στα δύο πρώτα ψηφία, το 18. Το

18 διαιρείται ακριβώς από το 9 δύο φορές ( $9 \times 2 = 18$ ). Αφαιρώ και μεταφέρω: Αφαιρώ το 18 από το 18, που μου δίνει 0 και μεταφέρω το επόμενο ψηφίο, το 0, δίπλα στο αποτέλεσμα της αφαίρεσης, παίρνοντας πάλι 0. Επειδή 0 είναι μικρότερο από το 9, η επόμενη ψηφία στη διαίρεση είναι 0. Συνεχίζω με τα επόμενα ψηφία: Μεταφέρω το επόμενο ψηφίο, το 1, δίπλα στο 0, παίρνοντας το 01. Επειδή 1 είναι πάλι μικρότερο από το 9, μεταφέρω το επόμενο ψηφίο, το 8, κάτω, παίρνοντας το 18. Το 18 διαιρείται ακριβώς από το 9 δύο φορές, όπως πριν. Τελειώνω τη διαίρεση: Τώρα έχω 0 και μεταφέρω το τελευταίο ψηφίο, το 8. Το 8 διαιρείται από το 9 μηδέν φορές με υπόλοιπο 8. Το τελικό αποτέλεσμα της διαίρεσης  $18018 \div 9$  είναι 2002, με υπόλοιπο 8».

Στο δεύτερο φύλλο εργασίας δόθηκε η εντολή να εκτελέσει ως μαθητής της Ε' τάξης του Δημοτικού τη διαίρεση  $5250:5$  και αποκρίθηκε: «Για να εκτελέσουμε τη διαίρεση 5250 δια 5, θα το κάνουμε βήμα βήμα όπως θα έκανε ένας μαθητής της Ε' τάξης Δημοτικού σχολείου. Διαίρεση του πρώτου ψηφίου: Διαιρούμε το πρώτο ψηφίο του 5250, το 5, με το 5. Το αποτέλεσμα είναι 1. Πολλαπλασιασμός και αφαίρεση: Πολλαπλασιάζουμε το 1 με το 5 και αφαιρούμε το αποτέλεσμα από το 5. Το αποτέλεσμα της αφαίρεσης είναι 0. Κατέβασμα του επόμενου ψηφίου: Κατεβάζουμε το επόμενο ψηφίο, το 2, δίπλα στο 0, δημιουργώντας τον αριθμό 02. Διαίρεση του 02: Το 02 διαιρείται με το 5 και δίνει 0 ως ηλίκο. Πολλαπλασιάζουμε το 0 με το 5, αφαιρούμε και πάλι το αποτέλεσμα από το 02, και το υπόλοιπο παραμένει 2. Κατέβασμα του επόμενου ψηφίου: Κατεβάζουμε το επόμενο ψηφίο, το 5, δίπλα στο 2, δημιουργώντας τον αριθμό 25. Διαίρεση του 25: Το 25 διαιρείται με το 5 και δίνει 5 ως ηλίκο. Πολλαπλασιάζουμε το 5 με το 5, αφαιρούμε και το αποτέλεσμα από το 25, και το υπόλοιπο είναι 0. Κατέβασμα του τελευταίου ψηφίου: Κατεβάζουμε το τελευταίο ψηφίο, το 0. Τελικό αποτέλεσμα: Το ηλίκο της διαίρεσης  $5250$  δια 5 είναι 1050. Έτσι,  $5250$  δια 5 ισούται με 1050.

Και στο τρίτο φύλλο εργασίας οι μαθητές επέλεξαν να ζητήσουν από την τεχνητή νοημοσύνη να εκτελέσει ως μαθητής της Ε' τάξης του Δημοτικού την πράξη  $500750:5$ . Η απάντηση που τους δόθηκε ήταν η εξής: «Για να εκτελέσουμε τη διαίρεση  $500705 \div 5500705 \div 5$  με τρόπο που να καταλάβει ένας μαθητής της Ε' Δημοτικού, θα το κάνουμε βήμα βήμα, χρησιμοποιώντας την κλασική μέθοδο διαίρεσης που διδάσκεται στο σχολείο. Θα ξεκινήσουμε με το πρώτο ψηφίο από τα αριστερά, το 5, και θα δούμε πόσες φορές το 5 χωράει μέσα σε αυτό. Διαίρεση του 5: Το 5 χωράει 1 φορά στο 5. Έτσι γράφουμε το 1 πάνω δεξιά. Υπόλοιπο: Μετά από τη διαίρεση του 5, δεν έχουμε υπόλοιπο γιατί  $5 \times 1 = 55 \times 1 = 5$ . Τραβάμε κάτω το επόμενο ψηφίο, το 0. Διαίρεση του 00: Το 5 δεν χωράει καθόλου στο 00, οπότε γράφουμε 0 πάνω δεξιά δίπλα στο 1. Υπόλοιπο και επόμενο ψηφίο: Ξανά τραβάμε κάτω το επόμενο ψηφίο, το 0. Διαίρεση του 000: Ομοίως, το 5 δεν χωράει στο 000, οπότε γράφουμε άλλο ένα 0 δίπλα. Υπόλοιπο και επόμενο ψηφίο: Πάλι τραβάμε κάτω το επόμενο ψηφίο, το 7. Διαίρεση του 7: Το 5 χωράει 1 φορά στο 7. Γράφουμε 1 δίπλα. Υπόλοιπο: Υπάρχει υπόλοιπο 2, γιατί  $5 \times 1 = 55 \times 1 = 5$  και  $7 - 5 = 27 - 5 = 2$ . Τραβάμε κάτω το τελευταίο ψηφίο, το 5. Διαίρεση του 25: Το 5 χωράει 5 φορές στο 25. Έτσι γράφουμε 5 στο τέλος. Αποτέλεσμα: 100141

## 5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στο πρώτο φύλλο εργασίας ότι οι μαθητές προτίμησαν αρχικά να χρησιμοποιήσουν τις νοερές στρατηγικές για την εκτέλεση των πράξεων τους, αντί για κάθετο αλγόριθμο. Στο δεύτερο φύλλο εργασίας μειώνεται σταδιακά τη χρήση των νοερών στρατηγικών και αυξάνεται η χρήση του κάθετου αλγόριθμου. Βέβαια, η απόσταση τους φαίνεται μικρή και αξιοσημείωτο είναι πως όλοι οι νοεροί υπολογισμοί εκτελέστηκαν σωστά, ενώ λίγοι από τους κάθετους αλγόριθμους ήταν ορθοί. Στο τρίτο φύλλο εργασίας, οι νοερές στρατηγικές αρχίζουν να κυριαρχούν, κλείνοντας την απόσταση με τον κάθετο αλγόριθμο και γίνονται η κυρίαρχη μέθοδος υπολογισμού. Από τη συνολική ανάλυση των τριών φύλλων εργασίας, προκύπτει ότι οι μαθητές εμπιστεύονται περισσότερο τις νοερές στρατηγικές και ότι οι περισσότερες πράξεις εκτελέστηκαν με τη στρατηγική της Διάσπασης του ενός Αριθμού (ΣΔΑ), η οποία αποδείχθηκε αποτελεσματική και ακριβής.

Μια πιθανή εξήγηση για τα χαμηλά ποσοστά χρήσης των νοερών υπολογισμών στο δεύτερο φύλλο εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν είχαν ασχοληθεί επαρκώς μαζί τους στα προηγούμενα σχολικά έτη. Έτσι, τείνουν να επιλέγουν τον κάθετο αλγόριθμο, με τον οποίο ένιωθαν πιο άνετα και σίγουροι για τις δυνατότητές τους. Η αυξημένη χρήση των νοερών στρατηγικών άρχισε στο μέσον και έπειτα της διδακτικής παρέμβασης, η οποία ανέδειξε την αποτελεσματικότητα, την υψηλή αξιοπιστία και τα εξαιρετικά ποσοστά επιτυχίας των νοερών υπολογισμών.

Όσον αφορά την ευελιξία και την ευκολία των μεθόδων υπολογισμού που επιλέχθηκαν από την τεχνητή νοημοσύνη, οι μαθητές αποφάνθηκαν πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα επέλεξε και στις τρεις περιπτώσεις να εκτελέσει τις τρεις διαιρέσεις με τον κάθετο αλγόριθμο ή με τρόπο που προσιδιάζει σε αυτόν, δίχως να έχει την ευελιξία να ελέγξει αν μπορεί να υλοποιηθεί η αριθμητική πράξη με πιο εύκολο τρόπο, με εναλλακτικό όπως το δικό τους, τη στρατηγική της Διάσπασης του ενός Αριθμού. Για παράδειγμα στη διαίρεση 18018:9 οι μαθητές εργάστηκαν ως εξής: κράτησαν σταθερό το διαιρέτη και ανέλυσαν το διαιρετέο σε ένα εύκολο άθροισμα  $18000+18$ . Εκτέλεσαν τις επιμέρους διαιρέσεις και άθροισαν τα αποτελέσματά τους. Οπότε  $18000:9=2000$ ,  $18:9=2$ ,  $2000+2=2002$ . Με τον ίδιο τρόπο εκτέλεσαν τη διαίρεση 5250:5 και 50750:5 στα άλλα φύλλα εργασίας. Οι μαθητές κατέληξαν πως πιθανόν δεν θα συμβουλευόνταν ξανά την τεχνητή νοημοσύνη τουλάχιστον για την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων τη στιγμή που μπορούσαν οι ίδιοι να τις υλοποιήσουν με ευελιξία και ευκολία και όχι με τον κάθετο αλγόριθμο που τους πρότεινε.

Οι στρατηγικές των νοερών υπολογισμών στη διδακτική παρέμβαση πλαισιώθηκαν κατάλληλα με τη διδακτική διαδικασία (QCA, 1999). Η γλωσσική κωδικοποίηση φαίνεται να έπαιξε ρόλο στην ενεργοποίηση και τη χρήση στρατηγικών οι οποίοι βελτίωσαν σημαντικά την ακρίβεια των υπολογισμών. Η επιτυχία των πράξεων που εκτελέστηκαν στα φύλλα εργασίας με αυτές τις στρατηγικές ήταν επίσης εντυπωσιακή.

Αυτά τα ευρήματα ενισχύουν το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής πρότασης και προωθούν την ανάπτυξη, εφαρμογή και χρήση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων για μια πιο ποιοτική διδακτική διαδικασία με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Λεμονίδης, Χ. (2020). Νοεροί υπολογισμοί και εκτιμήσεις. Από την έρευνα στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

### Ξενόγλωσση

- Baker, R. S., D'Mello, S. K., Rodrigo, M. M. T., & Graesser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive-affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(4), 223-241.
- 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.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.

- Craig, A. (2010). Comparing research into mental calculation strategies in mathematics education and psychology. *Research in Mathematics Education*, 12(1), 73-74.
- Deisenroth, M. P., Faisal, A., Ong, C. S. (2020). *Mathematics for Machine Learning*. Cambridge University Press.
- 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.
- Gadanidis, G. (2017). Artificial intelligence, computational thinking, and mathematics education. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 34(2), 133-139.
- Harris, S., Keys, W., & Fernandes, C. (1997). *Third International Mathematics and Science Study: second national report part 1*. National Foundation for Educational Research.
- Heinze, A., Star, J., & Verschaffel, L. (2009). Flexible and adaptive use of strategies and representations in mathematics education.
- Holyoak, K. (1991). Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise. In K. Ericsson, & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 301-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in human behavior*, 7(1-2), 75-94.
- 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.
- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational technology research and development*, 44(2), 43-58.
- Rowland, T. (1995). Hedges in mathematics talk: Linguistic pointers to uncertainty. 29(4), 327-353.
- Siegler, R. S., & Lemaire, P. (1997). Older and younger adults' strategy choices in multiplication: testing predictions of ASCM using the choice/no choice method. *Journal of Experimental Psychology: General*(126), 71-92.
- Threlfall, J. (2009). Strategies and flexibility in mental calculation. *ZDM*, 41(5), 541-555.
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational psychologist*, 46(4), 197-221.
- Vaughan, W. (2002). Effects of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Students of Color. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 359-364.
- Verschaffel, L., Luwel, K., Torbeyns, J., & Van Dooren, W. (2009). Conceptualizing, investigating, and enhancing adaptive expertise in elementary mathematics education. *European Journal of Psychology of Education*, 3(24), 335-359.
- Verschaffel, L., Luwel, K., Torbeyns, J., & Van Dooren, W. (2011). Strategy flexibility in children with low achievement in mathematics. *Educational and Child Psychology*, 24(2), 16-27.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

## Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ, ΟΡΙΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

**Ντούλια Αθηνά**  
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

### Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί μια κριτική διερεύνηση των δυνατοτήτων της Τεχνητής Νοημοσύνης στην μαθησιακή διαδικασία μέσα από την παρουσίαση ενός σεναρίου/ σχεδίου μαθήματος στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Θα συζητηθούν οι δυνατότητες που προσφέρει η ΤΝ (ΑΙ) στη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, όπως αναδεικνύονται μέσα από την παρουσίαση του σεναρίου, οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν καθώς και η αναγκαιότητα μιας κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης και εκπαίδευσης στη διαχείρισή της ως παιδαγωγικού εργαλείου. Σκοπός είναι να αναδειχθεί ότι η σύγχρονη τεχνολογία μπορεί να καταστήσει τη μαθησιακή διαδικασία πολύ πιο ενδιαφέρουσα, αρκεί να αξιοποιείται με σύνεση, κριτική σκέψη και φειδώ

**Λέξεις κλειδιά:** διδακτική γλώσσας και λογοτεχνίας, κριτική προσέγγιση, αξιοποίηση ΑΙ

### 1. Εισαγωγή

Σε μια εποχή διαρκών μετασχηματισμών και ραγδαίων εξελίξεων στον τομέα της πληροφορίας, της γνώσης και της τεχνολογίας, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για επικαιροποίηση των γνώσεων και διαρκή κατάρτιση/ενημέρωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να προσαρμοστούν στις νέες μεταβαλλόμενες συνθήκες, να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν κριτικά τα νέα δεδομένα. Η εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα (Lim et al., 2023) με σημαντική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Celik et al., 2022 · Owan et al., 2023). Ως νέα τεχνολογία αντιμετωπίζεται από μια μερίδα ανθρώπων με σκεπτικισμό ενώ από άλλους με ενθουσιασμό ως ένα σύγχρονο παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί να προσφέρει πολλές δυνατότητες στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δημιουργώντας νέα δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης (Hwang et al., 2020), νέες ευκαιρίες, δυνατότητες και προκλήσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Ouyang & Jiao, 2021). Με τον όρο Τεχνητή Νοημοσύνη (Τ.Ν.) αναφερόμαστε στην ικανότητα υπολογιστικών συστημάτων να αναπαράγουν γνωστικές λειτουργίες ενός ανθρώπου, όπως είναι η μάθηση, ο σχεδιασμός και η δημιουργικότητα. Η εισαγωγή της στην εκπαίδευση αναμένεται να επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο μάθησης και διδασκαλίας καθώς και σε τομείς που σχετίζονται με αυτές (π.χ. σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, παιδαγωγικών προσεγγίσεων), φέρνοντας παράλληλα στο προσκήνιο ζητήματα που σχετίζονται με την κριτική αξιοποίησή της και την ηθική δεοντολογία που απορρέει από την χρήση των εργαλείων της (Su et al., 2023). Η παρούσα εισήγηση σκοπό έχει να διερευνήσει τις δυνατότητες που προσφέρει η ΤΝ στη μάθηση και διδασκαλία μέσα από την παρουσίαση ενός σεναρίου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα μιας κριτικής παιδαγωγικής αξιοποίησης των εργαλείων της, προκειμένου να υποστηριχθεί το εκπαιδευτικό έργο, να εμπλουτιστεί η διδασκαλία, να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα σε πλαίσια παιδαγωγικής ωφέλειας και σύνεσης.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Δυνατότητες Τεχνητής Νοημοσύνης

Η αλματώδης πρόοδος της τεχνολογίας συνεπιφέρει καθημερινά ραγδαίες εξελίξεις και στην αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των διαφόρων εργαλείων της προκειμένου να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους και να την καταστήσουν πιο διαδραστική, ενδιαφέρουσα προκλητική (Τσιωτάκης, 2023:40). Έτσι, η αξιοποίηση του ChatGPT, ενός εύχρηστου γλωσσικού μοντέλου, που δίνει τη δυνατότητα συνομιλίας σε πραγματικό χρόνο στη δωρεάν έκδοσή του (<https://chat.openai.com>, 3.5), μπορεί να αξιοποιηθεί για αναλύσεις, μεταφράσεις, σχεδιασμό δραστηριοτήτων/σχεδίων μαθημάτων, περιλήψεις, φύλλα εργασίας, παρουσιάσεις, δημιουργία εικόνων, με βασική προϋπόθεση την εισαγωγή κατάλληλων προτροπών (prompts), οι οποίες πρέπει να είναι σαφείς, στοχευμένες και περιεκτικές. Το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να ωφελήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές ποικιλότροπα. Τους μεν εκπαιδευτικούς στην εξοικονόμηση χρόνου για δημιουργία εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, καθώς και στη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθητών/τριών, τους δε μαθητές, ενισχύοντας την ικανότητα τους να σκέφτονται κριτικά, να αποκτούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να κατανοούν αποτελεσματικά τις έννοιες (Owan et al., 2023). Επιπλέον, το συγκεκριμένο εργαλείο προωθεί τόσο τη συνεργασία όσο και την εξατομικευμένη μάθηση και αυτομόρφωση (Liu et al., 2023:83). Παρόμοιο γλωσσικό μοντέλο είναι και το Gemini, το οποίο έχει εκπαιδευτεί σε ένα τεράστιο σύνολο δεδομένων κειμένου και κώδικα, γεγονός που του επιτρέπει να δημιουργεί κείμενα, να αναπτύσσει συζητήσεις, να μεταφράζει γλώσσες, να γράφει διαφορετικά είδη δημιουργικού περιεχομένου και να απαντά σε ερωτήσεις. Έχει πολλές ομοιότητες αλλά και διαφορές με το ChatGPT. Στη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί παράλληλα και τα δύο ή άλλα chatbot, προκειμένου να συγκρίνει, να συνδυάζει και να εμπλουτίζει τις απαντήσεις στα ερωτήματα και τις συζητήσεις με τους μαθητές/τριες.

Μια άλλη πλατφόρμα που χρησιμοποιεί την τεχνητή νοημοσύνη είναι το MagicSchool AI (<https://www.magicschool.ai>) και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιεχομένου, την παροχή ανατροφοδότησης, τη δημιουργία εργασιών και την αντιμετώπιση διαφόρων αναγκών που παρουσιάζονται στην τάξη μέσα από μια ευρεία γκάμα εργαλείων για το σχεδιασμό, την επικοινωνία, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από τα εργαλεία που διαθέτει, όπως τα Lesson Plan Generator, Math Story Word Problems, Diagnostic Assessment Generator, Multiple Choice Quiz Generator– Text-Based, Student Work Feedback Tool, Text Translator Tool, Team Builder/Icebreaker και πάρα πολλά άλλα.

### 2.2. Όρια, κίνδυνοι και προκλήσεις

Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τις τεχνολογίες Τεχνητής Νοημοσύνης και τα διάφορα εργαλεία για τις αξιολογήσεις, τη συλλογή δεδομένων, τη βελτίωση της μαθησιακής προόδου (Kim et al., 2022) και την ανάπτυξη νέων στρατηγικών (Hwang et al., 2020). Μέσω της αξιοποίησης της Τ.Ν. εξοικονομούν πολύτιμο χρόνο και κόπο (Tira, 2021:144). Εντούτοις, υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί ως προς την άντληση των πληροφοριών από εργαλεία Τ.Ν., ποικίλες τάσεις και αντιστάσεις στην αξιοποίησή της. Για το λόγο αυτό απαιτείται κατάρτιση, εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς δεν διαθέτουν όλοι τις γνώσεις για την αξιοποίηση της Τ.Ν., ενώ θα πρέπει συνεχώς να αξιολογούν τις απαντήσεις που λαμβάνουν, να τις ελέγχουν και να τις διασταυρώνουν κι όχι να τις εκλαμβάνουν άκριτα ως αξιόπιστες. Μια επιπλέον τάση που παρατηρείται είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης κυρίως από την ελλιπή ενημέρωση, η οποία οδηγεί γονείς και εκπαιδευτικούς σε υιοθέτηση μιας επιφυλακτικής στάσης αναφορικά με την αναστολή κινήτρων μάθησης στους μαθητές ή της αλόγιστης κατάχρησης της Τ.Ν., ενώ δε λείπουν και ζητήματα ηθικής αναφορικά με τη διασφάλιση του προσωπικού απορρήτου, της ασφάλειας και της δικαιοσύνης, την ιδιοκτησία των δεδομένων (Owan et al., 2023:10 · (Russell S., Norving



P.,2021:1088), καθώς και ζητήματα υποδομών. Πέρα όμως από τους κινδύνους και τους περιρισμούς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να αξιοποιούν τις προκλήσεις της Τ.Ν. για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και της προώθησης του ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης.

### 2.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί μπαίνουν στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών εξελίξεων (Holmes & Tuomi, 2022:543). Υπάρχουν πολλά εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης που εφαρμόζονται για την υποστήριξη της διδασκαλίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών μετασχηματίζεται και μετατρέπεται περισσότερο σε ρόλο διευκολυντή/διαμεσολαβητή (Srinivasan, 2022:1), ενώ η στάση τους απέναντι στην Τεχνητή Νοημοσύνη επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της χρήσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Zhai et al., 2021). Δεδομένης της ραγδαίας ανάπτυξης της Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.), αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη να κατανοήσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν καλύτερα τις τεχνικές και τα εργαλεία της, για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και επιτυχία των εκπαιδευομένων τους (Zhai et al., 2021).

### 3. Το σενάριο: “Όταν ηχούν οι σάλπιγγες του πολέμου”

Με αφορμή την τελευταία ενότητα του Βιβλίου της Γλώσσας της Στ’ Δημοτικού (17<sup>η</sup> ενότητα) “Πόλεμος και Ειρήνη” καθώς και τα μαθήματα της Ιστορίας της τάξης αυτής, επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το project “όταν ηχούν οι σάλπιγγες του πολέμου”. Θέλοντας να αξιοποιήσουμε τα εργαλεία της Τ.Ν. επιλέξαμε την πλατφόρμα του Magicschooll.Ai. και ζητήσαμε την δημιουργία ενός σχεδίου μαθήματος/project από το Lesson Plan Το αποτέλεσμα ήταν το εξής:

**Κατανόηση του Πολέμου και της Ειρήνης**

**Στόχος:**

Οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναλύσουν την επίδραση του πολέμου στις κοινωνίες κατά τη διάρκεια της ιστορίας και να αξιολογήσουν τη σημασία της ειρήνης στην προώθηση μιας σταθερής παγκόσμιας κοινότητας.

**Αξιολόγηση:**

Οι μαθητές θα επιδείξουν την κατανόησή τους συμμετέχοντας σε μια ομαδική συζήτηση αναλύοντας τις αιτίες και τις επιπτώσεις ενός συγκεκριμένου πολέμου και παρουσιάζοντας ένα σχέδιο για την προώθηση της ειρήνης σε ένα υποθετικό σενάριο σύγκρουσης.

**Κύρια Σημεία:**

- Πόλεμος και ειρήνη ως έννοιες με ιστορικά και σύγχρονα παραδείγματα
- Επιπτώσεις του πολέμου στο άτομο, τις κοινωνίες και την παγκόσμια κοινότητα
- Σημασία της ειρήνης στη διατήρηση της σταθερότητας και την προώθηση της συνεργασίας

**Εισαγωγή:**

- Εμπλέξτε τους μαθητές με μια ερώτηση που τους κάνει να σκεφτούν: “Για ποιο λόγο νομίζετε ότι ο πόλεμος και η ειρήνη είναι τόσο σημαντικά θέματα στην ιστορία και την κοινωνία.”
- Εμφανίστε ένα σύντομο βίντεο με ιστορικό υλικό που σχετίζεται με ένα σημαντικό πόλεμο για να τραβήξετε το ενδιαφέρον των μαθητών

**Εισαγωγή στο Νέο Υλικό:**

- Παρουσίαση των κύριων σημείων μέσω μιας σύντομης διάλεξης με οπτικά μέσα και πραγματικά παραδείγματα
- Χρησιμοποιήστε συζητητικές τάξεις και καθοδηγούμενες ερωτήσεις για να αντιμετωπίσετε την κοινή παρανόηση ότι ο πόλεμος είναι η μοναδική λύση στις συγκρούσεις

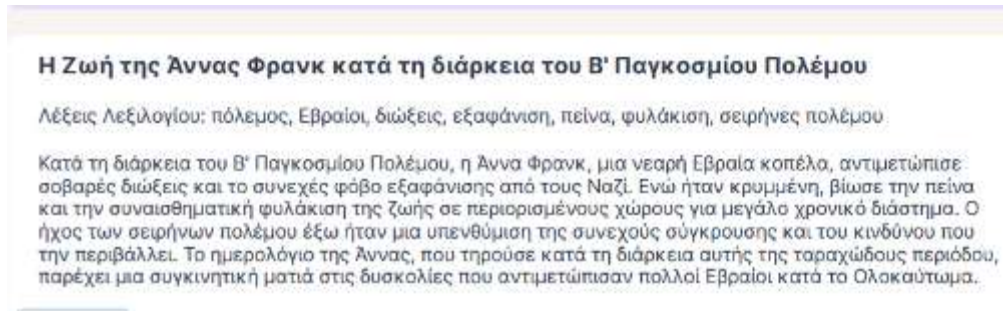
**Οδηγούμενη Πρακτική:**

- Παρέχετε δομημένες ομαδικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές αναλύουν περιπτώσεις μελέτης πολέμων και τις επιπτώσεις τους
- Υποστηρίξτε την εξέλιξη των εργασιών από τη βασική κατανόηση σε επίπεδα κριτικής σκέψης
- Παρακολουθήστε την απόδοση των μαθητών μέσω των ομαδικών παρουσιάσεων και της συμμετοχής τους

#### Εκ.1. Lesson Plan

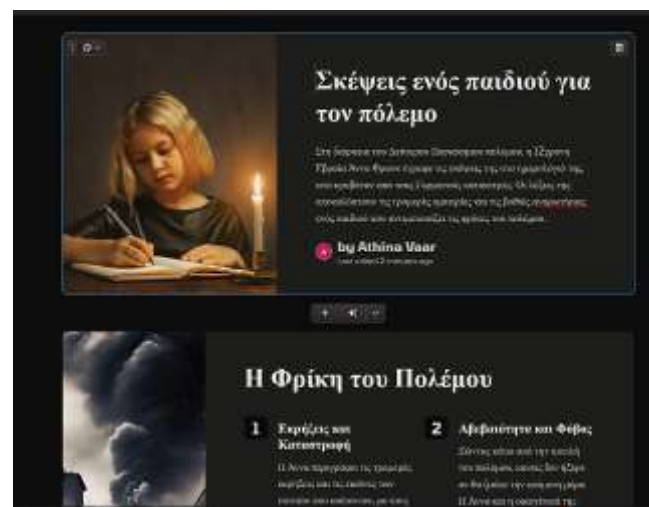
Το εργαλείο παρουσίασε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο μαθήματος, το οποίο περιελάμβανε και την αξιολόγηση.

Μοιράσαμε ρόλους και ξεκινήσαμε την αναζήτηση πηγών και αρχειακού υλικού με τους μαθητές. Διαβάσαμε το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ και ζητήσαμε την περίληψη από τα παιδιά. Στη συνέχεια ζητήσαμε μια περίληψη και από την πλατφόρμα για να γίνει σύγκριση και να εκπαιδευσουμε κριτικά τους μαθητές στο περιεχόμενο, το ύφος, την ακρίβεια της πληροφορίας που παρέχει η T.N..



Εικ. 2 .Το παραγόμενο κείμενο που δημιούργησε με λίγες λέξεις

Στη συνέχεια, δημιουργήσαμε μια διαδραστική παρουσίαση με το gamma.app εισάγοντας το κείμενο του βιβλίου και το αποτέλεσμα εντυπωσίασε τους μαθητές <https://gamma.app/docs/Untitled-add3xpbthjxhdcnm?mode=present#card-fem2dr11ph0dn9v>



Εικ. 3 Η παρουσίαση

Η παρουσίαση με την αισθητική της πυροδότησε ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι διαμόρφωσαν ομάδες και ασχολήθηκαν σε σταθμούς με διάφορες αποστολές: α)δημιουργία ρεπορτάζ και εφημερίδας, β) ψηφιακή ιστορία με εικόνες με θέμα τον πόλεμο και την ειρήνη, γ) αναζήτηση λογοτεχνικών και ιστορικών πηγών,δ) δημιουργία αφίσας.

Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τους μαθητές τη δημιουργία κειμένων που να αναφέρονται στις συνέπειες των πολέμων. Μετά την ολοκλήρωση τους μαζί με τους μαθητές αξιοποιήσαμε το ChatGpt και το Gemini και δώσαμε την ίδια εντολή και στα δύο γλωσσικά μοντέλα. Βάλαμε τους μαθητές/τριες να κρίνουν την ποιότητα και το περιεχόμενο των κειμένων που δημιούργησαν. Στόχος ήταν αφενός να εκπαιδευτούν στη χορήγηση κατάλληλων εντολών καθώς και στην κριτική αξιοποίηση του παραγόμενου περιεχομένου.

### Οι Πόλεμοι και οι Συνέπειές τους για Παιδιά 12 Ετών

Οι πόλεμοι αποτελούν μια σοβαρή πραγματικότητα που επηρεάζει όχι μόνο τους ενήλικες, αλλά και τα παιδιά. Μια από τις πρώτες συνέπειες που οι πόλεμοι φέρνουν είναι η απώλεια της ασφάλειας για τα παιδιά. Οι περιοχές που βρίσκονται υπό σύγκρουση είναι γεμάτες ανασφάλεια, προκαλώντας τον φόβο και την ανασφάλεια στα παιδιά που ζουν εκεί.

Μια άλλη συνέπεια των πολέμων είναι η διακοπή της εκπαίδευσης. Τα παιδιά συχνά χάνουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν το σχολείο τους λόγω των συγκρούσεων. Η έλλειψη παιδείας μπορεί να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στη ζωή τους και να περιορίσει τις ευκαιρίες τους για επιτυχία στο μέλλον.

Επιπλέον, οι πόλεμοι συχνά προκαλούν οικονομική αναστάτωση και φτώχεια. Τα παιδιά βρίσκονται στο επίκεντρο αυτής της κρίσης, με πολλά από αυτά να υποφέρουν από ανεπαρκείς πόρους, έλλειψη τροφής και ιατρικής φροντίδας, πράγματα που επηρεάζουν σοβαρά την υγεία και την ευημερία τους.

Τέλος, η ψυχολογική επίπτωση των πολέμων είναι σημαντική για τα παιδιά. Η εμπειρία τους από τη βία και την απώλεια μπορεί να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία, προκαλώντας τραύματα που είναι δύσκολο να ξεπεραστούν.

Συνεπώς, οι πόλεμοι έχουν σοβαρές συνέπειες για τα παιδιά, επηρεάζοντας την ασφάλειά τους, την εκπαίδευσή τους, την οικονομική τους κατάσταση και την ψυχική τους υγεία. Είναι σημαντικό να ενισχύσουμε τις προσπάθειές μας για την ειρήνη και τη σταθερότητα, προκειμένου να προστατεύσουμε τα παιδιά από αυτά τα δυσάρεστα αποτελέσματα.

Ο πόλεμος, μια μάστιγα που πλήττει την ανθρωπότητα από τα αρχαιότερα χρόνια, αφήνει πίσω του ένα σκοτεινό ίχνος γεμάτο με καταστροφικές συνέπειες. Ας εξερευνήσουμε μερικές από τις πιο σημαντικές:

#### 1. Ανθρώπινες απώλειες και ψυχολογικό τραύμα:

Ο πόλεμος στερήσει ανθρώπινες ζωές, αφήνοντας πίσω του χιλιάδες θύματα, άμαχους και μη. Οκαγίνοντας διαλύονται, παιδιά μένουν ορφανά, και η θλίψη σκεπάζει ολόκληρες κοινωνίες. Το ψυχολογικό τραύμα που αφήνει είναι ανυπόληπτο, σημαδεύοντας για πάντα όσους βίωσαν ή ήρθαν σε επαφή με τη φρίκη της μάχης.

#### 2. Καταστροφή υποδομών και οικονομική κατάρρευση:

Πόλεις ισοπεδώνονται, κτίρια και υποδομές καταστρέφονται, αφήνοντας τους πολίτες χωρίς στέγη, τροφή και βασικές ανάγκες. Η οικονομική δραστηριότητα παύει, η ανεργία εκτοξεύεται, και η φτώχεια χτυπάει τα πιο αδύναμα στρώματα. Η αναστατάση που ακολουθεί είναι χρονοβόρα και κραταιά, καθυστερώντας την πρόοδο και την ανάπτυξη.

#### 3. Πολιτική αστάθεια και κοινωνικές αναταραχές:

Ο πόλεμος μπορεί να οδηγήσει σε ανατροπή καθεστώτων, δημιουργία νέων κρατών ή εδαφικών διενέξεων. Η πολιτική αστάθεια που φέρνει, τροφοδοτεί την άνοδο αυταρχικών καθεστώτων, την καταπίεση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την έλλειψη δημοκρατίας. Κοινωνικές ομάδες έρχονται σε αντιπαράθεση, η ξενοφοβία και ο ρατσισμός διαρκούν, και η κοινωνική συνοχή διαρρηγνύεται.

#### 4. Περιβαλλοντική καταστροφή:

Ο πόλεμος έχει ολέθριες επιπτώσεις στο περιβάλλον. Τα όπλα και οι εκρήξεις ρυπαίνουν εδάφος, νερό και αέρα, θέτοντας σε κίνδυνο την υγεία των ανθρώπων και την χλωρίδα και πανίδα. Η χρήση χημικών και βιολογικών όπλων μπορεί να προκαλέσει ανεπανόρθωτες ζημιές σε ολόκληρα οικοσυστήματα, με απρόβλεπτες συνέπειες για το μέλλον.

#### 5. Διάρκης κληρονομιά μίσους και διχόνοιας:

Ο πόλεμος σπέρνει σπόρους μίσους, εκδίκησης και διχόνοιας. Τα τραύματα που αφήνει είναι βαθιά και δύσκολα επουλώνονται. Η συμπλοκή και η εχθρική συνύπαρξη γίνονται οδοντωτές προκλήσεις, καθυστερώντας την πρόοδο προς ένα καλύτερο μέλλον.

Εν κατακλείδι, οι συνέπειες του πολέμου αγγίζουν όλα τα επίπεδα της ανθρωπότητας. Είναι μια μάστιγα που σπειράμε να αποτρέψουμε με κάθε κόστος, προωθώντας την ειρήνη, τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών.



Εικ. 4 Το πρώτο κείμενο δημιουργήθηκε με το ChatGpt και το δεύτερο με το Gemini



Σε επόμενη φάση, αξιοποιήσαμε την τέχνη με στόχο τη διεύρυνση του τρόπου θέασης του θέματος. Επιλέξαμε έργα τέχνης με θεματική τις συνέπειες του πολέμου, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα, να εκφράσουν απόψεις και προβληματισμούς, συναισθήματα, ιδέες (Anderson & Milbrandt, 2005). Επιλέχθηκαν έργα του Πικάσο, του Γκόγια και της Κάτριντζ. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα ανέλυσε το δικό της έργο τέχνης, απάντησε στα ερωτήματα *“Πώς σας κάνουν να αισθάνονται οι πίνακες; Τι σκέφτεστε όταν βλέπετε τα έργα; Ποια συναισθήματα ή εικόνες προκαλεί αυτός ο πίνακας; Πώς πιστεύετε ότι ο πόλεμος επηρεάζει τους ανθρώπους;”* και στη συνέχεια κατέγραψε τις σκέψεις της.



Εικ. 5 Pablo Picasso, Guernica, 1937



Εικ. 6 Ο βομβαρδισμός της μικρής πόλης Γκουέρνικα στη Χώρα των Βάσκων, στα βόρεια της Ισπανίας, στις 26 Απριλίου 1937, από τα γερμανικά και ιταλικά αεροπλάνα, τα οποία στήριζαν το πραξικόπημα του στρατηγού Φράνκο, κατά τη διάρκεια του ισπανικού εμφυλίου πολέμου (1936-1939).



Εικ. 7 Francisco Goya,(Prado).- Los Desastres de la Guerra - No. 33 –



Εικ. 8 Käthe Kollwitz: Γερμανίδα καλλιτέχνιδα, εξέφρασε τον πόνο και τις συνέπειες του πολέμου μέσα από τα έργα της, όπως "MuttermittotemSohn" (Μητέρα με νεκρό γιο)

Αξιοποιήσαμε τη δημιουργία εικόνων και έργων τέχνης με τα εργαλεία του ChatGpt και του Dalle-E που εντυπωσίασαν τους μαθητές. Αυτό που σχολίασαν ήταν η ζωντάνια των εικόνων και η εκφραστικότητα του παιδιού που έκανε τις εικόνες "ομιλούσες" και ακριβώς στο πνεύμα του συγκεκριμένου που είχαμε προσδιορίσει.



Εικ. 9. Δημιουργία εικόνων με βάση το κείμενο που έγραψαν τα παιδιά για τις συνέπειες του πολέμου στο DALL-E.

Στη συνέχεια, παρακολουθήσαμε αποσπάσματα από ταινίες, όπως "Η κλέφτρα βιβλίων", "Η ζωή είναι ωραία", ενώ διαβάσαμε και λογοτεχνικά βιβλία με ήρωες παιδιά που έζησαν εμπειρίες πολέμου, όπως "Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ" στην τυπική του έκδοση και σε graphic novel, το "Ερρικα", "Μελάκ, μόνος". Μέσα από τις ιστορίες αυτές που αναφέρονταν σε ήρωες παιδιά που έζησαν εμπειρίες πολέμου, προσπαθήσαμε να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση. Η λογοτεχνική ανάγνωση οδήγησε σε κατάθεση εμπειριών και έκφραση συναισθημάτων. Αυτό που κατέπληξε τους μαθητές ήταν όταν ζητήσαμε από εργαλείο της τεχνητής νοημοσύνης το σχολιασμό των βιβλίων αυτών με συγκεκριμένη περιγραφή στις προτροπές (prompts) που παρείχαμε, το παραγόμενο αποτέλεσμα ήταν μέσα στο πνεύμα των βιβλίων.

Τέλος, οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τις εργασίες τους, συζήτησαν, αναστοχάστηκαν και κατέθεσαν τις εμπειρίες τους για το πρόγραμμα. Αξιολόγησαν ως σημαντική την αξιοποίηση των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης ως προς την ταχύτητα και την ποιότητα των παραγόμενων και εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για την ακρίβεια του περιεχομένου και την αναγκαιότητα ελέγχου της πληροφορίας. Αυτό μας χαροποίησε ιδιαίτερα, καθώς ήταν βασικός στόχος ο προβληματισμός και η εκπαίδευση τους στην διαχείριση και αξιοποίηση της πληροφορίας καθώς και η έμφαση στην κριτική τους στάση. Οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς/κινδύνους που ελλοχεύουν στην χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης μέσα από μια βιωματική, διαφοροποιημένη και ανακαλυπτική προσέγγιση. Διαπίστωσαν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν την Τ.Ν. προς όφελος τους αρκεί να το πράξουν με κριτική και σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

## 5. Συμπεράσματα

Η εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι πλέον μια πραγματικότητα με πολλές δυνατότητες, προκλήσεις αλλά και περιορισμούς. Η συμβολή της στον ψηφιακό μετασχηματισμό της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αδιαμφισβήτητη καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται καθοριστικός στην παιδαγωγική της αξιοποίησης. Αν και πρόσφατα διάφορα επιστημονικά πεδία ασχολούνται με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της, εντούτοις, η ταχύτητα εξέλιξής της είναι πραγματικά εντυπωσιακή. Στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, στην προώθηση της καινοτομίας, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Ιδιαίτερα στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων και πεδίων (λεξιλόγιο, παραγωγή λόγου, ορθογραφία, σύνταξη, κ.ά.), καθιστώντας το μάθημα ιδιαίτερα ελκυστικό. Επιπλέον, μπορεί να συνδράμει στο σχεδιασμό διαδραστικού και προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού, προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη, ανατροφοδότηση και δυνατές μαθησιακές εμπειρίες (Γαβριηλίδου, 2024:16). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε όλο αυτό το εγχείρημα είναι καθοριστικός. Είναι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που θα πρέπει να εκπαιδεύσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει η νέα τεχνολογία με κριτικό στοχασμό, σύνεση και φειδώ, όντας παιδιά μιας ψηφιακής εποχής. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης με ανθρωποκεντρικό και κριτικό προσανατολισμό μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην προώθηση της συμπερίληψης.

Σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο, η εκπαίδευση οφείλει να μετασχηματίζεται και να προσαρμόζεται διαρκώς με ευελιξία στα νέα δεδομένα, παρακολουθώντας τις εξελίξεις διατηρώντας τις αρχές της ασφάλειας, της ηθικής δεοντολογίας και της δικαιοσύνης προς όφελος των μαθητών/τριών μας και αυριανών πολιτών του μέλλοντος, προτάσσοντας μια ανθρωπιστική προσέγγιση με αξίες και όραμα.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Γαβριηλίδου, Ζ. (2024). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT. Αθήνα: Κριτική.
- Γιαννακόπουλος, Γ. (2020). *Τι είναι η τεχνητή νοημοσύνη. Τεχνητή Νοημοσύνη: Μια Διακριτική Απομυθοποίηση*. Αθήνα: Ροπή.
- Τσιωτάκης, Π. (2023). *Τι είναι το ChatGPT. Λειτουργία, δυνατότητες και περιορισμοί. Το ChatGPT για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές. Πρακτική Εφαρμογή και Παραδείγματα*. Αθήνα: Σαββάλας

### Ξενογλωσση

- Anderson T. & Milbrandt, M. (2005). *Art for Life Authentic Instruction in Art*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, 66(4), 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Holmes, Wayne, & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>

- Kim, J., Lee, H., & Cho, Y. H. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6069–6104. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10831-6>
- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education. A paradoxical perspective from management educators. *International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Liu, M., Ren, Y., Nyagoga, L. M., Stonier, F., Wu, Z., & Yu, L. (2023). Future of education in the era of generative artificial intelligence: Consensus among Chinese scholars on applications of ChatGPT in schools. *Future in Educational Research*, 1(1), 72–101. <https://doi.org/10.1002/fer3.10>
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(March). <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>
- Owan, V. J., Abang, K. B., Idika, D. O., Etta, E. O., & Bassey, B. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(8). <https://doi.org/10.29333/ejmste/13428>
- Russell, S., Norving, P. (2021). Τεχνητή Νοημοσύνη. Μια Σύγχρονη προσέγγιση. 4η έκδοση, σελ. 15-20, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Srinivasan, V. (2022). AI & learning: A preferred future. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3(November 2021), 100062. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100062>
- Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial Intelligence (AI) Literacy in Early Childhood Education: The Challenges and Opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4(November 2022). <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>
- Tira, N. F. (2021). Artificial intelligence (AI) in education: Using AI tools for teaching and learning process. *Proceeding Seminar Nasional & Call For Papers Surakarta*, 189–200.
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J. B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). *A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020*. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>

## ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Δριμαροπούλου Σέβη**

Εκπαιδευτικός, ΠΕ02

**Δαλιανίδου Κατερίνα**

Εκπαιδευτικός, ΠΕ02

### Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί την αφορμή της υλοποίησης ενός βιβλίου από τις εκδόσεις Άλκιμο, με συγγραφέα τη Σέβη Δριμαροπούλου. Έχει ως στόχο την παρουσίαση διδακτικών μεθόδων με τις οποίες τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διδασκόμενοι θα μπορέσουν να μεταδώσουν και να αντιληφθούν αντίστοιχα τις προσλαμβάνουσες πάνω στις οποίες δουλεύεται η παραγωγή λόγου. Καθώς είναι δύσκολη η παραγωγή λόγου από αλλόγλωσσους η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας λειτουργεί ευεργετικά. Οι πυλώνες που βασίζεται η μέθοδος είναι οι οπτική μάθηση μέσω των διαγραμμάτων και δεύτερον μέσω της μεθόδου του φιλοσόφου Σωκράτη, τη μαιευτική. Με αφορμή οποιοδήποτε θέμα παραγωγής μπορούμε να δημιουργήσουμε στοχευμένες ερωτήσεις που βήμα βήμα μας δημιουργεί και ολοκληρώνει το απαιτούμενο γλωσσικό

υλικό, με τα κατάλληλα επιχειρήματα. Ο μαθητευόμενος συγκεντρώνει το υλικό αφενός και αφετέρου παράγει δικό του λόγο μέσα από καθημερινές συνήθειες. Τα σχεδιαγράμματα λειτουργούν επικουρικά και αποτελούν το προτελευταίο στάδιο όπου ο διδασκόμενος συγκεντρώνει και ταξινομεί τις απαντήσεις του με σχεδιαγραμματικό τρόπο, ταξινομώντας και οριοθετώντας τα στοιχεία και τη σκέψη του. Μέσα από αυτή τη μέθοδο ο εκπαιδευόμενος αποκτά εμπιστοσύνη στις γνώσεις του και εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του μέσα από συζήτηση μαθαίνοντας κανόνες δομής, συνοχής και έκφρασης. Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί σημαντικό εργαλείο για όλους τους ενδιαφερόμενους, ειδικά για ειδικούς παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την εκμάθηση ελληνικών ως ξένη γλώσσα και για εκπαιδευτικούς διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δε είναι εργαλείο που προσαρμόζεται σε όλους τους τύπους μαθητών. Δημιουργεί ερεθίσματα και μέσω των σχεδιαγραμμάτων ενεργοποιούνται τόσο τα κύτταρα μνήμης αλλά και η μεταγνώση, με τη διαδικασία του αναστοχασμού. Ταυτόχρονα, τα λάθη γίνονται αποδεκτά, ενώ παράλληλα το συναίσθημα γίνεται αποδεκτό. Το συναίσθημα και η μάθηση επιτελούν μοχλούς της προσοχής που εντείνει την προσοχή των μαθητών, ακολούθως και την αποτελεσματικότητά τους.

**Λέξεις κλειδιά:** παραγωγή λόγου, διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσυγγραφικό στάδιο, μαιευτική μέθοδος, δευτεροβάθμια.

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί ένα πόνημα σχετικό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, αφορά το κομμάτι της παραγωγής λόγου κυρίως κατά το προσυγγραφικό στάδιο, διαδικασία που δυσκολεύει πολύ τους μαθητές, καθώς συνδυάζει γνώσεις, ικανότητες και τεχνικές που χρειάζεται να εφαρμοστούν ταυτόχρονα προκειμένου να έχουμε ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

Ως διαφοροποιημένη διδασκαλία στην παραγωγή λόγου, εννοείται η προσαρμογή της διαδικασίας στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στους τύπους νοημοσύνης των μαθητών, ώστε να αποφευχθεί τυχόν αποτυχία σε μετέπειτα χρόνο (Παντελιάδου, 2008, & Καλδή & Κόνσολας, 2016). Με άλλα λόγια, ως μέθοδος χρησιμοποιείται για τη συνεχή μάθηση και πρόοδο των μαθητών είτε με Μαθησιακές Δυσκολίες είτε χωρίς (Παντελιάδου, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλα μαθησιακά προβλήματα έχουν περισσότερο στρες και γι' αυτό εμπλέκονται λιγότερο στο μάθημα, ωστόσο ο εγκέφαλος λειτουργεί καλύτερα και πιο αποδοτικά, όταν εμπλεκόμαστε ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και διαχειριζόμαστε το άγχος (Παπαδημητρίου, 2015, Sousa, 2001, Goleman, 2006).

Η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου είναι αρκετά σύνθετη μιας και συνδυάζει τόσο την κατάκτηση και χρήση στρατηγικών οργάνωσης όσο και τη χρήση πλούσιου λεξιλογίου από τους μαθητές. Σχετικά με την οργάνωση, ο μαθητής οφείλει να παραγάγει κείμενο με συνοχή και αλληλουχία, διαδικασία αρκετά δύσκολη, καθώς πληθώρα μαθητών αδυνατούν να οργανώσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, με αποτέλεσμα πολλές φορές ο λόγος τους να είναι αδόμητος και συγκεχυμένος. Σχετικά με το πλούσιο λεξιλόγιο, είναι γνωστό πως αυτό εξαρτάται από το υπόβαθρο του κάθε παιδιού, την εξοικείωση που έχει με ένα πλήθος λέξεων, την κατανόησή τους και την ικανότητά του να ανακαλεί τις συγκεκριμένες λέξεις και να μπορεί να τις ενσωματώνει ορθά σε αντίστοιχα λεκτικά περιβάλλοντα.

Στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σημαντικό ρόλο παίζει ο ίδιος ο μαθητής, και το μαθησιακό μοντέλο που αποδίδει καλύτερα. Μία από τις βασικότερες τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η οπτική διαδικασία. Ειδικότερα, η οπτική διαδικασία περιλαμβάνει χρήση εικόνων και σχεδιαγραμμάτων μέσω των οποίων οι μαθητές δημιουργούν νοητικούς χάρτες σχετικά με μία θεματική ενότητα, όπως την αξία του γραπτού και του προφορικού



λόγου. Στη συνέχεια, υποβοηθούμενοι από μία σειρά ερωτήσεων, αξιοποιούν τους συγκεκριμένους «χάρτες», συμπληρώνουν τα σχεδιαγράμματα και οδηγούνται σιγά σιγά στη δημιουργία επιχειρημάτων, τα οποία και καταγράφουν, ώστε να μπορέσουν στο τέλος να παραγάγουν ολοκληρωμένο κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές κινητοποιούνται και επιθυμούν να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία με μεγαλύτερη προθυμία. Εξάλλου, τα κίνητρα έχουν μεγάλη σημασία για την αποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών σχετικά με την ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης (Borkowski, Chan, & Muthukrisna, 2002, Μπότσα, 2007). Ακόμη, πέραν της οπτικής διαδικασίας, υπάρχει και η ακουστική διαδικασία, όπου ο ακουστικός τύπος μαθητή μαθαίνει ακούγοντας. Για τον λόγο αυτό, υπάρχουν ήδη ηχογραφημένα αρκετά από τα σχολικά βιβλία είτε προτείνεται συχνά η ηχογράφηση της θεωρίας, ώστε να μπορεί ο μαθητής να το ακούει όσες φορές χρειάζεται, μέχρι να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Εν συνεχεία, ο κιναισθητικός τύπος μαθαίνει μέσω της κίνησης του σώματος ή μέσω προσωπικών ενδιαφερόντων, όπως μουσική, ζωγραφική, προσωπικά βιώματα, γεγονός υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του και στον συγκεκριμένο τύπο μαθητή στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Τέλος, ο «αφηρημένος» τύπος μαθαίνει εύκολα αφηρημένες έννοιες, ενώ ο «συγκεκριμένος» μέσω συγκεκριμένων εννοιών. Οι δύο αυτές κατηγορίες, αν και περιορίζουν αρκετά τη μαθησιακή διαδικασία, ταυτόχρονα της επιτρέπουν να αναζητήσει τρόπους, ώστε να συμπεριλάβουν στο μάθημα όσο τον δυνατόν περισσότερους από τους μαθητές, ταυτόχρονα (Παπαδημητρίου, 2015).

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέσο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η δημιουργική γραφή. Ο ορισμός της είναι σχεδόν αδύνατος, καθώς βασίζεται στην παιδική δημιουργικότητα και στη μεταβλητότητα πολλών παραγόντων. Η ενθάρρυνση της ελεύθερης παραγωγής λόγου, είτε προφορικά είτε γραπτά, ως βασικό χαρακτηριστικό, λειτουργεί αρκετές φορές αποτελεσματικά σε μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Συγκεκριμένα, ο μαθητής απαλλάσσεται από τους παραδοσιακούς κανόνες παρουσιάζοντας τις ιδέες του τόσο στην υπόλοιπη τάξη όσο και στον εκπαιδευτικό και αντίστροφα λαμβάνει επιβράβευση ή αποδοκιμασία. Με αυτόν τον τρόπο, μαθαίνει να αξιολογεί τις επιλογές του και τις γνώσεις του και να εντοπίζει τους τρόπους με τους οποίους χρειάζεται να επεξεργαστεί οποιοδήποτε ζήτημα. Η μέθοδος, λοιπόν, αν και κυρίως απευθύνεται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εφαρμόζεται ταυτόχρονα και στον συμβατικό τύπο, καθώς ο καθένας είναι διαφορετικός με ξεχωριστές ανάγκες και ενδιαφέροντα. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Guilford η δημιουργικότητα θεωρείται ως η γενική ικανότητα και εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό (Guilford 1967).

## **2. Μεθοδολογία και προσδοκώμενα αποτελέσματα**

### **2.1. Χαρακτηριστικά - Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη, εστιάζοντας στην Ελλάδα ως περίπτωση μελέτης, έχει διπλό στόχο: αφενός την εξέταση της ετοιμότητας των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συγκέντρωση υλικού για την παραγωγή λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και αφετέρου την επιλογή δεδομένων για την παραγωγή λόγου μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και συγκεκριμένα με τη χρήση πινάκων, φωτογραφιών και σχεδιαγραμμάτων. Ο κύριος στόχος είναι να κατανοηθεί η λειτουργία των μαθητών σε ένα πιο διαδραστικό πλαίσιο διδασκαλίας και η συγκριτική αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης μεθόδου έναντι της παραδοσιακής.

Η έρευνα αυτή στηρίχθηκε στην πρώτη και δεύτερη θεματική ενότητα του σχολικού βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου που αφορά τη Γλώσσα και το φαινόμενο της Γλωσσικής Κρίσης. Σκοπός της ήταν να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα συνέλεξαν πληροφορίες και ιδέες, ώστε να φτάσουν να παραγάγουν επιχειρηματολογικό κείμενο επί του θέματος. Για τη συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκε στους μαθητές, αρχικά, ένα φύλλο εργασίας σχετικό με τη διαδικασία που οφείλουν να ακολουθούν κατά την παραγωγή λόγου, προκειμένου να οδηγηθούν στη σύνταξη ολοκληρωμένου κειμένου. Οι απαντήσεις των μαθητών θα αποτελέσουν τις

πρωτογενείς πηγές συλλογής δεδομένων, καθώς, όπως αναφέρει και η Tomlinson (Tomlinson, 2005, σελ. 19) «ο διευθυντής της ορχήστρας βοηθά τους μουσικούς να ερμηνεύσουν τη μουσική, αλλά δεν την ερμηνεύει ο ίδιος».

## 2.2. Μέθοδος της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήθηκε μία πειραματική μέθοδος, κατά την οποία οι μαθητές χρειάστηκε να εφαρμόσουν τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τις οποίες είχαμε προσαρμόσει στις ανάγκες τους. Αναλυτικά, σε πρώτο στάδιο χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε 25 συνολικά μαθητές τόσο γενικής εκπαίδευσης όσο και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αλλόγλωσσους, οι οποίοι κλήθηκαν να το απαντήσουν ατομικά. Χωρίζεται σε δύο μέρη, όπως γίνεται διακριτό απ' το παρατιθέμενο σχεδιάγραμμα.

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Να γράψετε ένα άρθρο για την εφημερίδα του σχολείου σας, 200 – 250 λέξεων, όπου θα αναφερθείτε συνοπτικά στην αξία του γραπτού και του προφορικού λόγου. Στη συνέχεια να παρουσιάσετε τρεις λόγους υποβάθμισης της γλώσσας.

*Στη συγκεκριμένη άσκηση δε χρειάζεται να γράψετε την έκθεση. Παρουσιάστε το σχεδιάγραμμα που θα κάνατε για να γράψετε την έκθεση.*

### ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

1. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι συνέβαλαν στην υποβάθμιση της γλώσσας;

3. Παρατηρώντας την παρακάτω εικόνα περιγράψτε τον τρόπο που πραγματοποιείται η επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων.



# Η διαδικασία της επικοινωνίας



ix Διοίκηση Επιχειρήσεων Αρχές και εφαρμογές (S.P. Robbins, M. Coulter & D. A. Decenzo, 2017)

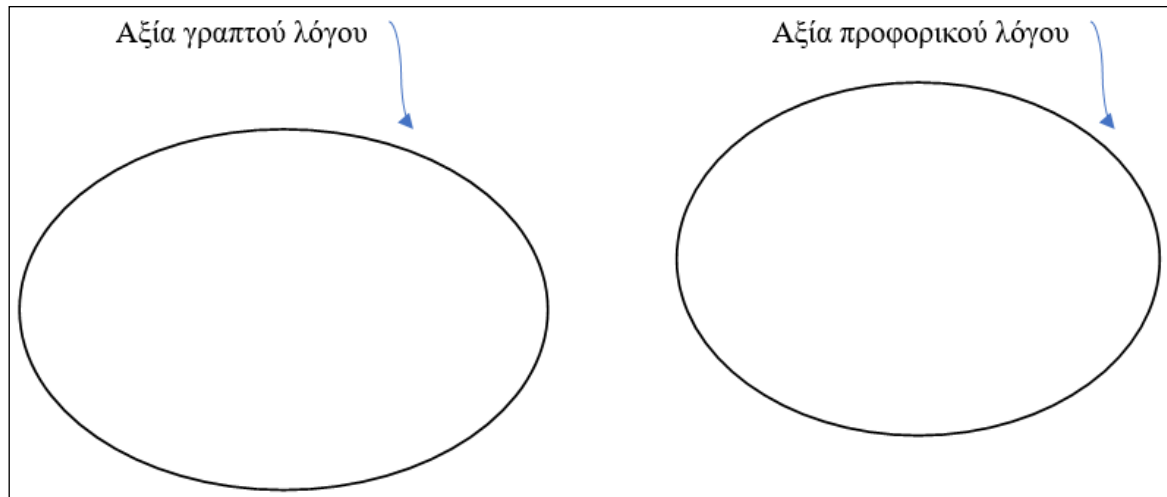
- Ποιος είναι ο πομπός;
- Τι σημαίνει κωδικοποίηση;
- Ποιο είναι το κανάλι;
- Τι σημαίνει αποκωδικοποίηση;
- Ποιος είναι ο δέκτης;
- Πώς επιτυγχάνεται η κατανόηση του μηνύματος;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ολοκλήρωση του σκοπού;

3. Αναλαμβάνετε να φτιάξετε μαζί με τους συμμαθητές σας μια παρουσίαση (Project) για το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας όπου θα παρουσιάσετε την αξία του γραπτού και του προφορικού λόγου.

- Τι υλικό θα χρησιμοποιήσετε;

ΥΛΙΚΟ:

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ



Όπως γίνεται φανερό, στο πρώτο μέρος της εργασίας δίνεται στους μαθητές μια εκφώνηση με δεδομένα και ζητούμενα ζητώντας να δημιουργήσουν συνοπτικά το σχεδιάγραμμα που θα ακολουθήσουν για να γράψουν την αντίστοιχη έκθεση. Η συγκεκριμένη ενέργεια στηρίζεται στην τεχνική της ιδεοθύελλας (“brainstorming”, Alex F. Osborn, 1938), σύμφωνα με την οποία ο μαθητής καταγράφει όσες πληροφορίες συλλαμβάνει στο μυαλό του την ώρα που διαβάζει το θέμα που καλείται να επεξεργαστεί. Έτσι, δημιουργεί «νοηματικούς χάρτες σκέψης», οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα ο μαθητής να επεξεργαστεί κριτικά όλες τις ιδέες του, να τις συγκρίνει μεταξύ τους και να καταλήξει στα ουσιώδη στοιχεία τα οποία θα αποτελέσουν τον κορμό της επιχειρηματολογίας του. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής εμπλέκεται σε διαδικασίες συλλογισμού (Pressley & Woloshyn, 1995) αναγκάζοντας τον εαυτό του να παραγάγει όσες περισσότερες πληροφορίες είναι δυνατό.

Στο δοθέν ερωτηματολόγιο, σχεδόν όλοι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με μεγάλη προθυμία στο συγκεκριμένο μέρος. Ενδεικτικά, οι απαντήσεις τους δομήθηκαν με τον εξής τρόπο:



x Παράδειγμα απάντησης μαθητή Α.



xi Παράδειγμα απάντησης μαθητή Β

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου παρατίθεται το ίδιο θέμα, αλλά με τη μορφή προκαταβολικών οργανωτών. Συγκεκριμένα, οι οργανωτές αυτοί αποτελούνται από εικόνες, ερωτήσεις, σχεδιαγράμματα και διαδραστικό υλικό αντλημένο από οικεία ερεθίσματα των μαθητών, προκειμένου να μπορούν να τους επεξεργαστούν με μεγαλύτερη ευκολία. Μέσω της οπτικής διαδικασίας, λοιπόν, οι μαθητές κινητοποιούνται να εντοπίσουν συλλέξουν και να ομαδοποιήσουν τη σκέψη τους αλλά και τις ιδέες τους.

Η διαδικασία του δεύτερου μέρους χωρίζεται σε τρεις δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα ενεργοποιεί προσωπικά βιώματα έχοντας ως ερέθισμα οικείες εικόνες. Μ' αυτήν την τεχνική δημιουργείται μια εσωτερική αναπαράσταση και σχεδιάζεται η συνθήκη, που μέσω της γραφής, σε δεύτερο στάδιο αποτυπώνεται για τη μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος (Graham & Harris, 1993). Στην πρώτη εικόνα, συγκεκριμένα, το σύνολο των μαθητών αναφέρουν ότι παράγοντα της υποβάθμισης της γλώσσας αποτελεί το οικογενειακό περιβάλλον – φίλοι-, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και συγγενών. Στη δεύτερη εικόνα, αναφέρονται στα πρότυπα που προβάλλονται μέσω των Μέσων Μαζικής ενημέρωσης, αλλά και στην υπεραπλούστευση της γλώσσας για καταναλωτικούς/εμπορικούς λόγους. Στην τρίτη εικόνα, σημειώνουν τον ρόλο του λαϊκισμού από την πολιτική μερίδα, ειδικά κατά την προεκλογική περίοδο. Στην τέταρτη εικόνα, υπογραμμίζουν της εισροή ξενικών όρων και λέξεων με την ταυτόχρονη αντικατάσταση ελληνικών λέξεων, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Η δεύτερη δραστηριότητα βασίζεται στην οπτική διαδικασία και στο γραπτό κείμενο μέσω ερωτήσεων που υποβοηθούν τη δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου κατανόησης της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, ορίζεται από τους μαθητές ο ρόλος του πομπού και του δέκτη, ενώ επισημαίνεται ο ρόλος του μηνύματος, αλλά και η διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης. Τέλος, δίνονται παραδείγματα παρεμπόδισης ενός μηνύματος ή καθυστέρησης κατανόησης περιεχομένου. Η τεχνική βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τους όρους μέσω της

εικόνας, ενώ οι ερωτήσεις τους οδήγησαν στην αποτύπωση των σκέψεων τους, ακόμα κι αν έρχονταν, λόγω ηλικίας, πρώτη φορά σε επαφή με τη συγκεκριμένη ορολογία.

Η τρίτη δραστηριότητα βασίζεται σε διαδραστική και ομαδοκεντρική μέθοδο. Οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους στην υλικοτεχνική δομή που χρειάζεται η παρουσίαση ενός project κι έπειτα στη σχεδιαγραμματική παρουσίαση, συμπλήρωσαν τα ζητούμενα με τις βασικές αξίες του προφορικού και του γραπτού λόγου, δίνοντας βαρύτητα στην αξία του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού.

## 2.2. Αποτελέσματα έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξεταστεί η ετοιμότητα των μαθητών να συγκεντρώσουν το κατάλληλο υλικό, ώστε να προχωρήσουν στη γραφή της παραγωγής λόγου υποβοηθούμενοι από το σχεδιάγραμμα που τους δόθηκε. Η συμμετοχή των μαθητών σε γενικές γραμμές ήταν αξιοσημείωτη, καθώς οι συγκεκριμένες μέθοδοι φαίνεται να κινητοποιήσαν τόσο εκείνους που δυσανασχετούν, όποτε τους ανατίθεται να παραγάγουν κείμενο, όσο και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι τείνουν να αποφεύγουν οτιδήποτε αφορά τη γραπτή παράθεση ιδεών, καθώς τη θεωρούν τρόπο έκθεσης στους καθηγητές και στους συμμαθητές τους.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος του σχεδιαγράμματος ορισμένοι μαθητές φάνηκε να δυσκολεύτηκαν να σκεφτούν και να αποτυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το ζητούμενο θέμα, καθώς το μόνο που τους δόθηκε ήταν η εκφώνηση της άσκησης. Ωστόσο, οι περισσότεροι από αυτούς ανταποκρίθηκαν με αρκετά αξιόλογο τρόπο δημιουργώντας διαφόρων τύπων σχεδιαγράμματα που βοηθούσαν τον καθένα προσωπικά. Αυτό που διαπιστώθηκε, βέβαια, ήταν πως τα τελικά αποτελέσματα δεν ήταν αρκετά, ώστε να οδηγήσουν τους μαθητές στη δημιουργία ολοκληρωμένου επιχειρηματολογικού κειμένου.

Στη συνέχεια, προχωρώντας στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές φάνηκε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευκολία, καθώς οι οργανωτές που χρησιμοποιήθηκαν τούς κινητοποιήσαν τόσο τη φαντασία όσο και την οπτική διαδικασία, γεγονός που λειτούργησε βοηθητικά στην ανάπτυξη συλλογισμών και επιχειρηματολογικού λόγου. Με άλλα λόγια, κατέληξαν να εμπλουτίσουν τις αρχικές τους ιδέες τόσο ώστε να δημιουργήσουν έναν ουσιώδη κορμό για το κείμενό τους. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι ορισμένοι από τους μαθητές αντιλήφθηκαν μέσω των παρατιθέμενων οργανωτών ότι είχαν κατανοήσει λάθος ένα μέρος της αρχικής εκφώνησης και κατόρθωσαν να διορθώσουν κατά μόνας όσα είχαν λανθασμένα γράψει και να οδηγηθούν σε ένα αρκετά σπουδαίο αποτέλεσμα.

Φτάνοντας σταδιακά στο τελευταίο κομμάτι του σχεδιαγράμματος, οι μαθητές έχοντας πια στα χέρια τους πλούσιο υλικό για να εργαστούν, συνόψισαν τις ιδέες τους για την αξία του προφορικού και του γραπτού λόγου και ολοκλήρωσαν με επιτυχία τη διαδικασία της προετοιμασίας για την παραγωγή του λόγου.

Αυτό που δήλωσαν όλοι με το πέρας της διαδικασίας ήταν πως ενθουσιάστηκαν, αλλά και παραξενεύτηκαν ταυτόχρονα, με τον τρόπο με τον οποίο κατάφεραν να παραγάγουν ολοκληρωμένο κείμενο με πλούσιο λεξιλόγιο, καθώς σε γενικές γραμμές δυσκολεύονταν αρκετά και υποστήριζαν πως δεν έχουν ιδέες και δε γνωρίζουν τι να γράψουν σε κάθε θέμα. Τέλος, αξιοσημείωτα ήταν και τα αποτελέσματα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ανταποκρίθηκαν πλήρως, παρά τις δυσκολίες τους, σε όλες τις δραστηριότητες. Κατόρθωσαν να παραγάγουν κείμενο με δομημένο λόγο τόσο συντακτικά και γραμματικά όσο και νοηματικά.

## 3. Συμπεράσματα

Εν ολίγοις, γίνεται φανερό πως οι νέες μαθητικές γενιές, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την τεχνολογία και την υπεραπλούστευση όλων των διαδικασιών στην καθημερινότητά τους, δυσκολεύονται αρκετά στις απλές ασκήσεις που τους ανατίθενται στο σχολικό πλαίσιο, πόσω μάλλον στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η διαδικασία αυτή γίνεται ολοένα και δυσκολότερη, άρα και

ανυπόφορη στους μαθητές, καθώς δεν μπορούν και δεν επιθυμούν να μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν, να συλλέξουν τις ιδέες τους και να τις παραθέσουν σε ένα ολοκληρωμένο δομικά και νοηματικά κείμενο. Γι' αυτό, οι καθηγητές οφείλουν να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και να επανασχεδιάσουν τις μεθόδους και τις διαδικασίες που αξιοποιούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αν επιθυμούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές και να τους καθοδηγήσουν έτσι ώστε να γίνουν σκεπτόμενα άτομα με κριτική σκέψη και αντίληψη ικανά να επιχειρηματολογούν και να υπερασπίζονται τις θέσεις τους. Κάθε μαθητής αξίζει την προσοχή μας και χρήζει ειδικής μεταχείρισης, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί πλήρως σε όλες του τις υποχρεώσεις, αλλά και να μάθει τον τρόπο, ο οποίος είναι αποδοτικός για εκείνον σε κάθε τομέα.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Ασημακοπούλου Δ., Δριμαροπούλου Σ. (2019). *Εξάσκηση στη Δημιουργική Γραφή, Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Άλκιμο.
- Δημητριάδου, Ι. (2018). *Ανάπτυξη του Γραπτού Λόγου: Στρατηγικές Παρέμβασης, Βασισμένο στη Θεματολογία του Γυμνασίου*. Κύπρος: Urbility Publications.
- Παπαδημητρίου Αλέξανδρος, 2015. *ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ* Καλές πρακτικές σε μαθήματα ειδικότητας. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/apapadim/autosch/schcan/material/differentiation-in-technology.pdf>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζαρμπούτη, Α.-Ξ. (2020). *Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών Δ' τάξης* (Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: ΓΡΑΦΗΜΑ.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. & Βακάλη, Π. Α. (2023). *Θεωρία και Πράξη της Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΠΑΤΑΚΗΣ.
- Δημητριάδου, Ι. (2018). *Ανάπτυξη του Γραπτού Λόγου: Στρατηγικές Παρέμβασης, Βασισμένο στη Θεματολογία του Γυμνασίου*. Κύπρος: Urbility Publications.
- Νικολαΐδου Σοφία (επιμέλεια). (2015). *Η Δημιουργική Γραφή στο Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση

- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S. & Muthukrishna, N. (2000). *A process – Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning. Issues in the Measurement of Metacognition*. Ανακτήθηκε από: <https://digitalcommons.unl.edu/burometacognition>
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Kennedy Allan, (1985). *The psychology of reading*. Publisher: Routledge Kegan & Paul.
- Rosenblatt, L. M. (1970). *Literature as exploration*. London: Heinemann Educational Books LTD.

## ΕΞΕΤΑΖΟΝΤΑΣ ΚΡΙΤΙΚΑ ΤΙΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΜΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗΝ 6<sup>Η</sup> ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Μπόζνου Πηνελόπη**  
Δασκάλα, Υποψήφια Διδάκτωρ ΕΑΠ

### Περίληψη

Οι διακρίσεις στη σύγχρονη εποχή αποτελούν ένα σύνθετο και ευαίσθητο θέμα που αναδύεται σε ποικίλες εκφάνσεις της καθημερινότητας. Ήδη από το Δημοτικό σχολείο, είναι σημαντικό τα παιδιά να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν διακρίσεις και να συνειδητοποιούν τα εμπόδια που αυτές δημιουργούν, εμπλεκόμενα σε κατάλληλα δομημένες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις αξίες της διαφορετικότητας, της σεβασμού και της ισότητας, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες για την αντιμετώπισή τους. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε με μαθητές της 6ης Δημοτικού. Στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών και με αφορμή ενότητες του βιβλίου, δομήθηκαν δραστηριότητες με στόχο οι μαθητές να αναγνωρίσουν την ύπαρξη των διακρίσεων στη σύγχρονη εποχή, να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειές τους για το άτομο και την κοινωνία, να αντιληφθούν τις δικές τους παραδοχές σχετικά με το διαφορετικό, να τις επεξεργαστούν κριτικά με τη βοήθεια έργων τέχνης και να τις εμπλουτίσουν ή να τις μετασχηματίσουν.

**Λέξεις κλειδιά:** διακρίσεις, θεωρία μετασχηματισμού, κριτικός στοχασμός, τέχνη

### 1. Εισαγωγή

Η αρμονική συμβίωση με τους συνανθρώπους μας, ανεξαρτήτως φυλής, ιδεολογίας, θρησκείας, κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης, είναι κρίσιμης σημασίας για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους. Όπως έγραψε ο Martin Luther King Jr. το 1967, ζούμε σε ένα παγκόσμιο σπίτι μαζί με όλη την ανθρωπότητα και για να διατηρήσουμε τον πολιτισμό μας χρειάζεται να μπορούμε να συνεργαζόμαστε και να στηρίζουμε ο ένας τον άλλο: «Η ελπίδα μας για δημιουργική επιβίωση σε αυτό το παγκόσμιο σπίτι, το οποίο έχουμε κληρονομήσει, εξαρτάται από την ικανότητά μας να επανακαθορίσουμε τον ηθικό σκοπό της ζωής μας αναφορικά με τον χαρακτήρα μας και την κοινωνική δικαιοσύνη. Χωρίς αυτήν την πνευματική και ηθική αφύπνιση, θα καταστραφούμε χρησιμοποιώντας λανθασμένα τα ίδια μας τα εργαλεία» (Helsel & Harris-Smith, 2020). Ο ρόλος της εκπαίδευσης σε αυτήν την κατεύθυνση είναι κρίσιμος, καθώς διαμορφώνει τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας μας.

### 2. Η παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης

Οι παιδαγωγικές πρακτικές με σκοπό της ανάδειξη της σημασίας της κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν στόχο την εμπλοκή των μαθητών με το νόημα της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω διαδικασιών μάθησης που είναι συμβατές με τους στόχους της. Η προτεραιότητα όσων διδάσκουν για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι να παρουσιάζουν πρότυπα και να διατηρούν κοινωνικά δίκαια περιβάλλοντα μάθησης για όλους τους συμμετέχοντες και έτσι να προσφέρουν ελπίδα ότι οι δίκαιες σχέσεις και κοινωνικές δομές μπορούν να επεκταθούν στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, οι παιδαγωγικές επιλογές που κάνουμε ως εκπαιδευτικοί σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη είναι τουλάχιστον τόσο σημαντικές όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκουμε. Οι μαθητές οι οποίοι εμπλέκονται ενεργά σε εκπαιδευτικές δράσεις σχετικές με την κοινωνική δικαιοσύνη καλούνται να εξερευνήσουν ιδέες και συναισθήματα που **αναδύονται αναπόφευκτα κατά τη διαδικασία μάθησης για τις κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες**. Έρχονται σε επαφή με



**πλήθος απόψεων και θεωρήσεων και προσλαμβάνουν πληροφορίες που ενδεχομένως αντίκεινται σε αυτά που πιστεύουν (Adams, 2016).**

Οι κοινωνικές διακρίσεις συνδέονται με του δείκτες ταυτότητας τους οποίους κάθε άτομο δομεί άκριτα κατά την αναπτυξιακή διαδικασία. Οι δείκτες ταυτότητας μάς βοηθούν να νοηματοδοτήσουμε, αλλά ταυτόχρονα περιορίζουν την κατανόησή μας. Όταν η κοινωνία κάνει αυτές τις κατηγορίες βασικά χαρακτηριστικά ή βλέπει όλα τα άτομα αυτής της κατηγορίας να έχουν τις ίδιες ιδιότητες, τότε τα άτομα αυτής της ομάδας αντιμετωπίζονται με βάση σε αυτές τις υποθέσεις, είτε καλές είτε κακές. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δημιουργούνται στο άτομο από πολύ μικρή ηλικία και σχετίζονται άμεσα με τη συμπεριφορά και την αντιμετώπιση των ενηλίκων γύρω τους (Helsel & Harris-Smith, 2020).

Επομένως, εκπαίδευση με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη και την εξάλειψη των διακρίσεων είναι ουσιώδης για τη δημιουργία μιας πιο ισότιμης, δίκαιης και συμπονετικής κοινωνίας. Τα παιδιά, ήδη από μικρή ηλικία, είναι σημαντικό να μαθαίνουν για τις διακρίσεις για πολλούς λόγους. Αρχικά, οι γνώσεις για τις διακρίσεις βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία της δικαιοσύνης και της ισότητας. Έπειτα, η εκπαίδευση για τις διακρίσεις βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν σεβασμό και ανοχή προς τη διαφορετικότητα. Καθώς μαθαίνουν ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και αξίζει σεβασμό, τα παιδιά μπορούν να εκπληρώσουν τον δικό τους ρόλο στη δημιουργία ενός πιο ανοικτού και συμπονετικού κόσμου. Άλλωστε, η εκπαίδευση για τις διακρίσεις βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν συναισθηματική ευαισθητοποίηση για τις ανάγκες και τις εμπειρίες των άλλων. Μαθαίνοντας να εκτιμούν τις διαφορετικές προσεγγίσεις και εμπειρίες, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να είναι συμπονετικοί και υποστηρικτικοί σε όλους. Τέλος, η κατανόηση των διακρίσεων μπορεί να εφοδιάσει τα παιδιά με τις δεξιότητες και την ευαισθησία που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις διακρίσεις στον επαγγελματικό κόσμο στο μέλλον.

Πώς, όμως, μπορούμε να προσεγγίσουμε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο τις κοινωνικές διακρίσεις; Το πρώτο βήμα είναι να αναγνωρίσουμε και να συνειδητοποιήσουμε οι ίδιοι τους δικούς μας «δείκτες ταυτότητας», τις παραδοχές μας και να τις επεξεργαστούμε κριτικά, με στόχο να τις αναθεωρήσουμε ή να τις εμπλουτίσουμε. Στους μαθητές, ήδη από την ηλικία του Δημοτικού, χρειάζεται να παρέχονται κατάλληλα δομημένες και σύμφωνα με την ηλικία τους προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες με στόχο την αναγνώριση των παραδοχών τους και την κριτική τους επεξεργασία.

### **3. Η διδακτική παρέμβαση**

#### **3.1. Η Θεωρία Μετασχηματισμού**

Η διδακτική παρέμβαση η οποία παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία βασίζεται στη μέθοδο του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία (ΜΜΑΕ)». Το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου αυτής αποτελεί η Θεωρία Μετασχηματισμού, η οποία διαμορφώθηκε από τον Jack Mezirow. Ο Jack Mezirow ανέπτυξε την έννοια του μετασχηματισμού των πεποιθήσεών μας, καθώς και την ίδια τη διαδικασία μέσω της οποίας στοχαζόμαστε κριτικά επί των αντιλήψεών μας και αναλαμβάνουμε δράση. Η συλλογιστική της θεωρίας του Mezirow ξεκινά με την παραδοχή ότι ο τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από την οπτική γωνία που έχει ο καθένας μας. Το αντιληπτικό μας σύστημα, όμως, μας έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο ασυνείδητα έχουμε εσωτερικεύσει μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Συχνά περιλαμβάνει ψευδείς και διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, υποθέσεις και παραδοχές, καθιστώντας την ενσωμάτωσή μας με την πραγματικότητα δυσλειτουργική. Ως εκ τούτου, πρέπει να επαναξιολογήσουμε τα θεμέλια των παραδοχών μας και να αμφισβητήσουμε την εγκυρότητα αυτών που έχουν καταστεί προβληματικές (Kokkos, 2021). Η Θεωρία Μετασχηματισμού αποτελεί θεωρία μάθησης που βρίσκει εφαρμογή στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, με την κατάλληλη υποστήριξη, ενίσχυση και ώθηση, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού σχολείου μπορούν να σκεφτούν σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος

ένα θέμα το οποίο άπτεται των εμπειριών τους και να μετασχηματίσουν τις (δυσλειτουργικές) απόψεις τους γι' αυτό, στοχευόμενα κριτικά επί του περιεχομένου τους. Επίσης, με την παροχή εμπλουτισμένων εμπειριών και ευκαιριών κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να εξετάζουν και να στοχάζονται κριτικά για ένα ζήτημα σχετικά με το οποίο διαθέτουν εμπειρικό υπόβαθρο και, με αυτόν τον τρόπο, να βιώσουν μετασχηματιστικές εμπειρίες (Παυλάκης, 2011).

### 3.2. Τα στάδια της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» (MMAE) αξιοποιεί τα οφέλη της τέχνης προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να επεξεργαστούν έργα τέχνης και να στοχαστούν κριτικά επί των αντιλήψεων και των παραδοχών τους. Όπως υποστηρίζουν πολλοί μελετητές (Kokkos, 2021), καμία μορφή χειραφέτησης εκπαίδευσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη, εκτός εάν διαποτίζεται από αισθητική εμπειρία.

Η MMAE μπορεί να συνδεθεί με γνωστικά αντικείμενα του εκπαιδευτικού πλαισίου και με θεματικές που απορρέουν από αυτά, αλλά μπορεί και να υλοποιηθεί αυτόνομα και ανεξάρτητα, ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Δομείται σε επτά στάδια, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια (Κόκκος, 2011).

#### 1<sup>ο</sup> στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική στοχασμό

Σε αυτό το στάδιο, αναδύεται η ανάγκη να εξεταστεί κριτικά κάποια παραδοχή ή κάποια νοητική συνήθεια των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βγάλει αυτά τα συμπεράσματα με πολλούς τρόπους, δηλαδή παρατηρώντας τη συμπεριφορά των μαθητών ή αναλύοντας το περιεχόμενο των όσων λένε και γράφουν, καθώς και μέσω της καθημερινής εμπειρίας. Στη συνέχεια, μπορεί να γίνει μια συζήτηση ή να διερευνηθούν σενάρια, λογοτεχνικά αποσπάσματα, ταινίες, με σκοπό να αναδειχθεί η προβληματικότητα των αντιλήψεων των μαθητών και να αμφισβητήσουν τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης παραδοχής.

#### 2<sup>ο</sup> στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

Σε αυτό το στάδιο επιδιώκεται να γίνει η καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να απαντήσουν σε μια ανοιχτή ερώτηση σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Αυτό γίνεται για να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός το υλικό που χρειάζεται για να διαμορφώσει μια κατάλληλη στρατηγική για την κριτική εξέταση του θέματος. Επιπλέον, η καταγραφή των αρχικών ιδεών των συμμετεχόντων θα αποδειχθεί χρήσιμη αργότερα, στο έκτο Στάδιο της μεθόδου, όταν θα εμπλακούν στην επανεξέταση αυτών των ιδεών. Η καταγραφή των απόψεων είναι καλύτερο να γίνει ατομικά, ώστε να καταγραφεί η αυθεντική άποψη του κάθε συμμετέχοντα. Επίσης, είναι σημαντικό η απάντηση να καταγραφεί γραπτά, ώστε οι συμμετέχοντες να οπτικοποιήσουν τις αντιλήψεις τους και να είναι πιο εύκολη η κριτική εξέτασή τους.

#### 3<sup>ο</sup> στάδιο: Διαμόρφωση της στρατηγικής μετασχηματισμού

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός αναλύει τις τα γραπτά κείμενα των συμμετεχόντων που προέκυψαν μέσα από την ερώτηση που τέθηκε κατά το προηγούμενο στάδιο, προσδιορίζει με ακρίβεια μια μετασχηματιστική στρατηγική μάθησης και διατυπώνει, με την ενεργό συμμετοχή των συμμετεχόντων τα κριτικά ερωτήματα που θα επεξεργαστούν. Τέλος, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει κριτικά ερωτήματα τα οποία συσχετίζονται με τις απόψεις που επιδιώκεται να μετασχηματιστούν. Τα κριτικά ερωτήματα διαφέρουν από τα ερωτήματα τα οποία χρησιμοποίησε κατά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων. Τα κριτικά ερωτήματα αποτελούν έναυσμα για την επεξεργασία των απόψεων των συμμετεχόντων και χρειάζεται να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις ώστε οι συμμετέχοντες να έρθουν αντιμέτωποι με τις θεωρούμενες ως δεδομένες παραδοχές τους, να ενθαρρύνονται να τις αναθεωρήσουν από διάφορες οπτικές γωνίες και να εξετάσουν εναλλακτικές πτυχές. Η απάντηση σε ένα κριτικό ερώτημα, σύμφωνα με το Project Zero του Harvard University, προϋποθέτει:

- Αιτιολογημένη ερμηνεία

- Ενεργό αιτιολόγηση κι εξήγηση
- Βαθύτερη έρευνα
- Διερεύνηση διαφορετικών αντιλήψεων
- Διερεύνηση έργων τέχνης

Επίσης, τα κριτικά ερωτήματα καλλιεργούν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευομένων αφού οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να βιώσουν τις συναισθηματικές εμπειρίες των θυμάτων κοινωνικών διακρίσεων και να θεωρήσουν την πραγματικότητα από τη δική τους σκοπιά. Η ενσυναίσθηση ή αντιμεταχώρηση θεωρείται συστατικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού μέσω αυτής το άτομο καλείται να αναγνωρίσει ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι συμπεριφοράς, καθένας από τους οποίους εκφράζει διαφορετικές αρχές κι αντιλήψεις (Ματσαγγούρας, 1998). Ο Paul επισημαίνει ότι η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες καθιστά αναγκαία τη δεξιότητα της αντιμεταχώρησης προκειμένου να εξασφαλιστούν οι συνθήκες επικοινωνίας και συνδιαλλαγής (Paul, 1987 στο Ματσαγγούρας, 1998).

#### 4<sup>ο</sup> στάδιο: Εντοπισμός έργων τέχνης και εκπαιδευτικών στρατηγικών

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με την ομάδα των συμμετεχόντων επιλέγει έργα τέχνης που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για τη διερεύνηση των κριτικών ερωτημάτων και εντοπίζει τις εκπαιδευτικές τεχνικές με τη βοήθεια των οποίων θα υλοποιηθεί αυτή η διαδικασία. Η χρήση έργων τέχνης με υψηλή αισθητική αξία τοποθετεί τον αποδέκτη σε μία περιπέτεια κατανόησης των ιδεών, των αξιών, των συναισθημάτων και καταστάσεων που δημιουργούνται στον ίδιο τον αποδέκτη, αποτέλεσμα το έργο τέχνης να γίνεται ένα ισχυρό στοχαστικό εργαλείο (Μέγα, 2011, στο Κόκκος, 2011, σ. 37). Έπειτα, η Σχολή της Φρανκφούρτης (Κόκκος, 2011, σ. 76-78) τονίζει ότι η επαφή με τις τέχνες καλλιεργεί έναν τρόπο σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές καταστάσεις της κοινωνικής ζωής, κι ότι τα σπουδαία έργα τέχνης εκφράζουν ορισμένα βαθιά και γνήσια συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Τα έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας μας εισάγουν σε αναζητήσεις στις οποίες δεν είμαστε μαθημένοι αφού επιδέχονται απεριόριστες δυνατότητες ερμηνείας. Τέλος, σύμφωνα με τους Adorno και Horkheimer (Κόκκος, 2011, σ. 78) μέσα από την επαφή με τις τέχνες καλλιεργείται η κριτική συνείδηση, λόγω του ότι τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής τέχνης διαφέρουν από τα στερεοτυπικά σχήματα συμπεριφοράς και από τα κλειστά σχήματα αντιλήψεων που διέπουν την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων.

#### 5<sup>ο</sup> στάδιο: Διερεύνηση των έργων τέχνης και των κριτικών ερωτημάτων

Σε αυτό το στάδιο εφαρμόζονται στην τάξη οι πρακτικές που σχεδιάστηκαν κατά τη διάρκεια του τρίτου και του τέταρτου σταδίου. Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία κατά την οποία συστηματικά και με βάση συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές επεξεργάζονται τα επιλεγμένα έργα τέχνης. Τα νοήματα και οι ιδέες που παράχθηκαν κατά την κριτική εξέταση των έργων τέχνης συσχετίζονται με τις κριτικές ερωτήσεις. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διασφαλίσει ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους και τις ερωτήσεις τους, είτε σε μικρές ομάδες, είτε στην ολομέλεια.

#### 6<sup>ο</sup> στάδιο: Κριτικός στοχασμός επί των παραδοχών

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους συμμετέχοντες, ώστε να στοχαστούν κριτικά επί των ιδεών τους, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά την εμπειρία των προηγούμενων σταδίων και να εμπλακούν σε μια πιο βαθιά και κριτική εξέταση των αρχικών τους, δεδομένων παραδοχών. Οι συμμετέχοντες απαντούν ξανά γραπτά στα ίδια ερωτήματα στα οποία απάντησαν στο δεύτερο στάδιο, προκειμένου να σκεφτούν ξανά τις αρχικές τους ιδέες υπό το πρίσμα όσων βίωσαν, αλλά και για να αντιπαρατεθούν με τις αρχικές απαντήσεις και να διερευνηθεί αν έχει υπάρξει κάποια αλλαγή.

### 3.3 Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

#### Ταυτότητα διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της 6<sup>ης</sup> Δημοτικού. Υλοποιείται στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών και συνδέεται με τη Θεματική Ενότητα 1 «Οι πρώτοι χριστιανοί: δυσκολίες και περιπέτειες» και συγκεκριμένα με τις υποενότητες «Το άνοιγμα της Εκκλησίας σε όλους χωρίς διάκριση» και «Διακρίσεις στην εποχή μας». Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών για το Δημοτικό<sup>3</sup>, στόχο της παρούσας θεματικής ενότητας αποτελεί, μεταξύ άλλων, «Οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναφέρουν ιδέες για την κατάργηση των διακρίσεων που υπάρχουν στην εποχή μας». Επιπλέον, μία από τις βιωματικές δραστηριότητες που προτείνεται είναι η ιδεοθύελλα με τη φράση: «διακρίσεις στην καθημερινή ζωή» και η παρουσίαση σκηνών και παγωμένων εικόνων που εκφράζουν τα όσα καταγράφηκαν. Στόχο της δραστηριότητας αυτής αποτελεί η ενσυναίσθηση προς τα πρόσωπα και η κατανόηση των συνεπειών των διακρίσεων στη ζωή μας

#### 1<sup>ο</sup> στάδιο: Προσδιορισμός του εξεταζόμενου θέματος

Η διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος ξεκινά με την επεξεργασία των προαναφερθέντων ενοτήτων στο μάθημα των Θρησκευτικών. Επιπλέον των κειμένων του Φακέλου μαθήματος, δίνεται στους μαθητές ένα κείμενο με θέμα την ιστορία της Ρόζα Παρκς, της Αφροαμερικανής που έγινε γνωστή ως «η μητέρα του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα» και προβάλλεται ένα απόσπασμα από την ιστορική ομιλία «I Have a Dream» του Martin Luther King, τον Αύγουστο του 1963. Μέσα από τη συζήτηση, αναδεικνύονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τις διακρίσεις.

#### 2ο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους επάνω στο θέμα

Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές καλούνται να πουν τι τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τη φράση: «διακρίσεις στην καθημερινή ζωή». Η ιδεοθύελλα (brainstorming) είναι μία τεχνική που σύμφωνα με τον Jarvis (Καραλής, 2007) απευθύνεται στο σύνολο της ομάδας των εκπαιδευομένων. Στόχος είναι μέσα από αυτή την τεχνική να αναδειχθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να τους δοθεί ευκαιρία για ενεργό συμμετοχή. Αφού οι μαθητές εκφράσουν τις απόψεις τους και γίνει η καταγραφή των ιδεών τους, ταξινομούμε τις ιδέες σε κατηγορίες, τέτοιες που αναδεικνύουν τις διαστάσεις του υπό εξέταση ζητήματος. Μέσα από την ταξινόμηση των ιδεών γίνεται αντιληπτό ότι το ζήτημα των κοινωνικών διακρίσεων είναι πολύπλευρο και πολυσχιδές. Επίσης, αντιλαμβανόμαστε ότι οι ιδέες των μαθητών συγκεντρώνονται γύρω από 3 άξονες-υποθέματα.

#### 3ο στάδιο: προσδιορισμός των υποθεμάτων που πρέπει να προσεγγιστούν

Μετά την ιδεοθύελλα και την ομαδοποίηση των ιδεών των μαθητών καταλήξαμε ότι πρέπει να εξεταστούν 3 υποθέματα σχετικά με το θέμα των διακρίσεων:

- Αιτίες κοινωνικών διακρίσεων
- Χαρακτηριστικά των θυμάτων των κοινωνικών διακρίσεων
- Αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων

Τα κριτικά ερωτήματα τα οποία σχετίζονται με τα υποθέματα που προέκυψαν και οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν ώστε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διδασκαλίας να εξεταστεί κριτικά το ζήτημα, είναι:

- α) Αποτελούν οι άλλοι απειλή για τον τρόπο ζωής μας;
  - β) Πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε όσους διαφέρουν από εμάς;
- Οι μαθητές απαντούν ατομικά γραπτά στα κριτικά ερωτήματα.

**Πίνακας 1: Διασταύρωση υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων**

<sup>3</sup> <https://iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika>

|                                                            | Αιτίες κοινωνικών διακρίσεων | Χαρακτηριστικά των θυμάτων των κοινωνικών διακρίσεων | Αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων |
|------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| α) Αποτελούν οι άλλοι απειλή για τον τρόπο ζωής μας;       | ✓                            | ✓                                                    |                                        |
| β) Πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε όσους διαφέρουν από εμάς; |                              | ✓                                                    | ✓                                      |

#### 4ο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης

Για την επεξεργασία των προαναφερθέντων κριτικών ερωτήσεων θα αξιοποιηθούν 4 έργα τέχνης, καθένα από διαφορετική μορφή τέχνης:

- το ποίημα «Στην κοιλάδα με τους ροδώνες» του Νίκου Εγγονόπουλου
- το εικαστικό έργο «New kids in the neighborhood», του Norman Rockwell
- η ταινία μικρού μήκους «Παράξενο φρούτο».

**Πίνακας 2: Διασταύρωση έργων τέχνης και κριτικών ερωτημάτων**

|                              | α) Αποτελούν οι άλλοι απειλή για τον τρόπο ζωής μας; | β) Πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε όσους διαφέρουν από εμάς; |
|------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Στην κοιλάδα με τους ροδώνες | ✓                                                    |                                                            |
| New kids in the neighborhood | ✓                                                    | ✓                                                          |
| Παράξενο φρούτο              | ✓                                                    | ✓                                                          |

### Πίνακας 3: Ταυτότητα ποιήματος

|         |                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ποίημα: | Στην κοιλάδα με τους ροδώνες                                                                                                                                                                                                              |
| Στίχοι: | Νίκος Εγγονόπουλος                                                                                                                                                                                                                        |
| Έκδοση: | Στην κοιλάδα με τους ροδώνες, Αθήνα, Ίκαρος, 1978.                                                                                                                                                                                        |
| Πηγή:   | <a href="http://edu09.pbworks.com/w/page/15398425/%CE%A0%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7#nbspc">http://edu09.pbworks.com/w/page/15398425/%CE%A0%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7#nbspc</a> «Στηνκοιλάδαμετους<br>ροδώνες»nbspΝίκοςΕγγονόπουλος |

«Αλήθεια -των αδυνάτων αδύνατο ποτές δεν εκατάφερα να καταλάβω/ αυτά τα όντα που δεν βλέπουνε το τερατώδες κοινό γνώρισμα τ' ανθρώπου/ το εφήμερο της παράλογης ζωής του κι ανακαλύπτουνε διαφορές γιομάτοι μίσος διαφορές σε χρώμα δέρματος /φυλή/θρησκεία»

#### Πίνακας 4: Ταυτότητα εικαστικού έργου

|                 |                                                                                                                                                                                                         |                                                                                      |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Τίτλος:         | New kids in the neighborhood                                                                                                                                                                            |  |
| Φωτογράφος:     | Norman Rockwell                                                                                                                                                                                         |                                                                                      |
| Χαρακτηριστικά: | Tear sheet, 13 x 20½ in. (33 x 52.1 cm)                                                                                                                                                                 |                                                                                      |
| Έτος:           | 1967                                                                                                                                                                                                    |                                                                                      |
| Μουσείο:        | Norman Rockwell Museum Archival Collections. Norman Rockwell Licensing, Niles, Illinois                                                                                                                 |                                                                                      |
| Πηγή:           | <a href="http://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/norman_rockwell/index.php#!lb_uri=neighborhood.php">http://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/norman_rockwell/index.php#!lb_uri=neighborhood.php</a> |                                                                                      |

Πίνακας 5: Ταυτότητα ταινίας μικρού μήκους

|                       |                                                                                                       |                                                                                    |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Πρωτότυπος τίτλος:    | <i>Strange fruit</i><br>(Παράξενο φρούτο)                                                             |  |
| Σκηνοθέτης:           | Shimi Asresay & Hili Noy                                                                              |                                                                                    |
| Διάρκεια:             | 8'                                                                                                    |                                                                                    |
| Έτος παραγωγής:       | 2013                                                                                                  |                                                                                    |
| Χώρα παραγωγής:       | Ισραήλ                                                                                                |                                                                                    |
| Πηγή:                 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_v0CYJY0Tck">https://www.youtube.com/watch?v=_v0CYJY0Tck</a> |                                                                                    |
| Επιλογή αποσπασμάτων: | Ολόκληρο                                                                                              |                                                                                    |

5ο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης

Στο πέμπτο στάδιο, οι μαθητές αρχικά εκφράζουν τις παραδοχές τους σχετικά με τα υποθέματα και στη συνέχεια γίνεται η επεξεργασία των έργων τέχνης σε σχέση με τα κριτικά ερωτήματα.

Κατά την επεξεργασία του ποιήματος οι μαθητές κάνουν μια προσεκτική ανάγνωσή του και στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν προφορικά σε μία σειρά διαβαθμισμένων ερωτήσεων, οι οποίες ξεκινούν από ερωτήσεις παρατήρησης, συνεχίζουν σε αναλυτικές ερωτήσεις και ολοκληρώνονται με δημιουργικές ερωτήσεις, οι οποίες έχουν και τη μεγαλύτερη σύνδεση με το κριτικό ερώτημα (ARTiT, σ. 51-55). Ορισμένες από τις ερωτήσεις στις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές είναι οι εξής:

Ερωτήσεις παρατήρησης

- Τι είναι αυτό που αδυνατεί να καταλάβει ο ποιητής;
- Ποιο είναι το κοινό όλων των ανθρώπων, σύμφωνα με τον ποιητή;
- Ποιες διαφορές ανακαλύπτουν οι άνθρωποι;

Αναλυτικές ερωτήσεις

- Με ποια επίθετα χαρακτηρίζει το κοινό γνώρισμα όλων των ανθρώπων; Γιατί;
- Γιατί οι διαφορές που ανακαλύπτουν οι άνθρωποι είναι «γεμάτες μίσος»;

Δημιουργικές ερωτήσεις

- Ποια άλλα είναι τα κοινά γνωρίσματα των ανθρώπων;
- Τι βοηθά τους ανθρώπους να ζουν μαζί;
- Τι χωρίζει και τι ενώνει τους ανθρώπους;

Στη συνέχεια, για την επεξεργασία του εικαστικού έργου “New kids in the neighborhood” θα αξιοποιηθούν οι ρουτίνες επεξεργασίας έργων τέχνης του προγράμματος “Artful Thinking” του Πανεπιστημίου Harvard. Συγκεκριμένα, αρχικά οι μαθητές θα απαντήσουν στα ερωτήματα της ρουτίνας “See-Think-Wonder”:

- Παρατηρώ το έργο τέχνης “New kids in the block” του Norman Rockwell.
- Ποιες σκέψεις μου δημιουργεί;
- Ποιες απορίες μου προκαλεί;

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσουν τα βήματα της ρουτίνας “Circle of Viewpoints” και, αφού επιλέξουν ένα πρόσωπο του έργου τέχνης, θα διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνει όσα διαδραματίζονται στο έργο τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουν να διερευνήσουν τις απόψεις, τις σκέψεις και τις ερωτήσεις που μπορεί να έχει το πρόσωπο που επέλεξαν.

Τέλος, αναφορικά με την επεξεργασία της ταινίας, αρχικά παρουσιάζεται η ταινία στους μαθητές. Ακολουθεί συζήτηση γι’ αυτό που είδαν. Η συζήτηση εξελίσσεται με τη βοήθεια ερωτήσεων, αρχικά παρατήρησης, έπειτα αναλυτικές και, τέλος, δημιουργικές (ARTiT, σ. 41-45). Τέλος, οι μαθητές στοχάζονται πάνω στο σύνολο της ταινίας και να συζητούν ώστε να συνδέσουν την αισθητική εμπειρία θέασης του έργου με τις απόψεις και τις ιδέες τους πάνω στο ζήτημα των κοινωνικών διακρίσεων. Ορισμένες από τις ερωτήσεις στις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές είναι οι εξής:

Ερωτήσεις παρατήρησης

- Ποιο είναι το θέμα της ταινίας;
- Πού εκτυλίσσεται η ιστορία;
- Ποια εντύπωση σας προκάλεσε ο πατέρας; Το παιδί;
- Ποια εντύπωση σας προκάλεσε η συμπεριφορά του πατέρα και ποια του παιδιού;
- Υπάρχει κάτι που σας εξέπληξε, σας προβληματίσε ή σας ενόχλησε σε όσα είδατε;
- Σε τι αναφέρεται ο τίτλος της ταινίας;

Αναλυτικές ερωτήσεις

- Υπάρχει κάποιος χαρακτήρας στην ταινία που παρουσιάζεται ως «καλός» ή «κακός»;
- Με ποιο πρόσωπο της ταινίας συμπάσχετε περισσότερο και γιατί; Πώς πιστεύετε ότι νιώθει;
- Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει το νέο παιδί; Πώς λύνεται;

Δημιουργικές ερωτήσεις

- Ξαναγράψτε την ιστορία της ταινίας που είδατε μέσα από τα μάτια α) του πατέρα, β) του παιδιού, γ) του νέου παιδιού.
- Επιλέξτε ένα πρόσωπο της ταινίας. Ποιες συμβουλές θα του δίνετε;

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης και των τριών έργων τέχνης καταγράφονται και συσχετίζονται διαρκώς με τα κριτικά ερωτήματα, δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν την αισθητική προσέγγιση κι εμπειρία ώστε να επεξεργαστούν τα κριτικά ερωτήματα. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών, ώστε η πορεία και τα αποτελέσματα της σκέψης τους να είναι διαρκώς ορατά. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η κατανόησή τους.

6ο στάδιο: Στοχασμός επάνω στην εμπειρία της επεξεργασίας των υποθεμάτων

Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές επεξεργάζονται συνθετικά τις ιδέες που προέκυψαν από την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων στο 5<sup>ο</sup> στάδιο, κι εκφράζουν τις παραδοχές τους για κάθε υπόθεμα. Απααντούν ξανά γραπτά στα ίδια κριτικά ερωτήματα στα οποία απάντησαν κατά τη διάρκεια του 2<sup>ου</sup> σταδίου και γίνεται σύγκριση με τις πρώτες τους απαντήσεις.

#### 4. Συμπεράσματα

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», του Α. Κόκκου είναι σαφώς δομημένη σε στάδια τα οποία καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει και να εφαρμόσει διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την κριτική επεξεργασία των παραδοχών των μαθητών, δίνοντάς του παράλληλα την ελευθερία να προχωρήσει σε επιλογές που εξυπηρετούν τον σκοπό του, χωρίς να τον περιορίζει σε επίπεδο χρόνου, μεθόδων ή περιεχομένου και μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Ο σωστός σχεδιασμός είναι το πρώτο και σημαντικότερο βήμα για την αποτελεσματική εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε επωφελή αποτελέσματα για τους μαθητές που εμπλέκονται σε αυτήν. Στην προκείμενη περίπτωση, οι μαθητές μου είχαν την ευκαιρία να αντιληφθούν, να οπτικοποιήσουν, να επεξεργαστούν, να εμπλουτίσουν, να αναθεωρήσουν και να μετασχηματίσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις διακρίσεις, τα είδη, τις συνέπειες και την αντιμετώπισή τους. Βέβαια, κάθε μαθητής αποτελεί αυτόνομη και ξεχωριστή προσωπικότητα και, ως εκ τούτου, δεν επηρεάστηκαν όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό από τις παρεμβάσεις. Υπήρξαν μαθητές που σκέφτηκαν βαθύτερα και ωριμότερα, με αποτέλεσμα να υπάρξει σημαντική διαφορά στις παραδοχές τους και άλλοι που δεν μπόρεσαν ή δε θέλησαν να εμβαθύνουν. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να σκεφτούν κριτικά και να επεξεργαστούν τις απόψεις τους, θέτοντας μια βάση για να επαναληφθεί αυτό στο μέλλον.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- ARTiT (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Διαθέσιμο στο: [https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/ARTiT\\_METHODODOLOGY%20AND%20MODULES\\_GR.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/ARTiT_METHODODOLOGY%20AND%20MODULES_GR.pdf) (Προσπελάστηκε στις 23/11/2023)
- Καραλής, Θ.. (2007). *Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές - Διδακτικές Σημειώσεις*. Διαθέσιμο στο: [https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1472/DVEP\\_PA.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1472/DVEP_PA.pdf). (Προσπελάστηκε στις: 05/11/2023).
- Κόκκος, Αλ., (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Ηλ., (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγα, Γ., (2011). *Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία*, στο: Κόκκος, Αλ. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλάκης, Μ. (2011). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Αλλαγή Παραδείγματος: μια συγκριτική προσέγγιση των θεωριών Mezirow και Kuhn. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 22:23-29

### Ξενόγλωσση

- Adams, Maurianne et al. *Teaching for Diversity and Social Justice*. 3rd Ed., (2016). Routledge/Taylor Francis Group. ISBN: 9781138023338.
- Ennis, Robert H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Joan Boykoff Brown and Robert J. Sternberg, eds.
- Helsel, C. B., & Harris-Smith, Y. J. (2020). *The abcs of diversity: Helping kids (and ourselves!) embrace our differences*. Chalice Press.
- Harvard Project Zero* στο: <http://www.pz.harvard.edu/> (προσπελάστηκε στις 03/11/2023)
- Harvard Visible Thinking* στο: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/VisibleThinking1.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html) (προσπελάστηκε στις 03/11/2023)
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Leiden, The Netherlands: Brill.



## ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΙΑ ΣΤΗΝ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ: ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΕΣ ΕΠΟΧΕΣ ΜΕ SCRATCH JR - ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΜΙΚΡΟΥΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΕΣ ΤΟΥ ΑΥΡΙΟΥ

**Ζαβούνης Ιωάννης**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

### Περίληψη

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει μια πλούσια και διαδραστική μαθησιακή εμπειρία, αναδεικνύοντας την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν την υπολογιστική σκέψη σε διάφορα πεδία γνώσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το έργο "Η Ελιά στις 4 Εποχές", αναπτυγμένο μέσω του προγραμματιστικού εργαλείου Scratch Jr από μαθητές δημοτικού. Το έργο είχε σαν στόχο την εκπαίδευση στις βασικές αρχές του προγραμματισμού και την προώθηση της κατανόησης της ελιάς σε διάφορες διαστάσεις του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος καθ' όλη τη διάρκεια των εποχών. Μέσα από διαδραστικές ιστορίες, μαθητές από τέσσερα διαφορετικά σχολεία συνεργάστηκαν για να απεικονίζουν τις εποχιακές αλλαγές της ελιάς, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Το έργο αναδεικνύει την αξία της Υπολογιστικής Σκέψης, διδάσκοντας στους μαθητές να αναλύουν προβλήματα και να σκέφτονται λογικά για την εύρεση λύσεων, μέσα από το πρίσμα του προγραμματισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** Υπολογιστική Σκέψη, Scratchjr, Διαδραστική Εκπαίδευση, Προγραμματισμός για Παιδιά, Εκπαιδευτική Τεχνολογία

### 1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η τεχνολογία έχει καταστεί αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητας, διεισδύοντας σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας και εμπλουτίζοντας τον τρόπο με τον οποίο ζούμε, εργαζόμαστε και εκπαιδευόμαστε. Η εκπαιδευτική τεχνολογία, ιδιαίτερα, έχει αναδειχθεί ως ένας δυναμικός τομέας, προσφέροντας νέες δυνατότητες για διδασκαλία και μάθηση μέσα από διαδραστικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Η ενσωμάτωση της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικότερα, αναγνωρίζεται ως ένα ζωτικό στοιχείο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων προβληματισμού, λογικής σκέψης και δημιουργικότητας (Wing, 2006).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες προσφέρει μια πληθώρα διαδραστικών εργαλείων και μεθόδων για την ενίσχυση της μάθησης και της διδασκαλίας, αναδεικνύοντας την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Shoaib & Brophy, 2020). Πρόσφατες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης μέσα από προγράμματα όπως το Scratch Jr, δείχνοντας σημαντικές βελτιώσεις στις δεξιότητες των μαθητών (Alderson, 2021; Valls Pou, Canaleta, & Fonseca, 2022).

Μέσα από αυτό το πρίσμα, το πρόγραμμα "Η Ελιά στις 4 Εποχές" αναδεικνύει την εκπαιδευτική δυναμική του προγραμματισμού στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, χρησιμοποιώντας το Scratch Jr ως εργαλείο για την εκπαίδευση στις βασικές αρχές του προγραμματισμού. Το Scratch Jr, ένα προγραμματιστικό περιβάλλον σχεδιασμένο ειδικά για παιδιά προσχολικής και πρώτων τάξεων δημοτικού, παρέχει μια πλατφόρμα μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν τις έννοιες της υπολογιστικής σκέψης μέσα από τη δημιουργία διαδραστικών ιστοριών και παιχνιδιών (Resnick et al., 2009) όπως και να προωθήσει την κατανόηση

των φυσικών και πολιτισμικών διαστάσεων της ελιάς σε διάφορες εποχές, παρέχοντας μια πλούσια και διαδραστική μαθησιακή εμπειρία (Hooshyar et al., 2020; Dong & Jia, 2020).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση και ανάλυση της εκπαιδευτικής αξίας και των επιτευγμάτων του έργου "Η Ελιά στις 4 Εποχές", εστιάζοντας στην προώθηση της κατανόησης των παιδιών για το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον της ελιάς, καθώς και στην ενθάρρυνση της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων. Μέσα από τη διεξοδική ανάλυση του έργου και της εκπαιδευτικής του διαδικασίας, επιδιώκεται να αναδειχθεί η σημασία της ενσωμάτωσης της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαίδευση, ως μέσο για την ανάπτυξη ουσιαστικών δεξιοτήτων στους μαθητές του αύριο.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας επικεντρώνεται στην αξιοποίηση του προγραμματιστικού εργαλείου Scratch Jr για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα "Η Ελιά στις 4 Εποχές". Η ερευνητική προσπάθεια αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της προώθησης της υπολογιστικής σκέψης στην πρώιμη εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας την σημασία της διαδραστικότητας και της δημιουργικότητας στη μάθηση (Resnick et al., 2009; Bers, 2018).

Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα "Η Ελιά στις 4 Εποχές" αποσκοπεί στην εισαγωγή των μαθητών στις βασικές αρχές του προγραμματισμού μέσω της δημιουργίας διαδραστικών ιστοριών που απεικονίζουν την ελιά καθ' όλη τη διάρκεια των εποχών. Το εκπαιδευτικό αυτό περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, παρέχοντας ταυτόχρονα μια πλούσια κατανόηση για το φυσικό και πολιτισμικό πλαίσιο της ελιάς.

Στόχοι της έρευνας περιλαμβάνουν:

1. **Ανάπτυξη Υπολογιστικής Σκέψης:** Εξέταση του βαθμού στον οποίο το πρόγραμμα βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν υπολογιστική σκέψη και να κατανοούν τις βασικές αρχές του προγραμματισμού.
2. **Ενίσχυση Δημιουργικής Έκφρασης:** Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η συμμετοχή στο πρόγραμμα ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση και την αισθητική αξιολόγηση.
3. **Κατανόηση της Ελιάς:** Ανάλυση της επίδρασης του προγράμματος στην κατανόηση των μαθητών για την ελιά ως στοιχείο του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος.
4. **Προώθηση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης:** Εξέταση της συνεισφοράς του προγράμματος στην προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και της εκπαίδευσης για βιώσιμη ανάπτυξη.

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας μέσω της ανάπτυξης και της αξιολόγησης ενός προγράμματος που ενσωματώνει τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε μια διαδραστική και πολυδιάστατη μαθησιακή εμπειρία, προωθώντας έτσι την καινοτομία στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η υπολογιστική σκέψη αναφέρεται στη διαδικασία λογικής σκέψης και προβληματισμού που είναι απαραίτητη για την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων μέσω της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων (Wing, 2006). Η σημασία της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαίδευση είναι καθοριστική, καθώς διδάσκει στους μαθητές να αναλύουν και να αποσυνθέτουν περίπλοκα προβλήματα, να αναγνωρίζουν τα δεδομένα που χρειάζονται για την επίλυσή τους, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν λύσεις, και τέλος, να αξιολογούν και να βελτιώνουν τις λύσεις αυτές (Brennan & Resnick, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, το Scratch Jr προσφέρει μια πλατφόρμα εισαγωγής στον προγραμματισμό, σχεδιασμένη ειδικά για παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων δημοτικού, με σκοπό να τους εισάγει στην υπολογιστική σκέψη μέσω της δημιουργίας διαδραστικών ιστοριών και παιχνιδιών (Flannery et al., 2013). Το Scratch Jr διδάσκει στα παιδιά βασικές αρχές προγραμματισμού μέσω

ενός γραφικού προγραμματιστικού περιβάλλοντος που είναι εύκολο στη χρήση και παράλληλα ευχάριστο. Μέσα από την εξερεύνηση και τη διαδραστικότητα, τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά, να λύνουν προβλήματα και να συνεργάζονται, αναπτύσσοντας έτσι την υπολογιστική τους σκέψη (Strawhacker & Bers, 2015).

Πέρα από την απλή εισαγωγή στον προγραμματισμό, το Scratch Jr ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους με δημιουργικούς τρόπους, να εξερευνήσουν τη διαδικασία της σχεδίασης και να αναπτύξουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του πώς οι ψηφιακές τεχνολογίες λειτουργούν στην πραγματική ζωή (Kazakoff & Bers, 2014). Αυτό σημαίνει ότι το Scratch Jr δεν αναπτύσσει μόνο τεχνικές δεξιότητες αλλά και προάγει μια βαθύτερη κατανόηση της υπολογιστικής σκέψης, η οποία είναι ουσιώδης για την εκπαιδευτική πρόοδο στον 21ο αιώνα.

## 2.2. Περιγραφή του Έργου: "Η Ελιά στις 4 Εποχές"

Το έργο "Η Ελιά στις 4 Εποχές" αποτελεί μια καινοτόμα προσπάθεια που ενσωματώνει την υπολογιστική σκέψη και την τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την προώθηση της εκπαίδευσης στις βασικές αρχές του προγραμματισμού και την κατανόηση της ελιάς στις διάφορες διαστάσεις του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος (Resnick et al., 2009). Χρησιμοποιώντας το προγραμματιστικό εργαλείο Scratch Jr, μαθητές δημοτικού σχολείου συνεργάστηκαν για τη δημιουργία διαδραστικών ιστοριών που απεικονίζουν τις εποχιακές αλλαγές της ελιάς, από το άνθισμα έως τη συγκομιδή.

Οι κύριοι στόχοι του έργου ήταν η εκπαίδευση των μαθητών στον προγραμματισμό μέσω της χρήσης του Scratch Jr, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, καθώς και η ενθάρρυνση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά σχολεία (Brennan & Resnick, 2012).

Η διαδικασία ανάπτυξης του έργου χωρίστηκε σε φάσεις: αρχικά, πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια εκπαίδευσης για τους μαθητές σχετικά με τις βασικές αρχές του προγραμματισμού και τη χρήση του Scratch Jr. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, μία για κάθε σχολείο, και κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν τις δικές τους διαδραστικές ιστορίες που εξιστορούν τη ζωή της ελιάς κατά τις διάφορες εποχές του χρόνου. Η διαδικασία αυτή προώθησε τη διαπολιτισμική συνεργασία, καθώς μαθητές από διάφορα περιβάλλοντα συνεργάστηκαν για την υλοποίηση ενός κοινού στόχου.

Το κύριο χαρακτηριστικό του έργου ήταν η διαδραστικότητα και η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τη χρήση του Scratch Jr, οι μαθητές κατάφεραν να εκφράσουν δημιουργικά τις ιδέες τους και να αναπτύξουν έργα που απεικονίζουν την ελιά σε διάφορες διαστάσεις του περιβάλλοντος. Η επικοινωνία ήταν εβδομαδιαία όπου οι μαθητές ενημερώνονταν από τον εκπαιδευτικό από φωτογραφίες και βίντεο μαθητών των άλλων σχολείων. Έτσι, η συνεργασία μεταξύ μαθητών από διαφορετικά σχολεία ενίσχυσε την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κατανόηση της πολυμορφίας.

Σε συμπέρασμα, το έργο "Η Ελιά στις 4 Εποχές" προσφέρει ένα σημαντικό παράδειγμα του πώς η τεχνολογία και η υπολογιστική σκέψη μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαίδευση για την προαγωγή της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της συνεργατικής μάθησης.

Η μεθοδολογία του έργου "Η Ελιά στις 4 Εποχές" έχει σχεδιαστεί με στόχο την αποτελεσματική εκμάθηση των βασικών αρχών του προγραμματισμού και την προώθηση της κατανόησης του ρόλου της ελιάς στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσω του προγραμματιστικού εργαλείου Scratch Jr. Η επιλογή του Scratch Jr ως βασικού εργαλείου για την υλοποίηση του έργου στηρίζεται στην προσβασιμότητα και την ευελιξία του στην εισαγωγή νέων μαθητών στον προγραμματισμό (Portelance & Bers, 2015).

Το έργο διαιρέθηκε σε τέσσερις φάσεις, που αντιστοιχούν στις τέσσερις εποχές, κάθε μία με δικό της θεματικό πλαίσιο και στόχους μάθησης. Η ανάπτυξη του έργου βασίστηκε στην πρακτική της συνεργατικής μάθησης, ενθαρρύνοντας την ομαδική εργασία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ

των μαθητών. Κάθε φάση του έργου περιλάμβανε την εξερεύνηση, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, και την παρουσίαση των δημιουργιών από τους μαθητές.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση του έργου στηρίχθηκε στη θεωρία της κατασκευαστικής μάθησης (Papert & Harel, 1991), η οποία τονίζει τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μέσω της δημιουργίας προσωπικών έργων. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω της χρήσης του Scratch Jr, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν δημιουργικά τις ιδέες τους και να εφαρμόσουν την υπολογιστική σκέψη στην πράξη (Brennan & Resnick, 2012).

Η αξιολόγηση του έργου και της μάθησης των μαθητών βασίστηκε σε ποιοτικά κριτήρια, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η ικανότητα συνεργασίας. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι αυτοαξιολόγησης και ομότιμης αξιολόγησης, προκειμένου οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των δικών τους και των συμμαθητών τους έργων (Black & Wiliam, 1998).

### 2.3. Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του προγράμματος "Η Ελιά στις 4 Εποχές" σε μαθητές δημοτικού, μέσω του προγραμματιστικού εργαλείου Scratch Jr, απέδειξε ότι η ενσωμάτωση διαδραστικών και παιγνιδιών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων των μαθητών. Σύμφωνα με Brennan και Resnick (2012), ο προγραμματισμός μέσω περιβαλλόντων όπως το Scratch μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της υπολογιστικής σκέψης, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιλαμβάνονται την προβληματική σκέψη ως μια διαδικασία εξερεύνησης και δημιουργίας.

Μέσα από την ανάλυση των διαδικασιών συνεργασίας και των τελικών δημιουργιών των μαθητών, διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση στην ικανότητά τους να αναλύουν προβλήματα, να διαχωρίζουν και να συνδυάζουν ιδέες, και να προσεγγίζουν προκλήσεις με δημιουργικότητα. Αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Grover και Pea (2013), η οποία τονίζει τη σημασία του προγραμματισμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι κρίσιμες για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη και την κοινωνία της πληροφορίας.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα επικεντρώθηκε στην εξερεύνηση της ελιάς μέσα από τις τέσσερις εποχές, παρέχοντας στους μαθητές μια πολυδιάστατη ματιά στη σημασία της τόσο στο φυσικό όσο και στο πολιτισμικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή αναδείχθηκε ως μια σημαντική προσέγγιση για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, όπως τονίζεται στην έρευνα της Papert (1993), η οποία υποστηρίζει την αξία της "συναρμολόγησης ιδεών" μέσω της ενεργητικής συμμετοχής σε διαδικασίες κατασκευής και πειραματισμού.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος δείχνουν ότι η χρήση τεχνολογικών εργαλείων και η προσέγγιση μέσω παιχνιδιών και ιστοριών μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη ζωτικών δεξιοτήτων στους μαθητές, ενθαρρύνοντας την ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων.

### 3. Συμπεράσματα

Βασιζόμενοι στην ερευνητική εργασία που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και εφαρμογή του προγράμματος "Η Ελιά στις 4 Εποχές" μέσω του Scratch Jr, είναι σημαντικό να αναλυθούν τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική αξία και τη σημασία της ελιάς.

Η ενσωμάτωση της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαίδευση μέσω διαδραστικών εργαλείων όπως το Scratch Jr προσφέρει μια σειρά από εκπαιδευτικά οφέλη, αναδεικνύοντας τη σημασία της πρωτοβουλίας αυτής. Μελέτες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία υπολογιστικής σκέψης σε πρώιμη ηλικία μπορεί να βελτιώσει τη λογική σκέψη, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Brennan & Resnick, 2012). Συγκεκριμένα, το έργο "Η Ελιά στις 4 Εποχές" αποτελεί μια εξαιρετική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να

εξερευνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τον κόσμο γύρω τους μέσα από το πρίσμα της προγραμματιστικής λογικής.

Επιπλέον, το έργο υπογραμμίζει την αξία της ελιάς ως κεντρικού στοιχείου του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Η ελιά αποτελεί έναν σημαντικό πυλώνα της Μεσογειακής κουλτούρας και οικονομίας, ενώ ταυτόχρονα διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο στη διατήρηση του οικοσυστήματος (Hadjichambis et al., 2008). Μέσω της διδασκαλίας και της εφαρμογής του προγράμματος "Η Ελιά στις 4 Εποχές", οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν τη γνώση τους για αυτό το σημαντικό φυτό, εκτιμώντας την πολυσύνθετη σχέση μεταξύ της ανθρωπότητας και του φυσικού περιβάλλοντος.

Συνοψίζοντας, η έρευνα και η εφαρμογή του έργου "Η Ελιά στις 4 Εποχές" μέσω του Scratch Jr αναδεικνύει τη σημασία της ενσωμάτωσης της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαίδευση, καθώς και την αξία της ελιάς στο οικοσύστημα και την πολιτισμική κληρονομιά. Η διδασκαλία αυτών των θεμάτων μέσω διαδραστικών και πρακτικών μεθόδων προάγει μια βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση για τη σύνθετη αλληλεπίδραση ανάμεσα στην τεχνολογία, την πολιτισμική ταυτότητα και το φυσικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, έχει καταστεί σαφές ότι η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων, όπως το Scratch Jr, στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό καταλύτη για την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης από πολύ νωρίς. Το έργο "Η Ελιά στις 4 Εποχές" αποτέλεσε ένα παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής αυτής της προσέγγισης, δείχνοντας τις θετικές επιπτώσεις στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων.

Η αύξηση της πολυπλοκότητας των τεχνολογικών εργαλείων και η ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παραμένει μια σημαντική πρόκληση (Resnick et al., 2009). Η ανάπτυξη ενός σταθερού πλαισίου για την εκπαίδευση των δασκάλων στη χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική εφαρμογή τους στην τάξη (Grover & Pea, 2013). Επιπλέον, η διερεύνηση των δυναμικών της ενσωμάτωσης πιο προχωρημένων τεχνολογιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη και η μηχανική μάθηση, στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια ακόμη πεδίο έρευνας που προσφέρει ευρείες προοπτικές για το μέλλον (Bers, 2018).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν τη σημασία της διδασκαλίας της υπολογιστικής σκέψης στα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση μέσω της διαδραστικότητας και της δημιουργικής εξερεύνησης, όπως διδάχθηκε μέσω του έργου "Η Ελιά στις 4 Εποχές", παρέχει στους μαθητές τα εργαλεία και την αυτοπεποίθηση για να προσεγγίζουν τα προβλήματα με δημιουργικότητα και λογική. Η συνεχιζόμενη έρευνα και ανάπτυξη στον τομέα της τεχνολογικής εκπαίδευσης θα πρέπει να εστιάζει στην υπέρβαση των προκλήσεων και την εκμετάλλευση των ευκαιριών που προκύπτουν, προκειμένου να προωθηθεί η διά βίου μάθηση και να ενισχυθεί η ικανότητα των νέων να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις του αύριο.

Η όλη αυτή ενθάρρυνε τους μαθητές να προσεγγίσουν τις προκλήσεις με δημιουργικότητα, ενισχύοντας την ικανότητά τους να σκέφτονται συστηματικά και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε πραγματικά προβλήματα. Τέλος, το έργο ανέδειξε τη σημασία της ελιάς, όχι μόνο ως κεντρικού στοιχείου του οικοσυστήματος αλλά και ως πυλώνα της τοπικής κουλτούρας, μέσω μιας εκπαιδευτικής και διαδραστικής προσέγγισης που προάγει τη συνεργασία και την επικοινωνία.

## **Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)**

### **Ξενόγλωσση**

- Alderson, D. L. (2022). Interactive Computing for Accelerated Learning in Computation and Data Science. *INFORMS Transactions on Education*, 22(2), 130-145.
- Bers, M. U. (2020). Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom. Routledge.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7–74.
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association*, Vancouver, Canada (Vol. 1).
- Dong, X., & Jia, J. (2020). Teaching reform of software engineering course based on computational thinking. In *2020 International Conference on Artificial Intelligence and Computer Engineering (ICAICE)* (pp. 399-402). IEEE.
- Flannery, L. P., Silverman, B., Kazakoff, E. R., Bers, M. U., Bontá, P., & Resnick, M. (2013). Designing ScratchJr: Support for early childhood learning through computer programming. In *Proceedings of the 12th international conference on interaction design and children* (pp. 1-10).
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational researcher*, 42(1), 38-43.
- Hooshyar, D., Pedaste, M., Yang, Y., Malva, L., Hwang, G. J., Wang, M., Lim, H. & Delev, D. (2021). From gaming to computational thinking: An adaptive educational computer game-based learning approach. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 383-409.
- Kazakoff, E. R., & Bers, M. U. (2014). Put your robot in, put your robot out: Sequencing through programming robots in early childhood. *Journal of Educational Computing Research*, 50(4), 553-573.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36(2), 1-11.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York.
- Portelance, D. J., & Bers, M. U. (2015). Code and Tell: Assessing young children's learning of computational thinking using peer video interviews with ScratchJr. In *Proceedings of the 14th international conference on interaction design and children* (pp. 271-274).
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B. & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Shoaib, H., & Brophy, S. P. (2020). A Literature-based Perspective Towards Learning and Pedagogy of Computational Thinking. In *2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access*.
- Strawhacker, A., & Bers, M. U. (2015). “I want my robot to look for food”: Comparing Kindergarten’s programming comprehension using tangible, graphic, and hybrid user interfaces. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(3), 293-319.
- Valls Pou, A., Canaleta, X., & Fonseca, D. (2022). Computational thinking and educational robotics integrated into project-based learning. *Sensors*, 22(10), 3746.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

## Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΚΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΤΟΥ ΜΟΡΦΗΣ (E –SHADOW) ΩΣ ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

**Λαμπρόπουλος Αντώνιος**

Δάσκαλος ΠΕ 70 , M.ed., Διευθυντής Δημοτικού σχολείου Αγκαϊριάς Πάρου

### Περίληψη

Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με το θέατρο σκιών ήταν στην Ινδία και στην Ασία γενικότερα. Είχε θρησκευτικό χαρακτήρα καθώς οι άνθρωποι προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν με τις ψυχές αγαπημένων τους προσώπων (Κοντογιάννη, 1992). Κατά τα

μεσαιωνικά χρόνια το θέατρο σκιών φτάνει στον αραβικό κόσμο, την Αίγυπτο και μετά στην Κωνσταντινούπολη. Έπειτα συνεχίζει την εξάπλωση του στις μεσογειακές χώρες, όπως Τουρκία και Ελλάδα (Γιαγιάννος & Διγκλής, 1976).

Σίγουρα τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον για το θέατρο σκιών έχει αυξηθεί και συνακόλουθα αυξήθηκε και η παρακολούθηση παραστάσεων θεάτρου σκιών ζωντανών ή μαγνητοσκοπημένων. Η αξιοποίηση του προσφέρει πολλά θετικά σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς. Πολλά είναι και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εισαγωγή του θεάτρου σκιών στην ειδική αγωγή. Στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να εισαχθεί και η ηλεκτρονική μορφή του θεάτρου σκιών με τη χρήση του λογισμικού e-shadow. Η ψηφιακή παράσταση είναι πιο ελκυστική στους νέους μαθητές, βοηθάει στην εξ αποστάσεως συνεργασία, ξυπνά το ενδιαφέρον των μαθητών.

Στην παρούσα εισήγηση, που εντάσσεται στις διδακτικές προτάσεις, γίνεται μια ιστορική αναδρομή του θεάτρου σκιών για να καταλήξουμε στο πώς μπορούμε να εκμεταλλευτούμε το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές ώστε πολλά διδακτικά αντικείμενα να διδαχτούν μέσα από το θέατρο σκιών, το παραδοσιακό ή το ηλεκτρονικό. Τέλος γίνεται και μια παρουσίαση από παιδιά δημοτικού που οργάνωσαν μια οικολογικού περιεχομένου παράσταση με τίτλο «Ο Καραγκιόζης πολεμάει το σκουπιδοτέρα». Θα παρουσιαστεί και τμήμα της ηλεκτρονικής παράστασης που έγινε με τη βοήθεια της πλατφόρμας e shadow. Το e shadow είναι ελεύθερο λογισμικό, δημιούργημα του πανεπιστημίου Κρήτης.

**Λέξεις κλειδιά:** Θέατρο σκιών, e shadow, διδακτική πρόταση.

## 1. Εισαγωγή

Η τέχνη απασχόλησε τον άνθρωπο από την αρχαιότητα. Η επαφή των παιδιών με τη τέχνη συμβάλλει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Συχνά η εκπαίδευση στα σχολεία λειτουργεί πολλές φορές με αποκλειστικό στόχο την απόκτηση γνώσεων και στέκεται ίσως και εμπόδιο στην ψυχοσυναισθηματική και καλλιτεχνική ανάπτυξη των παιδιών. Η επαφή των παιδιών με το θέατρο σκιών έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών καθώς το παιδί μέσω της συμμετοχής του στην οργάνωση μίας παράστασης έρχεται σε επαφή με πολλά είδη τέχνης όπως είναι η ζωγραφική, η σκηνογραφία, η συγγραφή, η ηθοποιία, το τραγούδι. Επιπλέον έρχεται σε επαφή με μια ολόκληρη κοινωνία και αντιπροσωπευτικές φιγούρες της κοινωνίας. Ο Δημήτριος Λουκάτος χαρακτήρισε το θέατρο σκιών ως θέαμα που μπορεί να αποτελέσει μια προάσκηση ζωής στο παιδί (Λουκάτος, 1963). Τα πλεονεκτήματα της εισαγωγής του θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση είναι πολλά. Αντίστοιχα σημαντικά είναι και τα οφέλη που μπορεί να δεχτούν τα παιδιά από την ενασχόλησή τους με το ηλεκτρονικό θέατρο σκιών. Σίγουρα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθώς θα βοηθήσει τους μαθητές στην πρώτη τους επαφή με αυτού του είδους την τέχνη αλλά και θα τους βοηθήσει να ξεπεράσουν και τεχνικές δυσκολίες που αφορούν στις κατασκευές και τις φιγούρες.

## 2. Τρόποι εφαρμογής του θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση.

Το θέατρο σκιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση και ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεγάλο όφελος προκύπτει και από τη χρήση του ηλεκτρονικού θεάτρου σκιών. Μερικά πεδία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί το θέατρο σκιών είναι στην αφήγηση ιστοριών, στα μαθήματα φυσικών επιστημών, στη διδασκαλία μύθων και της ιστορίας καθώς και στη διδασκαλία των τεχνών.

Οι μαθητές λοιπόν μπορούν να δημιουργήσουν και να αποτυπώσουν τις δικές τους ιστορίες χρησιμοποιώντας το θέατρο σκιών ή την ηλεκτρονική του μορφή για να τις αφηγηθούν στους συμμαθητές τους. Αυτό με κατάλληλη εκπαίδευση από τις πρώτες τάξεις θα οδηγήσει τους μαθητές να αυτονομηθούν και όταν φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις να δημιουργούν εντελώς μόνοι τους εκπαιδευτικές παραστάσεις. Επίσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το θέατρο σκιών για να εξηγήσουν φαινόμενα όπως η ηλιοφάνεια, ο ηλεκτρισμός, τρόποι σύνδεσης λαμπτήρων, έννοιες

ηλεκτρισμού και άλλα. Τα παιδιά θα κατανοήσουν βιωματικά πολλές έννοιες της φυσικής και θα καταλάβουν ότι πολλές γνώσεις που μαθαίνουν στο σχολείο δεν είναι στείρες αλλά μπορεί να είναι χρήσιμες. Τέλος οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν σενάρια βασισμένα σε παραμύθια ή κείμενα που διαβάζουν και να τα παρουσιάσουν χρησιμοποιώντας το θέατρο σκιών. Οι μύθοι πάντα προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Αντίστοιχα με τους μύθους μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως βάση στα σενάρια ιστορικά γεγονότα βοηθώντας έτσι τους μαθητές να κατανοήσουν την ιστορία. Τέλος πολύ σημαντική είναι η προσφορά στην διδασκαλία των τεχνών. Μέσω των παραστάσεων δίνεται η δυνατότητα να διδάχονται θέματα που σχετίζονται με τη μουσική, την αρχιτεκτονική, την ενδυματολογία, τη ζωγραφική, το χορό. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένας κρίσιμος χρόνος για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας στη μάθηση. Το θέατρο σκιών μπορεί να αποτελέσει ένα δραστήριο και ενδιαφέροντα τρόπο για την επίτευξη αυτών των στόχων (Αγραφιώτης, 2008).

Εκτός από τη χρησιμότητα του θεάτρου σκιών στα διάφορα μαθήματα σημαντική είναι και η συνεισφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Η χρήση παραδοσιακών θεατρικών σχημάτων όπως το θέατρο σκιών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξερευνήσουν διαφορετικούς πολιτισμούς και τρόπους έκφρασης. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε τάξεις που χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα. Η χρήση θεάτρου σκιών μπορεί να αξιοποιηθεί για την παρουσίαση θεμάτων περιβαλλοντικής συνείδησης και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τις περιβαλλοντικές προκλήσεις. Πέρα λοιπόν από τους παραδοσιακούς τρόπους διάχυσης των αποτελεσμάτων των διάφορων προγραμμάτων μπορεί το θέατρο σκιών να αποτελέσει ένα ενδιαφέρον τρόπο γνωστοποίησης της δουλειάς των μαθητών.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση του θεάτρου σκιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική μέσω της αξιοποίησης σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και πλατφορμών με τη δημιουργία ψηφιακών παραστάσεων και με διαδραστικές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν λογισμικό δημιουργίας σκιών ή ακόμα και ειδικές εφαρμογές για να δημιουργήσουν ψηφιακές παραστάσεις που μπορούν να παρουσιαστούν σε οθόνες. Επίσης υπάρχουν διαδραστικές εφαρμογές που επιτρέπουν στους μαθητές να παίζουν και να μάθουν για το θέατρο σκιών μέσω παιχνιδιών και δραστηριοτήτων. Τέλος σημαντική είναι η εικονική πραγματικότητα και η επαυξημένη πραγματικότητα. Η χρήση VR ή AR τεχνολογίας μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να εμβυθιστούν σε εμπειρίες θεάτρου σκιών με εντυπωσιακό τρόπο.

Αυτά τα παραδείγματα μπορούν να προσαρμοστούν σύμφωνα με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις ανάγκες της κάθε τάξης ή του κάθε μαθητή. Η δημιουργικότητα και η ευελιξία παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική χρήση αυτών των διδακτικών προσεγγίσεων. Η ομαλή εισαγωγή των μαθητών σε καθετί καινούργιο είναι καθοριστική στην τελική αποδοχή ή άρνηση της εφαρμογής. Εξίσου σημαντικό είναι και ο ψηφιακός εγγραμματισμός των παιδιών. Πλέον είναι απαραίτητο τα παιδιά να εισάγονται στον ψηφιακό κόσμο από μικροί καθώς και να εκπαιδεύονται ώστε να χρησιμοποιούν τις ψηφιακές εφαρμογές προς όφελος και για την εξέλιξή τους.

### **3. Τα πλεονεκτήματα του θεάτρου σκιών στην γενική και στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.**

Το θέατρο σκιών συμβάλλει κατά πολύ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αλλά και στην ενθάρρυνση της αυτοπεποίθησης και τη δημιουργικότητας των παιδιών. Η συνεργασία σε ομαδικά έργα για τη δημιουργία παραστάσεων θεάτρου σκιών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η αντίληψη των συναισθημάτων και η ανάληψη ρόλων. Επιπλέον η συμμετοχή σε δραστηριότητες όπως η δημιουργία και παρουσίαση παραστάσεων θεάτρου σκιών μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Εξίσου σημαντική είναι και η συνεισφορά του θεάτρου σκιών στην ειδική αγωγή. Η βιβλιογραφία αναφέρει, πως το θεατρικό παιχνίδι έχει πολλά θετικά αποτελέσματα σε άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Βογινδούρκας & Shcerrat, 2005). Βασικός στόχος των προγραμμάτων σε παιδιά με αυτισμό είναι να μειωθεί το άγχος τους απέναντι σε οποιαδήποτε νέα



κατάσταση, καθώς επίσης και να βελτιώσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους λειτουργία. Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, συνήθως, δεν επιθυμούν το ομαδικό παιχνίδι και προτιμούν να κλείνονται στον εαυτό τους (Zimmer, 2007). Το θέατρο σκιών τα παρακινεί να παίζουν και να αλληλοεπιδράσουν. Επίσης αποφορτίζονται συναισθηματικά, εκδηλώνονται και αρχίζουν να αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητες τους για δημιουργική έκφραση. Οι μαθητές συνεργάζονται, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού είναι η κοινωνικοποίηση και η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον καθώς πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς (Meckley, 2002).

Επίσης το θέατρο σκιών είναι προσαρμόσιμο και μπορεί να προσαρμοστεί για να εξυπηρετήσει διάφορες ικανότητες και ανάγκες. Αυτή η ευελιξία συμβάλλει σε ένα περιβάλλον μάθησης που είναι προσβάσιμο και συμπεριληπτικό για κάθε μαθητή. Δίνεται λοιπόν η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να συμμετέχει και να επωφεληθεί ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Για παράδειγμα, μαθητές με δυσκολίες στην επικοινωνία ή στην κινητικότητα μπορούν να συμμετέχουν και να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του θεάτρου σκιών.

#### **4.Πλεονεκτήματα εφαρμογής του ηλεκτρονικού θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση.**

Η χρήση του παραδοσιακού θεάτρου σκιών και της ηλεκτρονικής του μορφής (e-shadow) ως μια καινοτόμα διδακτική πρόταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη και να προσφέρει μια διασκεδαστική και εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές. Το ηλεκτρονικό θέατρο σκιών προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα. Το θέαμα των σκιών και η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να κάνει τη μάθηση πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Οι μαθητές λοιπόν που ζουν με την τεχνολογία βλέπουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας ανιαρό. Έχουν λοιπόν ανάγκη από κάτι διαφορετικό που να συμβαδίζει με την εποχή τους και την εξέλιξη. Με την ηλεκτρονική παράσταση οι μαθητές ασχολούνται με ένα θέμα με διάφορους τρόπους. Με τη συγγραφή του σεναρίου, την ανάγνωση, την έρευνα. Έτσι λοιπόν επιτρέπεται στους μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο που κατανοούν καλύτερα ένα θέμα. Ένα πεδίο που πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη των παιδιών είναι η καλλιτεχνική τους παιδεία. Η συμμετοχή σε παραστάσεις θεάτρου σκιών μπορεί να ενισχύσει τις καλλιτεχνικές δεξιότητες των μαθητών και να τους ενθαρρύνει να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο (Peter, 2009). Η ενασχόληση με το θέατρο σκιών προσφέρει δυνατότητες γνωριμίας με πολλές μορφές τέχνης όπως είναι η μουσική, η ζωγραφική, η ηθοποιία. Έτσι κάποια παιδιά μπορεί να ανακαλύψουν την κλίση τους και το ταλέντο τους και να το καλλιεργήσουν (Γαλανάκη, 2003).

Η παραγωγή μιας παράστασης θεάτρου σκιών απαιτεί συνεργασία και ομαδικό έργο, προάγοντας τη συνεργατική μάθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν με μαθητές από άλλες τάξεις ή ακόμα και άλλα σχολεία για να δημιουργήσουν κοινές παραστάσεις θεάτρου σκιών. Επίσης η εισαγωγή της ηλεκτρονικής μορφής του θεάτρου σκιών μπορεί να ενδυναμώσει τη σύνδεση των μαθητών με την τεχνολογία, καθιστώντας τη μάθηση πιο σύγχρονη και ελκυστική. Η χρήση της ηλεκτρονικής μορφής του θεάτρου σκιών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και λογισμικού.

Άλλα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει το ηλεκτρονικό θέατρο σκιών είναι η μάθηση μέσω εμπειριών καθώς η συμμετοχή σε παραστάσεις θεάτρου σκιών μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια πλούσια εμπειρία που ενσωματώνει οπτικές, ακουστικές και κινητικές εντυπώσεις. Επίσης η ενίσχυση του εκπαιδευτικού περιεχομένου καθώς το θέαμα του θεάτρου σκιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εισάγει θέματα όπως ιστορία, παραμύθια, μύθοι ή ακόμα και επιστημονικά φαινόμενα στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Τέλος αξίζει να αναφερθεί η αξιοποίηση της κοινότητας καθώς οι μαθητές μπορούν να εμπνευστούν από παραδοσιακές παραστάσεις θεάτρου

σκιών που παράγονται στην τοπική τους κοινότητα και να συνεργαστούν με τους καλλιτέχνες ή τους εκπαιδευτικούς για να δημιουργήσουν τις δικές τους παραστάσεις.

Γενικά η χρήση του παραδοσιακού θεάτρου σκιών και της ηλεκτρονικής του μορφής ως διδακτική πρόταση μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση και την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, μπορεί να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τη σύνδεσή τους με την τεχνολογία.

## **5. Η χρήση της εικονικής πραγματικότητας και της επαυξημένης πραγματικότητας στο θέατρο σκιών που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση.**

Η χρήση της εικονικής πραγματικότητας (VR) και της επαυξημένης πραγματικότητας (AR) μπορεί να ανοίξει νέους ορίζοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης του θεάτρου σκιών. Μέσω της VR, οι μαθητές μπορούν να τοποθετηθούν σε εικονικά σκηνικά που αναπαριστούν το θέατρο σκιών, επιτρέποντάς τους να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και να εξερευνήσουν την τέχνη σε μια εντελώς νέα διάσταση. Επίσης μέσω της VR και της AR, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική εμπειρία στις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε μαθητή, προσφέροντας εξατομικευμένη μάθηση. Οι μαθητές μπορούν να απολαύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της διασκέδασης και της ενδιαφέρουσας εμπειρίας που προσφέρει η VR και η AR, προσελκύοντας το ενδιαφέρον τους και αυξάνοντας τη συμμετοχή τους. Η εμπειρία με την VR και την AR μπορεί να ενισχύσει τις αναπτυξιακές δεξιότητες των μαθητών, τη συνεργατικότητα και την ανάπτυξη της φαντασίας.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν εξειδικευμένα περιεχόμενα που να αντιστοιχούν στις ανάγκες και τα επίπεδα των μαθητών, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία VR και AR. Με όλα αυτά τα πλεονεκτήματα, η χρήση της εικονικής πραγματικότητας και της επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να μεταμορφώσει τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται και μαθαίνουν για το θέατρο σκιών, δημιουργώντας μια πιο εμπλουτισμένη και εντυπωσιακή εκπαιδευτική εμπειρία.

Με τη χρήση της τεχνολογίας VR και AR, το θέατρο σκιών μπορεί να γίνει πιο επιβλητικό, διαδραστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, ενισχύοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια όπως είναι κατανοητό στην περίπτωση της εικονικής πραγματικότητας και της επαυξημένης χρειάζεται ένα υπόβαθρο γνώσεων.

## **6. Το λογισμικό e shadow**

Το e shadow είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο που σχεδιάστηκε από το εργαστήριο διανεμημένων πληροφοριακών συστημάτων και εφαρμογών πολυμέσων του Πολυτεχνείου Κρήτης. Δημιουργήθηκε από μία ομάδα που αποτελούνταν από τους: Ν.Μουμουτζής, Μ.Χριστουλάκης, Α.Πιτσιλάδης, Γ.Στυλιανάκης, Γ.Σηφάκης, Α.Μωραΐτη, Σ.Χριστοδουλάκης. Αναβιώνει και εκσυγχρονίζει το παραδοσιακό θέατρο σκιών με σκοπό να αποτελέσει εργαλείο δημιουργικής έκφρασης των μαθητών αλλά και να είναι ένα εύχρηστο και φιλικό εργαλείο. Χρησιμοποιείται ήδη σε δημοτικά σχολεία τα οποία έχουν δημιουργήσει παραστάσεις με διάφορα θέματα. Συνδυάζει πολλές και ποικίλες δραστηριότητες τις οποίες μπορούν να τις κάνουν τα παιδιά αλλά και κάποιες οι οποίες μπορεί να τις επιτελέσει ο εκπαιδευτικός με ελάχιστη εκπαίδευση. Υπάρχει η δυνατότητα χρήσης λογισμικού δημιουργίας φιγούρων, αλλά και δίνεται και η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω του διαδικτύου.

Το λογισμικό λοιπόν μας δίνει τη δυνατότητα για πολλές εφαρμογές. Πρώτα από όλα επαγγελματίες καραγκιοζοπαίχτες μπορούν να ψηφιοποιήσουν την παράστασή τους. Το εξαγόμενο βίντεο μπορεί να παιχτεί σε όλα τα σχολεία όσο δυσπρόσιτα και αν είναι. Έπειτα δίνεται η δυνατότητα χρήσης του θεάτρου σκιών στο σχολείο σε περιπτώσεις που κάποιοι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με το θέατρο σκιών αλλά δεν μπορούν να κατασκευάσουν τον μπερντέ ή δεν μπορούν να τον μεταφέρουν. Έτσι μπορούν να εκμεταλλευτούν όλα τα οφέλη του θεάτρου σκιών με κανένα

κόστος αφού το λογισμικό είναι δωρεάν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει παραστάσεις με την τάξη βοηθώντας πολλαπλά τους μαθητές του. Οι μαθητές μεταξύ άλλων εξασκούνται στην φαντασία, στη δημιουργική γραφή, στον αυτοσχεδιασμό, στην συνεργασία και γενικά ψυχαγωγούνται και χαίρονται. Επιπλέον μπορεί ο εκπαιδευτικός να οργανώσει παραστάσεις που αφορούν σε εθνικές γιορτές παραλείποντας τους κουραστικούς λόγους και τα ποιήματα. Μία άλλη εφαρμογή έχει να κάνει με την αποστήθιση μαθημάτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να φτιάξει φιγούρες ηρώων από την ιστορία που διδάσκονται στο σχολείο και να δραματοποιήσει κάποια γεγονότα. Ήδη στο διαδίκτυο υπάρχουν ιστορικά έργα του Καραγκιόζη που αναφέρονται σε ήρωες και μάχες. Με αυτό τον τρόπο το παιδί μαθαίνει σχεδόν βιωματικά. Στην ειδική αγωγή όλα τα αντικείμενα μπορούν να διδαχτούν μέσω του θεάτρου σκιών (Κουρετζής, 1991).

Με τις παραστάσεις του θεάτρου σκιών ο εκπαιδευτικός μπορεί να περάσει μηνύματα που απασχολούν το σύνολο των μαθητών του. Για παράδειγμα σε τάξη που υπάρχουν θέματα απειθαρχίας λόγω διαφορετικότητας μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει την φιγούρα του Μορφονιού για να δηλώσει την ισότητα. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάνει μάθημα για την ντοπιολαλιά και τις διαφορές που υπάρχουν στα διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα. Πολύ σημαντικό πλεονέκτημα που προσφέρει το θέατρο σκιών είναι η διδασκαλία της τοπικής μουσικής. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα διάφορα είδη μουσικής που παίζονται σε διάφορα μέρη της Ελλάδας αλλά και της Τουρκίας. Μπορεί να αποτελέσει αφορμή για το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής και να συζητηθούν τα δικαιώματα των ανθρώπων και πώς αλλάζουν σε περιπτώσεις πολέμου και υποδούλωσης. Επίσης μπορεί να γίνει λόγος για την ισότητα, για τη θέση της γυναίκας, για τις αξίες που έχουν οι άνθρωποι αλλά και για τα επαγγέλματα που ασκούσαν οι άνθρωποι και έχουν αλλάξει ή εξαφανιστεί.

## 7. Περιγραφή δημιουργίας παράστασης θεάτρου σκιών.

Όπως αναλύθηκε στην εισήγηση τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ενασχόληση με το θέατρο σκιών είναι πολλά και σημαντικά. Με τα παιδιά της Γ' δημοτικού αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε το σενάριο εξ αρχής. Επιλέχθηκε ένα οικολογικό-περιβαλλοντικό θέμα με τίτλο: «Ο Καραγκιόζης πολεμάει το σκουπιδοτέρας». Με το καταιγισμό ιδεών τα παιδιά πρότειναν ποιους ήρωες ήθελαν να εμπλέξουν στο σενάριο. Επίσης από τις εμπειρίες τους από την παρακολούθηση παραστάσεων πρότειναν μερικά αστεία επεισόδια. Αφού ολοκληρώθηκε το σενάριο ασχοληθήκαμε με την μουσική επένδυση. Αναζητήσαμε στο διαδίκτυο τα συνηθισμένα τραγούδια που προηγούνται από την εμφάνιση κάποιων ηρώων όπως του Χατζηαβάτη, του Μορφονιού, του μάρμπα Γιώργου και των υπολοίπων. Εκπαιδευτικοί με μέρακι ασχολήθηκαν με την κατασκευή του μπερντέ. Όταν ολοκληρώθηκε το κατασκευαστικό κομμάτι ξεκινήσαμε τις πρόβες. Κατά τη διάρκεια των προβών προσπαθήσαμε να μιμηθούμε τη χροιά της φωνής των ηρώων. Επίσης κάναμε και κάποιες διορθώσεις στο σενάριο. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της παράστασης υπήρχαν και αρκετές δυσκολίες όπως για παράδειγμα η κούραση των παιδιών. Άλλη μια δυσκολία που κληθήκαμε να αντιμετωπίσουμε ήταν η αδιαφορία κάποιων παιδιών τα οποία ήταν συνηθισμένα από τα βιντεοπαιχνίδια να παρακολουθούν σχέδια τα οποία είναι τέλεια ως προς την κατασκευή και αποστρέφονται οτιδήποτε μπορεί να έχει σχεδιαστικές ατέλειες. Όταν είχαμε φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο παρουσιάσαμε την παράσταση στους μαθητές ολόκληρου του σχολείου.

Για να δημιουργήσουμε την ηλεκτρονική παράσταση σκιών χρειάστηκε περισσότερος χρόνος αλλά και η ανάμιξη των δασκάλων καθώς απαιτούνται κάποιες γνώσεις επεξεργασίας των εικόνων, και του λογισμικού e shadow. Το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό καθώς τα παιδιά είδαν τις φιγούρες που είχαν δημιουργήσει να ζωντανεύουν στον υπολογιστή και μάλιστα με τη δική τους φωνή. Το βίντεο αυτό είχαν τη δυνατότητα να τη παρακολουθήσουν στις τάξεις τους παιδιά από άλλα σχολεία. Το αρνητικό που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πέρα από τις δυσκολίες χρήσης του προγράμματος είναι ότι στην ηλεκτρονική παράσταση τα παιδιά δεν μπορούν να αλληλοεπιδράσουν με το κοινό

και να αυτοσχεδιάσουν. Παραθέτουμε δύο ενδεικτικές εικόνες από τη ζωντανή παράσταση αλλά και από την ηλεκτρονική παράσταση.



Ε

εικόνα 1: Στιγμιότυπο από την ηλεκτρονική παράσταση.



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από την παραδοσιακή παράσταση.

## 8. Συμπεράσματα

Στη μελέτη φάνηκε ξεκάθαρα ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να παίξει το θέατρο σκιών στην εκπαίδευση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ειδικότερα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αφήγηση ιστοριών, στην διδασκαλία των μαθημάτων των φυσικών επιστημών, στην διδασκαλία ιστορικών γεγονότων και φυσικά στη διδασκαλία των διαφόρων μορφών τέχνης. Έτσι οι μαθητές αποκτούν κύριο ρόλο στον τρόπο που θα μάθουν αλλά και στο τι θέλουν να εντυφύσουν. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες και τις δεξιότητες του κάθε μαθητή.

Με τη χρήση του λογισμικού e shadow οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν παραστάσεις με τους μαθητές ενώ παράλληλα προσφέρει διάφορες δραστηριότητες που ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών, τη φαντασία, τον αυτοσχεδιασμό και τη συνεργασία.

Η χρήση της εικονικής πραγματικότητας και της επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να ανοίξει νέους ορίζοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές μπορούν να τοποθετηθούν σε εικονικά σκηνικά που αναπαριστούν το θέατρο σκιών επιτρέποντας τους να αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον και να εξερευνούν την τέχνη σε μια εντελώς νέα διάσταση.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Αγραφιώτης, Θ., Το νεοελληνικό θέατρο σκιών ως μέσο αγωγής των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2008.
- Βογινδρούκας, Ι. & Scherrat, D., Οδηγός Εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής, 2005.
- Γιαγιάννος Απ., Γιαγιάννος Αρ., Διγκλής Ι., Ο κόσμος του Καραγκιόζη, Αθήνα, εκδ. Ερμής, 1976.
- Γαλανάκη, Ε., Η Αναπτυξιακή πορεία του εγωκεντρισμού. Στο Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη. Αθήνα: Ατραπός, 2003.
- Λουκάτος Δ, «Ο καραγκιόζης και το Έθνος: Θεατρική και πατριωτική παιδεία του λαού», θέατρο, τεύχος 10, 1963.
- Κοντογιάννη, Α., Κουκλο-Θέατρο σκιών. Αθήνα: εκδόσεις Άλκηστις, 1992.
- Κουρετζής, Λ., Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση) Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1991.

### Ξενόγλωσση

- Meckley, A., Observing children's play: Mindful methods. Paper presented to the International Toy Research Association, London, 12 August 2002.
- Peter, M. Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. British Journal of Special Education, 2009.
- Zimmer, R. Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης. (Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο, 2007.

# ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΗΘΙΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΤΑΙΝΙΑ «ΧΩΡΙΣ ΜΕΤΡΟ»

**Παχαδίρογλου Ολυμπία**  
Msc, Εκπαιδευτικός ΠΕ 02  
**Χριστέλη Ζωή**  
Msc, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

### Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει στόχο να παρουσιάσει την έννοια της Ηθικής, προσωπική και επαγγελματική, καθώς και τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν ανάμεσα στις προσωπικές αξίες και στις αξίες του κοινωνικού περιγύρου. Η προσέγγιση αυτών των εννοιών θα γίνει μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός ηθικού ζητήματος, της απόλυτης δηλαδή προσήλωσης σε ένα στόχο, με όργανο ένα καθεστώς σιδηράς πειθαρχίας και βίας, όπως αυτό το ηθικό πρόβλημα αίρεται, στην κινηματογραφική ταινία “Χωρίς μέτρο”. Θα αναλυθεί, με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής έρευνας, το ηθικό ζήτημα κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έχει την αυτονομία και τη δικαιοδοσία να ασκεί κάθε είδους πρακτική, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτύχει τη μέγιστη επίδοση του μαθητή, χωρίς κάποιο κόστος για τον μαθητή, κατ’ουσία ψυχολογικό. Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ξεπερνούν το «μέτρο», διαπράττουν «ύβρι» και τιμωρούνται όλοι με την «τίσι», κυρίως όμως τα παιδιά, τα οποία υφίστανται ψυχική τιμωρία, και αυτό είναι σίγουρα «ανήθικο».

**Λέξεις κλειδιά:** Ηθική, Ηθικό Ζήτημα, Φιλοσοφία της Παιδείας, Πειθαρχία.

### 1. Εισαγωγή

Η αξία είναι το τίμημα ενός πράγματος αλλά και η υπόληψη, η επιτηδειότητα, η ικανότητα, η τιμιότητα αλλά και η διανοητική και ηθική ποιότητα. Η αξία περιλαμβάνει πολλά είδη όπως επιστημονικές, αξίες της συμπεριφοράς, κοινωνικές και ηθικές, αισθητικές, γλωσσικές. Στο πλαίσιο αυτό, θα ασχοληθούμε με τις κοινωνικές και ηθικές αξίες δηλαδή τις γενικές αρχές που διέπουν τη συμπεριφορά, τον τρόπο ζωής και σκέψης μας. Οι αξίες μπορούν να έχουν ποικίλη λειτουργία καθώς ενοποιούν συστήματα ιδεών και ομάδων, θέτουν τα όρια των ενεργειών ή ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα. Επιπλέον, οι αξίες συνυφαίνονται με τους θεσμούς, την παιδεία, την αρετή, διαμορφώνοντας το ήθος. Αυτό βοηθά ένα άτομο να ενοποιήσει τους διαφορετικούς ρόλους και τις διαφορές στη συμπεριφορά του μέσα σε μια κοινωνία (Gross, 1985).

### 2. Κυρίως μέρος

#### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η προσέγγιση των εννοιών θα γίνει μέσω βιβλιογραφικής έρευνας σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία απαιτεί συστηματική θεωρητική προσέγγιση, οργανωμένη αναζήτηση και συλλογή πηγών, θεματική οργάνωση του υλικού, και σχολαστική σύνθεση και ανάλυση των ευρημάτων. Αυτή η διαδικασία εξασφαλίζει ότι η εργασία είναι

επιστημονικά τεκμηριωμένη και παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός ηθικού ζητήματος, της απόλυτης δηλαδή προσήλωσης σε έναν στόχο, με όργανο ένα καθεστώς βίας, όπως αυτό το ηθικό πρόβλημα αίρεται, στην κινηματογραφική ταινία “Χωρίς μέτρο”.

### 2.2.1 Η Έννοια της Ηθικής

Η Ηθική μελετά τα φαινόμενα της ανθρώπινης στάσης και πράξης καθώς και τις αξίες που ανιχνεύονται μέσα σ’ αυτές. Αναφερόμενοι στην ηθική εννοούμε την κανονιστική, ως επιστήμη που διερευνά τις βάσεις ηθικών φαινομένων και τη μεταηθική που διαχωρίζει τα ηθικά από τα μη ηθικά φαινόμενα (Karafillis, 2005).

Σύμφωνα με τον Levinson (1978) κάθε άτομο έχει μία ηθική ταυτότητα που το χαρακτηρίζει και του προσδίδει το ηθικό του status, χωρίς να απορρίπτει και κάποιες αποκλίσεις από την κανονικότητα, οι οποίες εκφράζονται σε ιδιαίτερες συνθήκες της ζωής του, ως θετική ή αρνητική κατάθεση της ηθικής του πράξης. Οι ηθικές αρχές, λοιπόν, κατευθύνουν τη δράση του ατόμου αποσκοπώντας στις αξίες που έχει αποδεχθεί.

Σχετικά με την ποιότητα της ηθικής ενέργειας, διερευνάται η πρόθεση και η πράξη της βούλησης. Η ηθική ενέργεια έχει μία εσωτερική απόφαση και μία εξωτερική εκπλήρωση. Η σύλληψη και τα όρια της πράξης διαγράφονται μέσα από ένα ηθικό πλαίσιο, καθορισμένο από την κοινωνία. Παρά τη σχετική αυτονομία της βούλησης, η πράξη ετεροκαθορίζεται μέσα από την ανάδρασή της με το κοινωνικό γίγνεσθαι (Karafillis, 2005).

### 2.2.2 Ηθικά ζητήματα

Σύμφωνα με τον Hare (1981) στο πεδίο της ηθικής διακρίνονται τρία επίπεδα: το διαισθητικό, το πρακτικό και το μεταηθικό. Τα δύο πρώτα θέτουν τα ηθικά ερωτήματα της ύπαρξης. Οι ηθικές συγκρούσεις είναι συγκρούσεις καθηκόντων και συμβαίνουν κυρίως στο διαισθητικό επίπεδο. Το διαισθητικό περιλαμβάνει τις δυνατότητες και τα όρια της πράξης, ενώ το πρακτικό το πλαίσιο της ύπαρξης συγκρουόμενων καθηκόντων. Το ηθικό ζήτημα δημιουργείται όταν υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στις ηθικές αρχές.

Η αποφυγή τους αντιμετωπίζεται με την ύπαρξη κριτικής ικανότητας και την υιοθέτηση σταθερών αρχών προκειμένου να λειτουργούν ως γραμμή πλευσης στις περιπτώσεις που εγείρονται συγκρούσεις ηθικών διλημάτων (Hare, 1981). Η διαρκής ανάδυση ηθικών διλημάτων οφείλεται σε μια σύγκρουση των αξιών και των υιοθετημένων στάσεων. Η διαφώτιση των αιτιών κρίνεται σημαντική στο επίπεδο της επαγγελματικής ηθικής (Θεοδωροπούλου, 2006).

### 2.2.3 Επαγγελματική ηθική και επαγγελματική δεοντολογία

Με τον όρο επαγγελματική ηθική νοείται το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς που πρέπει να υπόκεινται τα άτομα όταν αναπτύσσουν συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα. Οι κανόνες αυτοί μπορεί να διαφέρουν από τους κανόνες της κοινής ηθικής, είτε γιατί τους υπερβαίνουν, είτε γιατί υπολείπονται αυτών, περιορίζοντας τη δυνατότητα αυτόνομης επαγγελματικής επιλογής και δράσης. Βασικό της εργαλείο είναι ο αναστοχασμός, να μπορεί δηλαδή το άτομο να ελέγξει το γεγονός, παίρνοντας όμως συναισθηματική απόσταση προκειμένου να εντοπίσει τους τρόπους προσέγγισης του ηθικού ζητήματος (Σκόδρα, 2010).

Στην επαγγελματική ηθική υπάρχει ηθική οικοδόμηση ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο στην επαγγελματική δεοντολογία. Η επαγγελματική δεοντολογία έχει νομική υφή, συνδέεται με μορφές ποινής και βασικός της σκοπός είναι να προστατέψει την ομάδα από άτομα που δεν ανήκουν σε αυτή (Σκόδρα, 2010). Οι εκπαιδευτικοί έχουν πειθαρχικό διοικητικό κώδικα, και στην Ελλάδα και στη Γαλλία αλλά δεν έχουν εκπαιδευτικό κώδικα δεοντολογίας όπως στον Καναδά.

### 2.2.4 Προσωπική ηθική

Με τον όρο προσωπική ηθική εννοούμε την αντίληψη του εαυτού μας που διαμορφώνεται με το πέρασμα του χρόνου από την επίδραση των θεσμών και των ομάδων, στις οποίες ανήκουμε. Το άτομο επιλέγει εκείνο τον ηθικό κώδικα που ταιριάζει στην ψυχосύνθεσή του (Μαγκούτη, 2013).

Αναφορικά με την προσωπική ηθική υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις θεωριών. Η προσέγγιση του ηθικού μινιμαλισμού, όπου δεν υπάρχουν υποχρεώσεις, αλλά υπάρχει το όριο να μην βλάψω κανέναν. Η θεωρία αυτή αποδέχεται ότι ακόμη και το ανήθικο μπορεί για κάποιους να είναι ηθικά ουδέτερο (Μαγκούτη, 2013). Η ηθική του φιλελευθερισμού αποδέχεται όλες τις απόψεις και τις στάσεις, είναι υπέρ της έκφρασης και ενάντια σε κάθε μορφή εκπαίδευσης. Υπάρχει διαχωρισμός όμως με το νομικό μέρος (Μαγκούτη, 2013). Τέλος, η μεταμορφική ηθική που δε δέχεται κανόνες για την ανάπτυξη της ηθικής αλλά την αντιλαμβάνεται ως άσκηση του εαυτού (μεταμόρφωση), της ηθικής υπόστασης μέσω της αναστοχαστικότητας (Μαγκούτη, 2013).

### 2.3 Σενάριο της ταινίας «Χωρίς μέτρο» και «Χάρτης ηθικής ανάλυσης» των πρωταγωνιστών

Η ταινία «Χωρίς Μέτρο» (Whiplash) είναι αμερικανική δραματική ταινία παραγωγής 2014. Αφηγείται την ιστορία ενός ταλαντούχου ντράμερ, ο οποίος φοιτά σε ένα από τα καλύτερα μουσικά σχολεία της χώρας φιλοδοξώντας να γίνει ένας σπουδαίος επαγγελματίας ντράμερ της τζαζ. Εκεί, ο νεαρός ντράμερ έρχεται σε σύγκρουση με τον βίαιο, εκκεντρικό καθηγητή του, ο οποίος θα χρησιμοποιήσει κάθε μέσο, ξεπερνώντας το μέτρο, προκειμένου ο μαθητής να αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητές του.

Ο Τέρενς Φλέτσερ είναι ένας απαιτητικός καθηγητής και τελειομανής μαέστρος της τζαζ που ωθεί τον μαθητή στα όριά του. Χρησιμοποιεί αντιπαιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, απειλές, προσβολές, οδηγώντας τον νεαρό μουσικό στα πρόθυρα της κατάρρευσης. Απαιτεί ακρίβεια και όταν αποτυγχάνει, του πετάει μια καρέκλα, για να συνειδητοποιήσει ότι απέχει από την τελειότητα, ενώ τον ωθεί να θυσιάσει την κοινωνική του ζωή. Ανάμεσα στον Φλέτσερ και τον μαθητή Άντριου αναπτύσσεται ένας άρρωστος, πατρικός δεσμός, που υποκαθιστά τη σχέση με τον στοργικό πατέρα του. Το ηθικό ζήτημα που εγείρεται είναι, αν, όντως, χρειάζεται ένας αφέντης σαν τον Φλέτσερ για να βοηθήσει μια λανθάνουσα ιδιοφυΐα να αποκαλυφθεί.

Ο συνεσταλμένος σπουδαστής, προσπαθεί να αποδείξει την ανωτερότητα του σε τούτον τον κόσμο, μέσα από μια σειρά συγκρούσεων, ερχόμενος αντιμέτωπος με τον βάνανσα σκληρό καθηγητή του. Όμως παρ' όλη τη σύγκρουση και τον φόβο, οι δυο χαρακτήρες παραμένουν συνδεδεμένοι με μια λεπτή γραμμή. Η ανορθόδοξη μέθοδος διδασκαλίας του, μια *mala educacion*, βασισμένη πάνω στην ψυχική καταπόνηση, τον σωματικό τραυματισμό, εμφανίζεται αντίθετη με την απελευθερωτική δύναμη της μουσικής αλλά και της σύγχρονης παιδαγωγικής.

### 2.4 Η φιλοσοφία του μέτρου

Ο Αριστοτέλης, στα «ηθικά Νικομάχεια», ορίζοντας την ηθική αρετή, αναφέρει ότι είναι μια συνήθεια (ἔξις) που επιλέγεται ελεύθερα από το άτομο, η οποία βρίσκεται στη μεσότητα σε σχέση με εμάς «ἐν μεσότητι οὔσα», και καθορίζεται από τη λογική του φρόνιμου ανθρώπου. Στον ορισμό δηλαδή της ηθικής αρετής υπάρχουν τα βασικά χαρακτηριστικά του αρχαίου ελληνικού πνεύματος, το μέτρο, η ελευθερία και ο λόγος (Τουλουμάκου – Καραθανάση, 2004).

Ο Σοφοκλής δια στόματος χορού λέει στην Αντιγόνη ότι ξεπέρασε το μέτρο, καθώς αυτή θάβει τον αδερφό της παρά τη ρητή εντολή του Κρέοντα. Ο Χίλων προτάσσει το «μηδὲν ἄγαν», ενώ ο Αριστοτέλης ορίζει διεξοδικά το μέτρο ως αναγκαίο γνώρισμα της ηθικής αρετής. Εξηγεί ότι η υπερβολή και η έλλειψη βρίσκονται σε άπειρα σημεία και γι' αυτό μπορούμε με πολλούς τρόπους «πολλαχῶς» και εύκολα «ῥᾶδιον» να κάνουμε το λάθος. Επομένως, η υπερβολή και η έλλειψη συνδέονται με το λάθος (Κωσταράς, 2001).



Το μέτρο βρίσκεται σε ένα μόνο σημείο, γι' αυτό μπορούμε με έναν μόνο τρόπο «μοναχώς» και δύσκολα («χαλεπὸν») να επιτύχουμε τον στόχο μας, να κάνουμε το σωστό. Επομένως, το μέσον, το μέτρο, συνδέεται με την αρετή. Οτιδήποτε ξεπερνά ή ελλείπει του μέτρου, είναι αρνητικό (Τουλουμάκου – Καραθανάση, 2004).

Η ταινία «χωρίς μέτρο» προβληματίζει το κοινό με την έλλειψη μέτρου, με την αδίστακτη καταπίεση του δασκάλου στο παιδί, το οποίο βαδίζοντας προς την ματαιοδοξία, παραγκωνίζει αξίες της ζωής, καθώς επιδίδεται σε έναν αγώνα απόδειξης των ικανοτήτων του.

Το ηθικό ερώτημα που αβίαστα εξάγεται είναι, κατά πόσο τελικά αυτή η σιδηρά πειθαρχία με την υπέρβαση του μέτρου, μπορεί να οδηγήσει στην υλοποίηση στόχων χωρίς κάποιο κόστος κατ' ουσία ψυχολογικό; Μας ενδιαφέρει το τέλειο αποτέλεσμα, εκείνη τη μία και μοναδική στιγμή όταν υπερβάλλεις του ανθρώπινου εαυτού σου, στερείσαι και υπολείπεται ανθρωπίνων σχέσεων; Ποια η αξία της στιγμής ικανοποίησης του στόχου μπροστά στην αξία πιο σημαντικών αξιών, της οικογένειας, της φιλίας, του έρωτα, εν κατακλείδι της ίδιας της ζωής;

Αυτά τα ηθικά ερωτήματα-διλήμματα δεν έχουν απαντήσεις, είναι φιλοσοφία, είναι στάση ζωής, προσωπική και υποκειμενική για τον καθένα.

## **2.5 Σύγκριση της αγωγής που χρησιμοποιεί ο Φλέτσερ με απόψεις περί αγωγής στον «Αιμίλιο» του διαφωτιστή Ζαν Ζακ Ρουσσώ.**

Ο Ρουσσώ στη θεωρία του περί αγωγής εμμένει ότι προϋπόθεση της καλλιέργειας της γνώσης είναι η (ορθοκανονιστική) ελευθερία, η οποία έχει όρια. Στην ταινία «Χωρίς Μέτρο», τα όρια υπερβαίνονται. Η τέχνη της αγωγής για τον Ρουσσώ είναι ο τρόπος με τον οποίο το παιδί θα είναι σε θέση να καταλαβαίνει τα όριά του, χωρίς την επιβολή μιας αυθεντίας. Στην ταινία όμως ο δάσκαλος λειτουργεί αντίθετα, καθώς θεωρεί τέχνη της αγωγής την επιβολή και τον αυταρχισμό.

Ο Ρουσσώ διδάσκει στα παιδιά τι δεν είναι ελευθερία και θεωρεί ότι μέσω του λάθους θα μπορέσουν να προσεγγίσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης. Όμως, ο δάσκαλος στην ταινία αδιαφορεί για την αξία της ελευθερίας, καθώς αναφέρει ότι «η αποτυχία δεν είναι επιλογή και πως μόνη του επιλογή είναι η σκληρή δουλειά». Του μεταδίδει λοιπόν το αίσθημα της αποτυχίας καθώς ο ίδιος ταυτίζει την έννοια της ελευθερίας με την επιτυχία. Δεν αντιλαμβάνεται ότι ο δάσκαλός του, του έχει στερήσει την επιθυμία για ελευθερία, καθώς τον οδηγεί σε μία κατάσταση μέθης για επιτυχία και υποδούλωσης του πνεύματός του (Σταϊνχάουερ, 2015).

Στο βιβλίο του Ρουσσώ «Αιμίλιος» παρουσιάζονται τρία είδη αγωγής: πρώτον, η φύση που αφορά την ενίσχυση της αγάπης του παιδιού για τον εαυτό του, δεύτερον, τα πράγματα, όπου το παιδί δοκιμάζει τις δυνάμεις του και αναγνωρίζει τα όριά του οικοδομώντας μια σχέση ελευθερίας και αυτοπειθαρχίας. Τρίτον, οι άνθρωποι, όπου ο ρόλος του παιδαγωγού είναι περιοριστικός και βασίζεται σε αρχές, που άλλοτε μιμείται και άλλοτε παρατηρεί το παιδί διατηρώντας την αναγκαία απόσταση για τη διασφάλιση της ελευθερίας του (Imbert, 1997).

Στην περίπτωση της κινηματογραφικής μας ταινίας ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, ενώ αποβλέπει στην απομόνωση του ατόμου από το κοινωνικό του περιβάλλον. Επίσης παρεμβαίνει ως αυθεντία και επιφυλάσσεται με τις δυνατότητες του σπουδαστή. Έτσι, στο παιδί δημιουργούνται ανασφάλειες, ενώ παράλληλα έρχεται αντιμέτωπο με τους περιορισμούς του δασκάλου και την ψυχολογική πίεση.

## **2.6 Θεωρητικές Προσεγγίσεις για την πειθαρχία στα πλαίσια της κοινωνικής θεωρίας και η συσχέτισή τους με την κοινωνική ηθική**

Ως προς τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας εκπαιδευτικών ζητημάτων που αφορούν στην πειθαρχία και τους κανόνες, εντοπίζονται οι εξής θεωρητικές προσεγγίσεις:

### **Α) Δομολειτουργικές Προσεγγίσεις**

Ο Durkheim οριοθετεί τις δυνατότητες της ηθικής στη εκπαίδευση και θεωρεί ότι το σχολείο πρέπει να δημιουργεί ένα πλέγμα κανόνων και να διδάσκει την πειθαρχία, ώστε τα παιδιά να

εσωτερικεύουν βασικούς κοινωνικούς κανόνες και αξίες και να αναπτύσσουν την απαραίτητη για την κοινωνική συνοχή αυτοπειθαρχία (Λαμπίρη & Δημάκη, 1990).

#### Β) Η προσέγγιση του M.Foucault

Η πειθαρχία, σύμφωνα με τον Foucault, συνιστά συστατικό στοιχείο της εξουσίας (Φουκώ, 1989) καθώς «Τα πειθαρχικά συστήματα λειτουργούν όλο και περισσότερο σαν τεχνικές που κατασκευάζουν χρήσιμα άτομα» (Φουκώ, 1989). Το σχολείο, ως πειθαρχικό σύστημα, μέσα από την οργάνωση, τον έλεγχο, την επιτήρηση και την εξέταση παγιώνει σχέσεις πειθαρχίας και υποταγής και μετατρέπεται σε πειθαρχικό όργανο που εξαναγκάζει στην ομοιομορφία εξουσιαζόμενων υποκειμένων (Blackledge & Hunt, 1995)

#### Γ) Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης διερευνά το επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου με τον Hargreaves (1995) να υποστηρίζει ότι η πειθαρχία ερμηνεύεται με βάση το ρόλο και τις προσδοκίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ένας από τους ρόλους του εκπαιδευτικού είναι η θέσπιση και εφαρμογή των κανόνων λειτουργίας της σχολικής τάξης. η σχολική πειθαρχία (Ritsert, 1996)

#### Δ) Μαρξιστικές Προσεγγίσεις

Ο εκπαιδευτικός θεσμός στη μαρξιστική θεωρία συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ταξικής δομής μιας κοινωνίας. Το σχολείο εξυπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων. Ο Althusser υποστηρίζει ότι το σχολείο εγχαρτάσει στα παιδιά αξίες ανάλογα με το ρόλο, που θα διαδραματίσουν στην ταξική κοινωνία (Sarup, 1982).

Ο Gramsci (Νούτσος, 1988) θεωρεί ότι η πειθαρχία δεν ταυτίζεται με τη βαναυσότητα και τη βία, αλλά με το βαθμό που η άσκηση της καταπολεμά την ανευθυνότητα και οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην ανάγκη εσωτερικεύσής της. Επιπλέον ποινικοποιεί και αποτρέπει τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό (Blackledge & Hunt, 1995). Οι Bowles και Gintis (1976) υποστηρίζουν ότι στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης η έμφαση δίνεται στην πειθαρχία με σκοπό την παραγωγή πειθαρχημένου εργατικού δυναμικού και την εκούσια υποταγή των εργαζομένων στις ιεραρχικά κατώτερες κοινωνικές σχέσεις παραγωγής.

Στην κινηματογραφική μας ταινία «Χωρίς μέτρο» η οικογένεια του παιδιού εκπροσωπεί το πεδίο της κοινωνικής ηθικής και ασκεί κριτική στον δάσκαλο ο οποίος εκπροσωπεί την μαρξιστική προσέγγιση και δε συμφωνεί με την αυστηρή πρακτική που εφαρμόζει. Πιστεύουν ότι γίνεται κατάχρηση της εξουσίας της θέσης του. Θεωρούν ότι ο γιος τους αντιμετωπίζεται ως εργάτης που πρέπει να πειθαρχηθεί για να αποδώσει το μέγιστο για τον δάσκαλο - «ηγέτη» του. Όμως, δεν καταφέρνουν να βοηθήσουν τον γιο τους να αντιληφθεί την υποταγή του στον δάσκαλο, καθώς αυτός θεωρεί φυσιολογική την πίεση που του ασκεί ο δάσκαλος.

Η κοινωνική ηθική λοιπόν αναγνωρίζει ως λανθασμένες τις ενέργειες του δασκάλου και αντιλαμβάνεται την υποτίμηση της αξίας της ελευθερίας και της ζωής. Αντιλαμβάνεται επίσης την υπέρβαση των ορίων της πειθαρχίας, αλλά και της επαγγελματικής ηθικής στην περίπτωση του δασκάλου Φλέτσερ. Κατανοούμε λοιπόν ότι δεν ταυτίζεται με την προσωπική ηθική του δασκάλου, αλλά ούτε με την προσωπική ηθική του μαθητή. Ο κοινωνικός περίγυρος διαισθάνεται ότι χάθηκε κάθε διάσταση της κοινωνικής ζωής του παιδιού. Πιθανότατα σε μία κοινωνία στραμμένη στην δομολειτουργική θεωρία η πειθαρχία αυτού του επιπέδου να ήταν θεμιτό αντικείμενο επιδίωξης, αφού σε αυτή την περίπτωση η παθητική αντίληψη για τα υποκείμενα και την εικόνα ενός ανθρώπου (ντετερμινιστική αντίληψη) δεν ενοχλεί τον κοινωνικό περίγυρό του.

## 2.7 Κώδικας δεοντολογίας των εκπαιδευτικών

Η αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων φέρνει αντιμέτωπους τους εκπαιδευτικούς με ποικίλα αξιακά διλήμματα και προϋποθέτει εξειδικευμένη γνώση και δυνατότητες αυτόνομης επαγγελματικής επιλογής, η οποία δεσμεύεται μόνο από την επαγγελματική δεοντολογία, ενώ παράλληλα υπάρχει διάχυτο το πρόβλημα της επαγγελματικής αυτονομίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί

προσφέρουν εξαρτημένη υπηρεσία στο κράτος. Σε αυτό το πλαίσιο του δημόσιου λειτουργήματος, τα αυτόνομα επιστημονικά επαγγέλματα διακρίνονται από χαρακτηριστικά όπως: την εξειδικευμένη θεωρητική γνώση, τις αξιόλογες δεξιότητες και ικανότητες, την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την κοινωνική συμπεριφορά, την επαγγελματική αφοσίωση, την ηθική φύση των επαγγελματικών επιλογών, την επαγγελματική αυτονομία, τον κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας και την πελατειοκεντρική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2004).

Στο πλαίσιο της φύσης των επαγγελματικών επιλογών, η επιλογή γίνεται με βάση τα αξιακά κριτήρια του εκπαιδευτικού, καθιστώντας τον ηθικά υπεύθυνο για τις επιλογές του. Έτσι, στην ταινία «Χωρίς Μέτρο» ο δάσκαλος είναι αυτός που επιλέγει τη μέθοδο διδασκαλίας με γνώμονα το δικό του αξιακό πλαίσιο. Η ευθύνη λοιπόν βαρύνει τον ίδιο και προβάλλεται κατ' αυτόν τον τρόπο η αναγκαιότητα της θέσπισης κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας.

Σήμερα στην Ελλάδα οι υπηρεσιακές δεσμεύσεις προέρχονται από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα, του οποίου η παράβαση μπορεί να οδηγήσει έως και την απόλυση. Στη Δανία, όπου γυρίστηκε η ταινία, η αυτονομία του εκπαιδευτικού στην επιλογή μεθόδου διδασκαλίας είναι πλήρης. Τα σχολεία είναι υπεύθυνα στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων που θα χρησιμοποιήσουν, αν και καθορίζονται μηχανισμοί επόπτευσης, μέσω επιθεωρήσεων. Την ολική ευθύνη όμως κατέχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Επίσης στη Δανία υπάρχει αυτονομία στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων για το αντικείμενο που διδάσκουν ενώ ο μαθητής επαναλαμβάνει την τάξη μόνο στην περίπτωση τούτσης της άποψης του δασκάλου με την άποψη των γονέων του παιδιού (Ευρυδίκη, 2008).

Στη «Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού» (Ν. Υόρκη, 26 Ιανουαρίου 1990), αναφέρεται ρητά το δικαίωμα του παιδιού για ελεύθερη έκφραση της γνώμης και σκέψης του. Επιπλέον, αναφέρεται η αναγκαιότητα της λήψης νομοθετικών, διοικητικών και εκπαιδευτικών μέτρων, προκειμένου να προστατευτούν τα παιδιά από κάθε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγίας σωματικής ή πνευματικής. Τέλος, τονίζεται η αναγνώριση του δικαιώματος στην ανάπτυξη πνευματικής ηθικής (Φασουλής, 2012).

Βάσει των ανωτέρω ο εκπαιδευτικός της ταινίας κάνει χρήση της αυτονομίας που του παρέχει ο κώδικας του κράτους του και την προσαρμόζει στις αξίες που πρεσβεύει. Παραμερίζει, όμως, τα κατοχυρωμένα δικαιώματα του παιδιού, προσπελάζοντας την αξία της ελευθερίας και της δημοκρατίας. Γίνεται λοιπόν επιλογή μίας μεθόδου διδασκαλίας με την οποία ο δάσκαλος αρνείται την κοινωνική του αποστολή, την ομαλή ένταξη του παιδιού στην κοινωνία και επιχειρεί να ανατρέψει το σύστημα αξιών που ενστερνίζεται ο μαθητής από την οικογένειά του. Εκμεταλλεύεται την εξουσία του και ασκεί επιρροή πάνω στον μαθητή επιβάλλοντας τις δικές του αρχές και παρακάμπτοντας τον στόχο της ηθικής, δηλαδή να διαμορφώσει ανεξάρτητους ανθρώπους, δημιουργικούς στην κοινωνία ώστε να αντισταθούν στην κοινωνική και πολιτιστική αλλοτρίωση.

### 3. Συμπεράσματα

Η μυθοπλασία της ταινίας «χωρίς μέτρο» δεν ανάγεται, δυστυχώς, στη σφαίρα του μύθου με την έννοια του φανταστικού και του ανυπόστατου. Σε αυτήν παρατηρούμε την εκπαίδευση του μαθητή να συγγενεύει με τις μορφές διακυβέρνησης, ως αυτό που ο Κάντ χαρακτήριζε «δάμασμα για το παιδί», μια σχέση ανάμεσα στον ενήλικα και στο παιδί, ανάμεσα σε εκείνον που γνωρίζει ήδη και σε εκείνον που αρχίζει να μαθαίνει, ανάμεσα σε εκείνον που κατέχει την αυθεντία και σε εκείνον που υφίσταται την επιρροή-επιβολή του δασκάλου του. Αυτή η σχέση όμως δεν είναι υγιής αφού «το παιδί δεν είναι ούτε ένα κομμάτι ξύλου να το πελεκάς, ούτε μια μάζα από άργιλο να την πλάθεις, ούτε καν μια περιχαρακωμένη προσωπικότητα να σφυρηλατείς ή να αποκαλύπτεις τον ίδιο της τον εαυτό. Το παιδί, ως ανθρώπινο υποκείμενο, δεν προσφέρεται ως αντικείμενο μιας τεχνικής δράσης, δηλαδή για την προμελετημένη παραγωγή μιας σωματικής, ψυχικής, νοητικής και σχεσιακής κατάστασης σε ό, τι το αφορά» (Dupeyron, 2013).

Ένα τέτοιο ον, που ο σκληρός καθηγητής «ρομπότ» επιδιώκει, θα ήταν πλήρως κατασκευασμένο, προγραμματισμένο, καθορισμένο από μια εκπαιδευτική τεχνική, απλούστατα δεν θα ήταν πλέον ανθρώπινο. Πρόκειται για μία πέρα για πέρα γραμμική εκπαίδευση, που υλοποιεί το τεχνοκρατικό σχέδιο μιας αποτελεσματικής χειραγώγησης του ανθρώπου ή αυτό που με δεικτικό τρόπο αναφέρει ο Bernard Stiegler σχετικά με τη νέα ψυχοεξουσία και τις ψυχοτεχνολογίες που «κατασκευάζουν μορφοποιημένα άτομα, έτοιμα προς κατανάλωση για το ψηφιακό σύμπαν» (Stiegler, 2010).

Μια τέτοια εκπαίδευση, όμως, γυρνά την πλάτη σε αυτό που ο ουμανισμός είδε στον άνθρωπο: μία εστία νοήματος, ποικιλομορφίας και ελευθερίας. Σύμφωνα με τον Reboul (1989), η εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να εκβιομηχανιστεί, διότι πρέπει να «σεβαστούμε το είναι του εκπαιδευόμενου, αρνούμενοι να τον μετατρέψουμε σε προϊόν» κάτι το οποίο είναι εμφανές όλη την ταινία. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μυθοπλασία της ταινίας αντιπροσωπεύει κάποια σχολεία, που έχουν προμετωπίδα τα λόγια του Kant πως «ο άνθρωπος είναι ένα ζώο που [...] έχει ανάγκη έναν κύριο» και ατιολογούν και νομιμοποιούν την προσωπική τους ηθική και παιδαγωγική επιλογή (Kant, 1996).

Αναστοχαστικά, παρακολουθώντας την ταινία, θα λέγαμε ότι ο αληθινός εκπαιδευτικός δρα με τρόπο όχι αυταρχικό και εξουσιαστικό, προκειμένου να τελειοποιήσει τις μεθόδους του και να τις κάνει πιο αποτελεσματικές. Γνωρίζει ότι το ουσιώδες βρίσκεται στην ενασχόληση του εκπαιδευόμενου με τον ίδιο του τον εαυτό, μια ενασχόληση απρόβλεπτη, που κανείς δεν μπορεί να προγραμματίσει. Ο John Dewey τονίζει πως η δημοκρατία είναι ένας «τρόπος ζωής» που σημαδεύεται από την ποικιλομορφία των ατόμων, την ελευθερία τους να πράττουν και την ικανότητά τους να συνεργάζονται. «Ετούτο επομένως οφείλει να έχει ως σκοπό της η εκπαίδευση: την ανάδυση ποικιλόμορφων και απροσδιόριστων δημοκρατικών ατόμων». Κάθε άλλη εκπαιδευτική επιχείρηση είναι κατά τον Dewey αντιδημοκρατική (Dewey, 1950).

Έτσι, η προσοχή, η φροντίδα, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η ακρόαση, η καλή προαίρεση είναι οι ιδιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν στους κόλπους μιας εποικοδομητικής παιδαγωγικής σχέσης, σκιαγραφώντας έναν τελείως διαφορετικό κόσμο από εκείνον που δομούν έννοιες όπως: εξουσία, κύρωση, πειθαρχία, ηθική αυθεντία. Με άλλα λόγια, το ζητούμενο είναι λιγότερο η διακυβέρνηση των παιδιών και περισσότερο η έγνοια για αυτά. Και αυτό ακριβώς εκφράζει η χρήση του ρήματος εκπαιδύω κατά την Joan Tronto: «ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αγρυπνά πάνω από το παιδί, που το βοηθά να αισθανθεί καλά, να ανακαλύψει παράλληλα τον κόσμο και τη δική του δύναμη να δράσει». Με αυτόν τον τρόπο δεν αποποιείται του παραδείγματος της πατερναλιστικής καθοδήγησης, αλλά κάνει σημαντικά βήματα στο μονοπάτι μιας προλαμβάνουσας εκπαίδευσης, η οποία σέβεται τις απαιτήσεις του παιδιού και τις ιδιαιτερότητές του με πρωτεύοντα στόχο, την έγνοια για το παιδί και όχι για το παραγόμενο «προϊόν» (Tronto, 2009).

Δίχως αυτή την έγνοια, εγκαταλείπουμε την ηθοποίηση και εισερχόμαστε στον κόσμο της διακυβέρνησης των παιδιών, ξεπερνούμε το «μέτρο», διαπράττουμε «ύβρι» και τιμωρούμαστε όλοι με την «τίσι», κυρίως όμως την τιμωρία την υφίστανται τα παιδιά, μια τιμωρία πρωτίστως ψυχική, και αυτό είναι σίγουρα «ανήθικο».

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

Αριστοτέλους, Ηθικά Νικομάχεια, 1106a-b. Αθήνα: Πάπυρος.

Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη

Θεοδωροπούλου, Ε., ΠΟΙΟΣ ΚΑΛΥΠΤΕΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ; ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ: Ο ΦANTOM ΣΤΗ ΜΗΧΑΝΗ. *Childhood & Philosophy*, 2(3), 91-114.

Καραφύλλης Γ. (2005). *Η φιλοσοφία της παιδείας: Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα*, Βάνιας.

- Κωσταράς, Γ. Φ., (2001), *Φιλοσοφική προπαιδεία*, 7 η έκδ., Αθήνα
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (1990). Η Κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της, Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή, 6η έκδοση
- Ματσαγγούρας, Γ. Η, (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους, *Επιστήμες Αγωγής*, (1)
- Μαγκούτη, Α. (2013). Αλτρουισμός, ορθολογικότητα και ηθική στην ατομική συμπεριφορά και στην επιχειρησιακή πρακτική (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης.
- Νούτσος, Χ., (1988). «Η γκραμσσιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση» στον *Antonio Gramsci*, Ιωάννινα. Επιστημονική επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ritsert J. (1996). *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της κοινωνιολογίας* (Πρόλογος-επιμέλεια: Γ. Κουζέλης), Κριτική.
- Σταϊνχάουερ Α. (2015). Δημόσια εκπαίδευση και δημοκρατία στη γαλλική διαφωτιστική σκέψη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 21, 183–210.
- Τουλουμάκου-Καραθανάση, Ε. (2004). *Η ηθική φιλοσοφία του Αριστοτέλη στην φιλοσοφική σκέψη του μεσοπολέμου* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Φιλοσοφίας).
- Φασούλης, Β. (2012). *Τα δικαιώματα του παιδιού: ιστορική διάσταση και σύγχρονη εξέλιξη: θεσμικές προβλέψεις και αρχές της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού και η πραγματική κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Φουκώ Μ. (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, Αθήνα: Ράππας.

### Ξενόγλωσση

- Bowles, S. & Gintis, H., (1976). *Schooling in capitalist America*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Blackledge, D. & Hunt, B., (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μετφρ. Μ., Δεληγιάννη, Έκφραση, Αθήνα.
- Brown, P., S.C. Levinson, (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey J., (1950). *Reconstruction in Philosophy*, The New American Library, New York.
- Dupeyron, J. F. (2013). *La vie scolaire: Une étude philosophique*. PUN.
- Gross, F., (1985). *Ideologies, Goals and Values*, Greenwood Press, London.
- Hare, R. (1981). *Moral Thinking*. Oxford: Clarendon Press.
- Hargreaves, D. (1995). "School Culture, School Effectiveness and School Improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23- London: Falmer.
- Imbert, F., (1997). *Contradiction et altération chez J.-J. Rousseau*, L' Harmattan.
- Kant, E. (1996). *Reflexions sur 'education*, Paris.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de 'education*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sarup, M., (1982). *Education, state and crisis : A marxist perspective*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*, Stanford University Press.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*, La Decouverte, Paris.

## ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ

**Βούρβουλη Σταυρούλα**

Υποψήφια διδάκτορας

### Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια συνεργατική μορφή αποτίμησης των θετικών σημείων και αδυναμιών του σχολείου με τη συμβολή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Στην Ελλάδα οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης έχουν θεσμοθετηθεί τα τελευταία τρία σχολικά έτη στο πλαίσιο μιας ευρύτερης αξιολογικής εκπαιδευτικής αλλαγής. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον αντίκτυπο των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη συνεργατικών πλαισίων για τους μαθητές. Αποτελεί μέρος ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη σε τέσσερα σχολεία της Αττικής με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Αντικείμενό της ήταν η διερεύνηση του τρόπου που βίωσαν και διαχειρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική αλλαγή καθώς και η επίδραση που είχαν οι διαδικασίες στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοαξιολόγηση προάγει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία, τόσο σε σχολεία με προηγούμενη εμπειρία αξιολογικών αλλαγών όσο και σε εκείνα χωρίς πρότερη εμπειρία.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα, συνεργασίες, μαθησιακή διαδικασία

### 1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αποτελεί μέρος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Κατά τη διάρκεια της πολύχρονης απουσίας αξιολογικών μηχανισμών στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο συντελέστηκαν ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που διαμόρφωναν τον χαρακτήρα ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο αποδίδει ειδικό αξιακό βάρος στην επίδραση του έργου του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία (Kythreotis et al., 2010), εξαίρει την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση (Ozga, 2012) και επιτρέπει τη διατύπωση προβληματισμών και προτάσεων με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Darling-Hammond et al., 2001).

Στην προσπάθεια εξομάλυνσης ενδεχόμενων ενστάσεων και διαφωνιών σε θεσμικούς αξιολογικούς σχεδιασμούς το ενδιαφέρον σταδιακά στράφηκε σε περισσότερες συλλογικές και διαλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, οι οποίες επικεντρώνονται σε συμμετοχικές διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (MacBeath et al., 1996) μετατοπίζοντας το βάρος των ευθυνών από τα δρώντα πρόσωπα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Λάμνιαν, 2001). Στο εννοιολογικό αυτό πλαίσιο οι σχολικές μονάδες δύνανται να αποτελέσουν τους οργανισμούς που τα μέλη τους δρουν συλλογικά αναδεικνύοντας δυνατότητες και εντοπίζοντας αδυναμίες με σκοπό, μέσω στοχευμένων δράσεων και ενεργειών, τη βελτίωση του οργανισμού αξιοποιώντας, μεταξύ άλλων, μηχανισμούς για τη δημιουργία και τη διεύρυνση συνεργασιών (Kurum & Cinkir, 2019).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα ερευνητικής προσέγγισης κατά τη διάρκεια της οποίας μελετήθηκε ο τρόπος που βίωσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την εμπλοκή τους σε θεσμικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης καθώς και ο βαθμός επίδρασης της εφαρμογής στην προοπτική επαγγελματικής τους ανάπτυξης με γνώμονα τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό

διερευνήθηκε και ο βαθμός επίδρασης της αξιοποίησης συμμετοχικών αξιολογικών διαδικασιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Ακολουθεί μια συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν μια αξιολογική εκπαιδευτική αλλαγή καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και επίκεντρο τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Ακολουθεί ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται η μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Τέλος παρατίθενται τα αποτελέσματα που αφορούν στη δημιουργία συνεργατικών πλαισίων με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών καθώς και ο αντίκτυπος που είχαν αυτές οι συνεργασίες στη μαθησιακή διαδικασία. Η μελέτη ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα.

## **2. Θεωρητικό Πλαίσιο**

### **2.1. Η διαχείριση μιας αξιολογικής εκπαιδευτικής αλλαγής**

Η παρουσία συναισθημάτων αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς σημαντικό παράγοντα διαχείρισης της αλλαγής και επηρεάζει τις πεποιθήσεις τους, καθώς, σύμφωνα με τον Fullan (2007), οι συμπεριφορές και τα συναισθήματα αλλάζουν πριν από τις πεποιθήσεις. Τα συναισθήματα δεν είναι ένα απομονωμένο προϊόν εσωτερικής διεργασίας αλλά στην πράξη σχηματοποιούν την οργανωτική διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής (Van Veen & Lasky, 2005) και αποτελούν ένα ενδιάμεσο πλαίσιο μεταξύ των νοηματικών διεργασιών και των όψεων της πραγματικότητας, οι οποίες εκφράζονται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται (Saunders, 2013).

Η διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής, που συντελείται σε έναν σχολικό οργανισμό, επηρεάζεται από παράγοντες, οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο αφενός στη διαμόρφωση των συναισθηματικών εξελίξεων των υποκειμένων που διαχειρίζονται τις διαδικασίες της αλλαγής και αφετέρου στη διαδικασία της πρακτικής εφαρμογής της. Σε αυτούς συγκαταλέγονται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας (Shaked & Schechter, 2016), το στάδιο της επαγγελματικής καριέρας (Okas et al., 2014), η διαμόρφωση και ο βαθμός αμφισβήτησης της επαγγελματικής ταυτότητας (Day et al., 2006 Τσάφος, 2014), ο «χαρακτήρας» του σχολικού οργανισμού (Fullan, 2015), ο βαθμός θεσμικής επιβολής των διαδικασιών (Van Veen & Sleegers, 2009), ο βαθμός θεσμικής υποστήριξης (Fullan, 2015) καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διέπουν μια εκπαιδευτική αλλαγή.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα είδος εκπαιδευτικής αλλαγής, το πεδίο του οποίου προσφέρεται διαρκώς για αντιπαράθεση, ενώ οι συζητήσεις για την προσέγγιση του ζητήματος της αξιολόγησης δύσκολα τοποθετούνται πάνω από την ιδεολογία των ατόμων (Mark & Henry, 2004). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η διαχείριση των διαδικασιών που επιφέρει η εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τη σχηματοποίηση των συναισθημάτων και πεποιθήσεων των υποκειμένων προτού αυτές μετουσιωθούν σε ενέργειες.

### **2.2. Το Σχεδιαστικό πλαίσιο μιας αξιολογικής διαδικασίας για το εκπαιδευτικό έργο**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει διαχρονικά την ερευνητική και επιστημονική κοινότητα. Κατά γενική ομολογία πρόκειται για μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων (με βάση κριτήρια και στόχους) καθώς και αποτίμησης των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Κασσωτάκης, 2018), ενώ παράλληλα επισημαίνεται πως η διαδικασία συμβάλλει στη γενικότερη αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Κάθε αξιολογική διαδικασία καλείται να εξυπηρετήσει έναν ή περισσότερους σκοπούς, οι οποίοι συνίσταται να είναι γνωστοί και να έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια. Οι σκοποί δύναται να κατηγοριοποιηθούν σε αθροιστικούς ή (και) διαμορφωτικούς (Kyriakides et al, 2006). Όσον αφορά τη μορφή μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης αξιοποιούνται πληροφορίες, οι οποίες προσφέρονται για

βελτιωτικές παρεμβάσεις και σχεδιασμούς καθώς και για κριτική θεώρηση (Fitzpatrick et al., 2004). Στη βάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης σχεδιάζονται μοντέλα συμμετοχικής αξιολόγησης, τα οποία στηρίζονται στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση (Κυριακίδης, 2001) και τα οποία εν δυνάμει συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ένας έτερος διαχωρισμός στα πλαίσια μορφών της αξιολόγησης είναι αυτός που διακρίνει τη διαδικασία σε εξωτερική και εσωτερική. Η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά διαδικασίες που πραγματοποιούνται με τη συμβολή των προσώπων και παραγόντων της σχολικής μονάδας και δύναται να λάβει τη μορφή είτε ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης είτε συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

### 2.3. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης

Κεντρικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης, ως μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, είναι να συμβάλλει στη βελτίωση του οργανισμού μέσω μιας κριτικής επισκόπησης κατά τη διάρκεια της οποίας τα σχολεία γνωρίζουν τον εαυτό τους (Mac Beath et al., 1996). Η εν λόγω διαδικασία προσφέρει στον οργανισμό την ευκαιρία να αναδείξει και να στηριχθεί στις δυνατότητές του και παράλληλα να εντοπίσει τα πεδία που χρήζουν βελτίωσης. Στηριζόμενοι στη συγκεκριμένη αυτή θεώρηση λειτουργίας των σχολείων, μέσω αξιολογικής διαδικασίας που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση (Calnin & Davis, 2018), τα μέλη αποκλειστικά και μόνο της σχολικής κοινότητας καλούνται να αποτιμήσουν τα πεπραγμένα του σχολικού οργανισμού.

Ένας από τους επιμέρους στόχους της αυτοαξιολόγησης είναι η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας. Η κεντρική στοχοθεσία της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επικεντρώνεται σε έναν αξιολογικό μηχανισμό, ο οποίος προσφέρει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποφασίσουν για την αποτίμηση των πτυχών και στοιχείων του έργου της με βάση μια ενιαία φιλοσοφία, κατευθυντήριους άξονες, συνεχή παρακολούθηση και κριτήρια ποιότητας (Mac Beath et al., 1996). Η εκπαιδευτική κοινότητα αναδεικνύεται ως συλλογικότητα, η οποία αυτοδιοργανώνεται και παράγει έργο σε πραγματικό χρόνο. Η διαμόρφωση της συλλογικότητας επιτρέπει και επιβάλλει συνεργασίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Κασσωτάκης, 2018).

Η συλλογική διαδικασία αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα (Καραγιάννη, 2017), αποτελεί μια διαδικασία που ελαχιστοποιεί συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας που προκαλούν μορφές εξωτερικής αξιολόγησης (Καλεράντε, 2016). Η προσδοκώμενη «κουλτούρα δομικής συνοχής» παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης κοινού σκοπού στα μέλη της για να ενεργήσουν συλλογικά, ενώ οι συμμετέχοντες σε ανάλογες διαδικασίες έχουν παρατηρήσει τη δημιουργία ανάπτυξης σαφούς οράματος αλλά και τη διασφάλιση μιας συλλογικής και συνεκτικής δημιουργικής δραστηριοποίησης (Barry et al., 2022).

Η τελευταία εκπαιδευτική θεσμική εφαρμογή για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας βρίσκεται σε ισχύ από τον Σεπτέμβριο του 2021 με την επιχειρούμενη εκπαιδευτική αλλαγή να λαμβάνει ξεχωριστό ερευνητικό ενδιαφέρον με επίκεντρο τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

### 3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου και του βαθμού που οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επέδρασαν στην ανάπτυξη συνεργασιών με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και επίκεντρο τη μαθησιακή διαδικασία. Για την εκπλήρωση του συγκεκριμένου ερευνητικού σκοπού τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα.



- Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επιδρά και με ποιον τρόπο στη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας;
- Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επιδρά και με ποιον τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία;

#### 4. Μεθοδολογία

Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση για να μελετηθεί η αλληλεπίδραση των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αλλαγής με τα πρόσωπα που τη βιώνουν σε συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι περιστάσεις λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τις διαδικασίες που οδήγησαν σε συγκεκριμένες εκβάσεις και επιχειρώντας να δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για αιτιώδεις ερμηνείες που στηρίζονται σε μια ακολουθία γεγονότων (Maxwell, 2013). Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού και με αφετηρία την εννοιολογική κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής κατά τη διάρκεια έναρξης της θεσμικής εφαρμογής για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, το σχολικό έτος 2021-2022.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας με την παράλληλη χρήση κριτηριακής και βολικής δειγματοληψίας (Patton, 2015). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από έντεκα εκπαιδευτικούς, τρεις άνδρες και οχτώ γυναίκες, που υπηρετούσαν σε τέσσερις σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022. Από τους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς οι έξι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε δύο σχολικές μονάδες, οι οποίες αποτέλεσαν την α' διακριτή ομάδα σχολείων με πρότερη αξιολογική εμπειρία και άμεση εμπλοκή στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο. Οι υπόλοιποι πέντε εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε δύο σχολικές μονάδες, οι οποίες αποτέλεσαν τη β' διακριτή ομάδα σχολείων με απουσία πρότερης εμπειρίας αξιολόγησης και μεταγενέστερη εμπλοκή στις υφιστάμενες θεσμικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Για τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μορφή των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τους ίδιους συνεντευξιαζόμενους σε τρεις χρονικές φάσεις του σχολικού έτους 2021-2022 (α' Νοέμβριος, β' Μάρτιος, γ' Ιούνιος). Επιλέχθηκε η χρήση ψευδώνυμου για τους συνεντευξιαζόμενους.

Με σκοπό την καλύτερη προσέγγιση της συνθετότητας και ιδεολογικής ιδιαιτερότητας του ζητήματος που τέθηκε υπό διερεύνηση και με πυλώνα προσέγγισης τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων η συνεχής σύγκριση (Maykut & Morehouse, 1994).

#### 5. Αποτελέσματα

Η εφαρμογή των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είχε επίδραση και στη μαθησιακή διαδικασία (γνωστικός και ψυχοκοινωνικός τομέας) αναδεικνύοντας την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με επίκεντρο τη δημιουργία συνεργασιών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αποτελέσματα που αφορούν στον βαθμό ανάπτυξης ανάλογων συνεργασιών και στις δύο διακριτές ομάδες σχολείων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα αποσπάσματα συνεντεύξεων συνοδεύονται από στοιχεία που περιλαμβάνουν τον κωδικό της συνέντευξης (π.χ. Σ\_3), τα αρχικά του ψευδώνυμου (π.χ. ΛΑ) του/της συνεντευξιαζόμενου/μενης, τη χρονική φάση της συνέντευξης (π.χ. α'φ) καθώς και την αριθμηση της απομαγνητοφώνησης (π.χ. γρ.371-375).

##### 5.1. Πρώτη διακριτή ομάδα σχολείων

Κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου εφαρμογής των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να εντοπίσουν επιδράσεις αναφορικά με την εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Εξάιρεση αποτέλεσε η τοποθέτηση της κυρίας

Ανθεμίου, η οποία επισήμανε πως οι μαθητές αναμενόταν να ωφεληθούν από τις επικείμενες διαδικασίες και να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας, παρατηρώντας αφενός τις εξελισσόμενες συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και αφετέρου την αναστοχαστική διαδικασία των εκπαιδευτικών, η οποία θα αποτελούσε πρότυπο για αναστοχασμούς που αφορούν στη δική τους εργασία με σκοπό βελτιωτικές παρεμβάσεις. Η ίδια ανέφερε χαρακτηριστικά,

(...) βλέπουν καταρχήν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται. Άρα δεν είναι ανάγκη να το πεις, το βλέπουν. Άρα μπορούν και οι ίδιοι να μάθουν να συνεργάζονται. Εντάξει, είμαστε προς αυτή την κατεύθυνση (...) (Σ\_3\_ΛΑ\_α'φ, γρ.371-375)

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς την παρατηρούμενη ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ μαθητών επισήμανε, μεταξύ των υπολοίπων, και η κυρία Ανθεμίου, την οποία θεωρούσε ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα όσον αφορά την καλλιέργεια αποδοχής και αλληλοκατανόησης καθώς και τη μείωση και εξάλειψη της ανταγωνιστικότητας. Στο απόσπασμα που ακολουθεί αναφέρθηκε και στα δύο τονίζοντας,

Μαθαίνω να συνεργάζομαι, [αναφέρεται στον κάθε μαθητή] διότι λίγο το έχουμε χάσει. (...) Οπότε λοιπόν μέσα από αυτό νομίζω ότι είμαστε στο, πώς προχωράμε προς τη σωστή κατεύθυνση της επανασυνεργασίας. Να μπορέσουμε δηλαδή να τα φέρουμε τα παιδιά στο να συνεργάζονται και να αποδέχονται, να μην είναι κριτικοί. (Σ\_3\_ΛΑ\_β'φ, γρ.308-313)

Και στο τέλος της σχολικής χρονιάς υπήρχαν αναφορές των εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Ο κύριος Γεωργίου επισήμανε το συνεργατικό κλίμα που δημιουργήθηκε μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια υλοποίησης των δράσεων που οδήγησε στην ανάδειξη αποδεκτά κοινωνικών συμπεριφορών με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, «Εντάξει, τώρα να πω ότι δούλεψαν σαν ομάδες σαν... μήκανε στη διαδικασία να καταλάβουν ότι πρέπει να συμμετέχουν. (...) Όλα αυτά παίζουν ρόλο γιατί η καλή εμφάνιση του σχολείου δείχνει και καλή παιδεία συμπεριφοράς, γενικά» (Σ\_6\_ΧΓ\_γ'φ, γρ.263-267). Ιδιαίτερη σημασία στις αναδυόμενες συνεργασίες απέδωσε και η κυρία Ανθεμίου «Θεωρώ ότι οι αρκετοί έμαθαν να εργάζονται και αλλιώς και το σημαντικότερο όλων να συνεργάζονται (...) Να μην ανταγωνίζονται. Σε έναν βαθμό το κατάφεραν. Αυτό που είδα εγώ έτσι, ναι. Σε έναν βαθμό το κατάφεραν, να συνεργάζονται. Μάθανε ότι αυτό είναι το σημαντικότερο» (Σ\_3\_ΛΑ\_γ'φ, γρ.275-279). Την ανάπτυξη καλύτερων συνεργασιών και σχέσεων μεταξύ των μαθητών παρατήρησε καθ' όλη τη σχολική χρονιά και η κυρία Κυριάκου και ανέφερε «(...) θα με βοηθήσει να να...και η τάξη να γίνει καλύτερη και οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους» (Σ\_4\_ΑΚ\_γ'φ, γρ.189-190)

## 5.2. Δεύτερη διακριτή ομάδα σχολείων

Η επίδραση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ήταν αναγνωρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης διακριτής ομάδας.

Στην αρχή των διαδικασιών η κυρία Καρανάση υποστήριξε πως μια εποικοδομητική συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών θα επέφερε κάποιο, απροσδιόριστο από την ίδια όφελος, «Αν γίνει όπως πρέπει, δηλαδή αν συνεργαστούν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς, όπως πρέπει, και επικοινωνήσουν, εεε και υπάρχει έτσι μια δράση αντίδραση, ε, πιστεύω έχουν να κερδίσουν και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές» (Σ\_10\_ΠΚ\_α'φ, γρ.244-246).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τη συμμετοχικότητα σε δράσεις ως επικείμενο θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικού χαρακτήρα υπογράμμισε η κυρία Καρανάση, την οποία δεν είχε ακόμη εντοπίσει καθώς δεν είχαν υλοποιηθεί οι προγραμματισμένες δράσεις της δικής της ομάδας,

Κοιτάζτε, αν, αν κάνουμε κάποιο σχέδιο δράσης και το υλοποιήσουμε φυσικά θα...πρώτα απ' όλα τη συμμετοχικότητα που είναι πάρα πολύ σημαντική. Δηλαδή το να συμμετέχουν οι μαθητές τώρα στην επίσκεψη στο Μουσείο Βορρέ και στην τοπική κοινωνία και να γνωρίσουν την παράδοση εεε να περιηγηθούν στον χώρο, να συζητήσουν μεταξύ τους, να τους ξεναγήσουμε. Ε, όλο αυτό είναι

μια τρομερή διαδικασία και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς και για τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μακάρι να υλοποιηθεί. (Σ\_10\_ΠΚ\_β'φ, γρ.255-260)

Το όφελος των μαθητών από την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος επισημάνει και ο κύριος Σπανός (Σ\_11\_ΝΣ\_β'φ, γρ.301-304) καθώς και η κυρία Αρχοντάκη, «Εννοείται βοηθάει, γιατί είναι μια κοινή δράση, τα δύο τμήματα ταυτόχρονα και από την άλλη μαθαίνουν και τα παιδιά να συντονίζονται με άλλους» (Σ\_7\_ΔΑ\_β'φ, γρ.232-233). Μαζί της συνηγόρησε και ο συνάδελφός της, κύριος Χρονάας, (Σ\_8\_ΘΧ\_β'φ, γρ.259-260).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στο τέλος της σχολικής χρονιάς στις θετικές επιδράσεις που είχαν οι διαδικασίες στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Τονίστηκε για ακόμη μια φορά ως θετική εξέλιξη η ανάπτυξη συνεργασιών. Ο κύριος Σπανός επισημάνει το αποτελεσματικό συνεργατικό κλίμα που δημιουργήθηκε μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών,

Οι μαθητές λοιπόν έμαθαν να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά. Έμαθαν να σέβονται ο ένας τον άλλον μέσα από τη μέσα από κάποιες δράσεις τις οποίες βίωσαν και συμμετείχαν οι ίδιοι. Αναπτύχθηκε ένα καλύτερο κλίμα στις σχέσεις τους, αλλά και στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. (Σ\_11\_ΝΣ\_γ'φ, γρ.193-196)

Στην ανάπτυξη μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και στην καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος αναφέρθηκε και η κυρία Καρανάση, η εξέλιξη των οποίων υποστήριξε πως οφειλόταν στη συμμετοχή των μαθητών στις εν λόγω διαδικασίες,

(...) σίγουρα είδα μία διαφορά στο θέμα της πειθαρχίας, στο θέμα της οργάνωσης, στο θέμα του προγράμματος. Το θέμα να αντιλαμβανόμαστε την ομάδα. Τι σημαίνει ομάδα, τι σημαίνει να συνεργάζομαι, πιο έντονα. Γιατί έπρεπε να συνεργαστούν οπωσδήποτε. Δηλαδή έπρεπε να πειθαρχήσουν και να συνεργαστούν. Να πειθαρχήσουν σε κανόνες και να συνεργαστούν. Αυτό πέτυχαν και οι δράσεις. (Σ\_10\_ΠΚ\_γ'φ, γρ.272-276).

Το όφελος στην εποικοδομητική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών επισημάνει και η κυρία Αρχοντάκη, τονίζοντας πάραυτα πως, για να καλλιεργηθεί, δεν χρειαζόταν η συγκεκριμένη δράση αξιολόγησης (Σ\_7\_ΔΑ\_γ'φ, γρ.190-196).

## 5. Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια της έρευνας αναδείχθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα λειτουργίας των σχολικών οργανισμών καθώς και οι επιδράσεις ποικίλων παραγόντων στη διαχείριση των αξιολογικών διαδικασιών.

Στα σχολεία της πρώτης διακριτής ομάδας θετική εξέλιξη φαίνεται να είχε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στις κοινωνικές δεξιότητες με επίκεντρο την ανάπτυξη συνεργασιών και διαλόγου έως το τέλος του σχολικού έτους. Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με άλλα ερευνητικά πορίσματα που αποδεικνύουν πως οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οδηγούν σε αναστοχαστικές διαδικασίες και διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ των μαθητών (O'Brien, et al., 2022) αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Τσάφο (2014), «το οργανωτικό και αποκεντρωτικό κλίμα συνεργασίας επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών και σχετίζεται με τη μοναδικότητα της διάδρασης και τους συμμετέχοντες σε αυτή» (σελ.357).

Στα σχολεία με συγκεκριμένη οργανωτική κουλτούρα και πρότερη εμπειρία με συλλογικές αξιολογικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αναμορφώνουν τις διδακτικές και εκπαιδευτικές τους πρακτικές αξιοποιώντας μεγάλο φάσμα των ομαδοσυνεργατικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων, η επιλογή των οποίων συμβάλλει, σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες, στην παρατηρούμενη αποτελεσματική συνεργασία των μαθητών (Καραγιάννη, 2017) καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τα παραπάνω συνάδουν με αποτελέσματα ερευνητικών μελετών που υποστηρίζουν πως η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και εκπαιδευτικών μεθόδων δύναται να οδηγήσει σε

επαγγελματική ανάπτυξη η οποία επιδρά τόσο στις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών (Calnin & Davis, 2018) όσο και στην κοινωνική ανάπτυξή τους (Hardy, 2012).

Στα σχολεία της δεύτερης διακριτής ομάδας τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο παρατηρούνται επίπεδα βελτίωσης κυρίως στα μέσα του σχολικού έτους, τα οποία δε φαίνεται να εξελίσσονται, καθώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της ετήσιας παρουσίας των αξιολογικών διαδικασιών δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στις διδακτικές πρακτικές και τις εκπαιδευτικές μεθόδους με τους εκπαιδευτικούς να περιχαράκωνονται στην αυτοκατασκευασμένη γνώση των υφιστάμενων πρακτικών τους. Το αποτέλεσμα αυτό αντίκειται στην ερευνητική θεωρία που υποστηρίζει την ενδεχόμενη αναμόρφωση των διδακτικών πρακτικών και μεθόδων με σκοπό την επίτευξη ισορροπίας με τις νέες προκλήσεις στο εκπαιδευτικό έργο (Day, 2011). Το περιορισμένο χρονικό διάστημα της ενασχόλησης με τις διαδικασίες ενδέχεται να μην είναι αρκετό για την εξέλιξη των διαδικασιών αναμόρφωσης παγιωμένων διδακτικών μεθόδων που σε συνδυασμό με την απουσία υποστηρικτικού πλαισίου δυσχεραίνει την ανάπτυξη και αξιοποίηση συλλογικών δεξιοτήτων. Στα σχολεία στα οποία υπήρξε πρότερη εμπειρία με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης οι συμμετοχικές διεργασίες ενεργοποιήθηκαν έγκαιρα παρέχοντας τη δυνατότητα ερμηνείας πως έχει δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης που ενθαρρύνει συμμετοχικές διαδικασίες και διαμορφώνει νέες πεποιθήσεις (O'Brien et al., 2022).

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Καλεράντε, Ε., Λογιώτης, Γ. (2018). *Η αξιολόγηση που δεν έγινε: Νομοθετικός κειμενισμός και εκπαιδευτική γραφειοκρατία (1982-2013)*. Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, 2, 465-478.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραγιάννη, Ε. (2017). *Παράδειγμα Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας*. Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης 1(1), 567-575.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυριακίδης, Λ. (2001). Συμμετοχική αξιολόγηση σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Στον Γ. Μπαγάκη (Επιμ. Εκδ.). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 250-261). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της «αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των ανθύπαρκτων λογικών. Στον Γ. Μπαγάκη (Επιμ. Εκδ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 79-88). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί - αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση

- Barry, G., Walsh, C., Ó Gallchóir, C., Mannix-McNamara, P. (2022). *School self-evaluation and empowering leadership in DEIS schools: an exploration of success*. Irish Educational Studies, DOI: 10.1080/03323315.2022.2135569
- Calnin, G., Davis, L. (2018). *A rationale for the Cambridge Assessment International Education standards for school self-evaluation*. International Schools Journal 38(1), 76-85.
- Darling-Hammond, L., Berry, B. & Thoreson, A. (2001). *Does teacher certification matter? Evaluating the evidence*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 23(1), 57-77. <https://doi.org/10.3102/01623737023001057>

- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the emotional contexts of teaching. In C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 45-64). Springer.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., Sammons, P. (2006). *The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities*. British Educational Research Journal, 32(4) 601-616. DOI:10.1080/01411920600775316
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B.R. (2004). Evaluations basic purpose, uses and conceptual distinctions. In J. L. Fitzpatrick, (Eds.) *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (σσ. 3-29). Pearson Education.
- Fullan, M. (2015). *Freedom to change. Four strategies to put your inner drive into overdrive*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The New meaning of educational change*, 4th Edition. Teachers College Press.
- Hardy, I. (2012). *The politics of teacher professional development policy: Research and practice*. Taylor and Francis Group-Routledge.
- Kurum, G. Cinkir, S. (2019). *An authentic look at evaluation in education: A school self-evaluation model supporting school development*. Eurasian Journal of Educational Research, 83, 253-286.
- Kyriakides, L., Demetriou, D., Charalambous, C. (2006). *Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research*. Educational Research, 48 (1), 1-20. DOI:10.1080/00131880500498297
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2010). *The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools*. Journal of Educational Administration, 48(2), 218-240. DOI:10.1108/09578231011027860
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J. (1996). *Schools speak for themselves: Towards a framework for school-evaluation*. National Union of Teachers
- Maykut, P., Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. The Farmer Press.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M., Skerrett, C. (2022). *Students as co-researchers in a school self-evaluation process*. Improving Schools, 25(1), 83-96. <https://doi.org/10.1177/13654802211034635>
- Okas, A. Van der Schaaf, M., Krull, E. (2014). Novice and experienced teachers' views on professionalism. Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences, 18(68/63), 4, 327-344. DOI:10.3176/tr.2014.4.02
- Mark, M.M., Henry, G.T. (2004). *The mechanisms and outcomes of evaluation influence*. Evaluation, 10(1), 35-77. <https://doi.org/10.1177/1356389004042326>
- Ozga, J. (2012). *Assessing PISA*. European Educational Research Journal, 11(2), 166-171. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.2.166>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4th ed.). USA: Sage.
- Saunders, R. (2013). *The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development*. Journal of Educational Change, 14, 303-333. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
- Shaked, H., Schechter, C. (2016). *School principals as mediating agents in education Reform*. School Leadership & Management, 37(1-2), 19-37. DOI:10.1080/13632434.2016.1209182
- Van Veen, K., Lasky, S. (2005). *Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches*. Teaching and Teacher Education, 21, 895-898. DOI:10.1016/j.tate.2005.06.002

Van Veen, K., Sleegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teacher and reforms. In P.A. Schutz & M. Zempylas (Eds), *Advances in teacher emotion research: The impact of teachers' lives* (pp. 233-251). Springer.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ, ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

### Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΣΤΡΙΒΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

**Ράπτης Νικόλαος**

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Μαράκη Ελένη**

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου ΠΕ70, Dr

**Κουτσουνράη Σεβασμία-Αικατερίνη**

Διοευθύντρια Σχολικής Μονάδας ΠΕ70, MSc

**Κουτσουνράη Καλλιόπη-Σοφία**

Διοευθύντρια Σχολικής Μονάδας ΠΕ70, MSc

#### Περίληψη

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα στους σχολικούς οργανισμούς και ένα από τα βασικότερα ζήτημα. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λακωνίας αναφορικά με τη διαχείριση προστριβών στο σχολικό περιβάλλοντο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διερευνώνται σε πέντε άξονες: α) συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, β) αιτίες συγκρούσεων, γ) συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων από τις προσδοκίες ατόμων και ομάδων, δ) τρόπος επίλυσης συγκρούσεων και ε) τάσεις Διευθυντών/τριών για την αντιμετώπιση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα με δείγμα 118 εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με συντελεστή εσωτερικής συνέπειας του Cronbach ίσο με 0.920. Η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των απαντήσεων έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος IBM-SPSS, v.26 και στο τέλος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων μαζί με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτική ηγεσία, προσδοκίες, συγκρούσεις

#### 1. Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις, διαπροσωπικές ή διασυλλογικές, αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο σε όλους τους οργανισμούς, δημόσιους και ιδιωτικούς. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση στην παραπάνω παρατήρηση. Στις σχολικές μονάδες παρατηρούμε συγκρούσεις/προστριβές αρκετά συχνά. Τα

πρόσωπα κλειδιά για την αντιμετώπιση και διαχείριση των συγκρούσεων είναι οι διευθυντές και οι διευθύντριες σχολικών μονάδων. Στις σχολικές μονάδες συναντώνται διαφορετικές στάσεις των διευθυντών/τριών αναφορικά με τη σύγκρουση. Υπάρχουν διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων οι οποίοι/ες αποφεύγουν τις συγκρούσεις και διευθυντές/τριες οι οποίοι/ες υποκινούν τις συγκρούσεις (Gorton & Alston, 2020: 129).

Δεν είναι λίγα τα άτομα ή οι ομάδες με διαφορετικές προσδοκίες από το ρόλο των διευθυντών/τριών. Όπως θα ειπωθεί παρακάτω, οι προσδοκίες των ατόμων ή ομάδων από τους διοικητικούς ρόλους, όταν αυτές δεν ανταποκρίνονται στη διευθυντική πρακτική, αποτελούν πηγές συγκρούσεων. Σε μια σχολική μονάδα μπορεί κάποιος να διαπιστώσει τα πρόσωπα ή τις ομάδες με προσδοκίες για τους διευθυντικούς ρόλους. Συγκεκριμένα, αυτά τα άτομα ή οι ομάδες, ανήκουν είτε στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας είτε στο εξωτερικό περιβάλλον και είναι:

- Οι μαθητές και μαθήτριες του σχολικού οργανισμού
- Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ή άλλων σχολικών μονάδων
- Οι Συνάδελφοι διευθυντές/τριες άλλων σχολικών μονάδων
- Οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών
- Το διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, όπου υφίσταται
- Το βοηθητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας
- Οι υπερκείμενες διοικητικές και υποστηρικτικές δομές της σχολικής μονάδας, όπως: ο/η διευθυντής/τρια εκπαίδευσης, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης κ.λπ.
- Η σχολική επιτροπή, το σχολικό συμβούλιο και ο Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων και
- Τοπικοί, περιφερειακοί και εθνικοί φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με το σχολείο ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα (Ράπτης, 2022).

Παρατηρείται πως δεν είναι μικρός ο αριθμός των ατόμων ή των ομάδων που εμπλέκονται με το εκπαιδευτικό σύστημα της σχολικής μονάδας και έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους/τις διοικούντες/ούσες αυτών.

Αυτό το οποίο επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία είναι ότι οι συγκρούσεις δεν αποτελούν *de facto* πρόβλημα μέσα στον οργανισμό, μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Μεγαλύτερο πρόβλημα δημιουργεί η ίδια η διαχείριση της σύγκρουσης από τα άτομα (Gorton & Alston, 2023· Owens & Valesky, 2011· Robbins & Judge, 2018· Robbins & Judge, 2009).

Η σύγκρουση μπορεί να είναι είτε εποικοδομητική είτε καταστροφική για τη λειτουργία μιας ομάδας ή ενός οργανισμού.

Αναφορικά με την έννοια της σύγκρουσης, δεν υπάρχει ένας συμπεφωνημένος ορισμός. Οι Robbins και Judge (2018: 431) την ορίζουν ως μια διαδικασία που αρχίζει όταν ένα μέρος θεωρεί ότι ένα άλλο μέρος έχει ήδη ή πρόκειται να επηρεάσει αρνητικά κάτι για το οποίο το πρώτο μέρος νοιάζεται. Ο Schermerhorn (2012: 501-2) ορίζει τη σύγκρουση ως μια διαφωνία μεταξύ ατόμων πάνω σε ουσιαστικά ζητήματα και/ή λόγω συναισθηματικής έντασης. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Μπουραντάς (2015: 522), όπου η σύγκρουση ορίζεται η κατάσταση κατά την οποία η συμπεριφορά ενός προσώπου ή μιας ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επιτυχία των στόχων ενός άλλου προσώπου ή μιας άλλης ομάδας. Επίσης, οι Montana και Charnov (2004: 452) ορίζουν την σύγκρουση ως τη διαφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες πλευρές, ή μεταξύ δύο ή περισσότερων θέσεων, σχετικά με τον καλύτερο τρόπο επίτευξης των στόχων του οργανισμού. Παρά το πλήθος των ορισμών για την έννοια της σύγκρουσης, σε μια κριτική ανάλυση διαπιστώνεται το κοινό στοιχείο αναφέρεται στο ότι η σύγκρουση είναι η αντίληψη ύπαρξης διαφορών ή εναντίωσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι η σύγκρουση μπορεί ακόμη και να είναι στο ίδιο το πρόσωπο, δηλαδή κάποιος/α να έχει δύο αντίθετες απόψεις για ένα συγκεκριμένο πράγμα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει όταν οι αξίες ενός ατόμου συγκρούεται με τις προσδοκίες του οργανισμού ή με την επικρατούσα ηθική.

Σε κάθε οργανισμό, δημόσιο ή ιδιωτικό και κατ' επέκταση και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τα καθήκοντα των διοικητικών και μη διοικητικών γίνονται κατανοητά μέσα από την προσέγγιση των ρόλων τους. Συγκεκριμένα, οι διοικητικοί ρόλοι σύμφωνα με τον Mintzberg (στο Μπουραντάς, 2015: 51), δηλαδή οι συμπεριφορές που αναμένονται από τους/τις διοικητικούς, ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: α) **Στους διαπροσωπικούς ρόλους**, όπου περιλαμβάνονται οι τρόποι με τους οποίους οι διοικητικοί αλληλοεπιδρούν με τους συνεργάτες τους (Raptis, 2023), β) **Στους πληροφοριακούς ρόλους**, όπου οι έχοντες/ουσες διοικητική ευθύνη λειτουργούν ταυτόχρονα ως δέκτες πληροφοριών, πομποί πληροφοριών και εκπρόσωποι τύπου. Σε μια μεταφορά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, ο/η διευθυντής/τρια του οργανισμού, γίνεται δέκτης/μεταφορέας, πομπός, επόπτης και αναζητητής πληροφοριών (Ράπτης, 2022: 213-20) και γ) **Στους αποφασιστικούς ρόλους**, όπου οι διευθυντές και διευθύντριες οργανισμών κάνουν χρήση των πληροφοριών και λαμβάνουν αποφάσεις με διάφορους ρόλους, όπως: ως επιχειρηματίες, ως κυματοθραύστες, ως κατανομή πόρων και ως διαπραγματευτές. Στους σχολικούς οργανισμούς, οι διευθυντές και διευθύντριες, σε καθημερινή σχεδόν βάση, εντοπίζουν ευκαιρίες στο εξωτερικό περιβάλλον [εκπαιδευτικά προγράμματα σε υπερεθνικό επίπεδο, όπως Comenius +], διαχειρίζονται αλλαγές, διαπραγματεύονται πόρους για τη σχολική μονάδα, διαχειρίζονται και κατανέμουν αυτούς τους πόρους, αντιμετωπίζουν προστριβές και επιλύουν ζητήματα και προβλήματα (Ράπτης & Σαμιωτάκη, 2023).

Οι προσδοκίες των ατόμων ενός οργανισμού σχετίζονται με τους ρόλους που πρέπει να επιτελέσουν οι διευθύνοντες/ουσες σε διάφορες καταστάσεις. Εκτός βέβαια από τις προσδοκίες που απορρέουν από τους ρόλους των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, υπάρχουν πολλές φορές και άγραφες προσδοκίες για την συμπεριφορά των διευθυντών/τριών. Σε μια κριτική ανάλυση της έννοιας *ρόλος* και *νόρμα* εντοπίζεται μια σημαντική διαφοροποίηση. Ενώ η έννοια του ρόλου αναφέρεται στα μοτίβα συμπεριφοράς που αναμένεται να εκδηλώσει κάποιος που κατέχει μια δεδομένη θέση σε μια κοινωνική ομάδα, η έννοια της νόρμας αναφέρεται στις προσδοκίες ή τα πρότυπα που είναι αποδεκτά και μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού (Bush at al., 2019· Schermerhorn, 2012: 470-1). Για παράδειγμα, ο Σύλλογος Διδασκόντων σε κάθε σχολική μονάδα, εκτός από τους ρόλους που ο ίδιος έχει με βάση το νομοθετικό πλαίσιο, έχει επίσης και συγκεκριμένες νόρμες για τη συμπεριφορά των διευθυντών/τριών τους, οι οποίες όμως διαφέρουν από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Βασικός σκοπός της ερευνητικής εργασίας αποτελεί η καταγραφή, η ανάλυση, η μελέτη και η ερμηνεία των δηλώσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λακωνίας αναφορικά με τη διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, που συνιστούν ταυτόχρονα και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποια η συχνότητα και ποιες οι βασικές αιτίες συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος;
- Με ποια συχνότητα δημιουργούν συγκρούσεις οι προσδοκίες των ατόμων/ομάδων του εσωτερικού ή εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος με τη σχολική διεύθυνση;
- Ποιοι οι επιθυμητοί τρόποι αντιμετώπισης των σχολικών συγκρούσεων από τους/τις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι είναι οι τρόποι που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων τις ενδοσχολικές συγκρούσεις;

Για την παρούσα εργασία, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, σαράντα δύο ερωτήσεων. Τα διαδικτυακά



ερωτηματολόγια είναι αρκετά δημοφιλή, διότι συνδυάζουν την ταχύτητα με το πολύ μικρό έως μηδαμινό κόστος. Επίσης, μπορούν να διανεμηθούν με τη μορφή αρχείου κειμένου επισυναπτόμενο σε διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), μέσω μιας ιστοσελίδας, με τη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης κ.λπ. Στα πλεονεκτήματα των διαδικτυακών ερωτηματολογίων εντάσσεται το γεγονός πως οι απαντήσεις των ερωτώμενων αποθηκεύονται αυτόματα σε μια βάση δεδομένων και μπορούν να ανακτηθούν ανά πάσα στιγμή από τον ερευνητή. Χάρη σε αυτά τα χαρακτηριστικά, ο ερευνητής μπορεί να παρακολουθεί ταυτόχρονα τη ροή των απαντήσεων και επιπλέον εξασφαλίζει πολύτιμο χρόνο κατά τη συλλογή τους (Gray, 2023· Babbie, 2018).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν 5 ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος, που αναφέρονται στο στο φύλο (άνδρας – γυναίκα), στο επίπεδο σπουδών (σε πέντε κατηγορίες, όπου με υπόδειξη ο/η ερωτώμενος/η συμπληρώνει περισσότερες από μία επιλογές), στην εργασιακή σχέση (μόνιμος/η – αναπληρωτής/τρια), στα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων και στον αριθμό τμημάτων που λειτουργούν στο σχολείο (σε απόλυτο αριθμό όπου κατόπιν ομαδοποιήθηκαν σε 4 και 3 κατηγορίες αντίστοιχα). Το Β' μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 37 ερωτήσεις χωρισμένες σε πέντε κεντρικούς άξονες: α) συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα (1 ερώτηση), β) αιτίες συγκρούσεων (8 ερωτήσεις), γ) συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων από τις προσδοκίες ατόμων και ομάδων (8 ερωτήσεις), δ) τρόπος επίλυσης συγκρούσεων (14 ερωτήσεις) και ε) τάσεις Διευθυντών/τριών για την αντιμετώπιση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα 6 (ερωτήσεις).

Πληθυσμό αναφοράς της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λακωνίας. Επιλέχθηκαν μέσω τυχαίας δειγματοληψίας δεκαπέντε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου και στάλθηκε το ερευνητικό εργαλείο διαμορφωμένο στη φόρμα της Google Drive. Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στην παραπάνω ερευνητική διαδικασία ήταν 118 και συνεπώς το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 118 εκπαιδευτικούς (δάσκαλοι και ειδικότητες).

## 2.2 Περιγραφή του δείγματος

Όπως αναφέρθηκε το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 118 άτομα, από τα οποία τα 53 είναι άνδρες (ή ποσοστό 44,9 %) και τα 65 είναι γυναίκες (ή ποσοστό 55,1 %).

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος σύμφωνα με τις ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 1. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας**

| <b>ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ</b> |           |         |                    |
|-------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                         | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Μέχρι 10 έτη            | 23        | 19,5    | 19,5               |
| Από 11 έως 20 έτη       | 37        | 31,3    | 50,8               |
| Από 21 έως 30 έτη       | 27        | 22,9    | 73,7               |
| Από 31 έτη και άνω      | 31        | 26,3    | 100,0              |
| Σύνολο                  | 118       | 100,0   |                    |

Από τα δεδομένα του πίνακα 1 προκύπτει ότι 37 άτομα (ή ποσοστό 31,3%) έχουν προϋπηρεσία από 11 μέχρι 20 χρόνια, 31 άτομα (ή ποσοστό 26,3%) έχουν προϋπηρεσία πάνω από 31 χρόνια, 27 άτομα (ή ποσοστό 22,9%) έχουν προϋπηρεσία από 21 μέχρι 30 χρόνια και 23 άτομα (ή ποσοστό 19,5%) έχουν προϋπηρεσία μέχρι 10 χρόνια.

**Πίνακας 2. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουν**

| <b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ</b>  |           |         |                    |
|-------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                         | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Βασικό πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ  | 27        | 22,9    | 22,9               |
| Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ | 11        | 9,3     | 32,2               |
| Διδασκαλείο             | 11        | 9,3     | 41,5               |
| Μεταπτυχιακό            | 69        | 58,5    | 100,0              |
| Σύνολο                  | 118       | 100,0   |                    |

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 διαπιστώνεται ότι 69 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 58,5%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το μεταπτυχιακό. 27 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 22,9%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, 11 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 9,3%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ και επίσης 11 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 9,3%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το διδασκαλείο.

**Πίνακας 3. Κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τα τμήματα που λειτουργούν στη σχολική μονάδα**

| <b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΜΗΜΑΤΩΝ</b> |           |         |                    |
|-------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                         | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Μέχρι 6 τμήματα         | 21        | 17,8    | 17,8               |
| Από 7 έως 12 τμήματα    | 68        | 57,6    | 75,4               |
| Πάνω από 12 τμήματα     | 29        | 24,6    | 100,0              |
| Σύνολο                  | 118       | 100,0   |                    |

Από τα στοιχεία του πίνακα 3 συμπεραίνεται ότι: από 7 έως 12 τμήματα δήλωσαν 68 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 57,6%), από 12 τμήματα και άνω δήλωσαν 29 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 24,6%) και μέχρι 6 τμήματα δήλωσαν 21 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 17,8%). Διαπιστώνεται πως στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 82,2%), στις σχολικές μονάδες λειτουργούν πάνω από έξι τμήματα.

**Πίνακας 4. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την εργασιακή σχέση**

| <b>ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ</b> |           |         |                    |
|------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Μόνιμος/η              | 105       | 89,0    | 89,0               |
| Αναπληρωτής/τρια       | 13        | 11,0    | 100,0              |
| Σύνολο                 | 118       | 100,0   |                    |

Από τα δεδομένα του πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι 105 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 89%) είναι μόνιμοι και 13 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 11%) είναι αναπληρωτές/τριες.

### 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<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα στους πίνακες 5 και 6, εμφανίζονται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος: α) η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ερώτηση: «Ποια η συχνότητα με την οποία διαπιστώνονται συγκρούσεις στη σχολικές μονάδες;» και β) την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ερώτηση: «ποιες είναι οι αιτίες των συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος;».
- Για το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 7, εμφανίζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα που οι προσδοκίες των ατόμων ή ομάδων του εσωτερικού και εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούν συγκρούσεις με τους/τις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων
- Για το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 8, εμφανίζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον τρόπο που οι διευθυντές/τριες θα πρέπει να επιλύουν τις συγκρούσεις.
- Για το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 9 εμφανίζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις στάσεις που υιοθετούν οι διευθυντές/τριες για να αντιμετωπίσουν ζητήματα συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.

**Πίνακας 5. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ερώτηση: «Ποια η συχνότητα με την οποία διαπιστώνονται συγκρούσεις στη σχολικές μονάδες;»**

| <b>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ</b> |           |         |                    |
|------------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                              | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Ποτέ/σχεδόν ποτέ             | 6         | 5,1     | 5,1                |
| Σπάνια                       | 21        | 17,8    | 22,9               |
| Μερικές φορές                | 37        | 31,4    | 54,2               |
| Συχνά                        | 39        | 33,1    | 87,3               |
| Πολύ συχνά/Σχεδόν πάντα      | 15        | 12,7    | 100,0              |
| Σύνολο                       | 118       | 100,0   |                    |

**Πίνακας 6. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ερώτηση: «ποιες είναι οι αιτίες των συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος;»**

| <b>ΑΙΤΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ</b>                     |            |            |            |
|-----------------------------------------------|------------|------------|------------|
|                                               | Ναι - %    | Όχι - %    | Σύνολο - % |
| Η κακή επικοινωνία                            | 90 - 76,3% | 28 - 23,7% | 118 - 100% |
| Ο τρόπος διοίκησης από τον/την διευθυντή/τρια | 89 - 75,4% | 29 - 24,6% | 118 - 100% |

|                                                                                 |            |             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|------------|
| Ανθρώπινοι παράγοντες<br>(διαφορετικοί χαρακτήρες,<br>διαφορετικές αξίες κ.λπ.) | 118- 100%  | -           | 118 – 100% |
| Ανταγωνισμός λόγω<br>περιορισμένων πόρων                                        | 12 – 10,2% | 106 – 89,8% | 118 – 100% |
| Η είσοδος αλλαγών στην<br>εκπαιδευτική διαδικασία                               | 79 – 66,9% | 39 – 33,1%  | 118 – 100% |
| Η κακή συμπεριφορά των<br>μαθητών/τριών                                         | 86 – 72,9% | 32 – 27,1%  | 118 – 100% |
| Η συμπεριφορά των γονέων                                                        | 71 – 60,2% | 47 – 39,8%  | 118 – 100% |
| Διαφορετικά συμφέροντα ή<br>συγκρουόμενοι στόχοι                                | 118 – 100% |             | 118 – 100% |

**Πίνακας 7. Παρουσίαση του Μέσου Όρου (Μ.Ο.) και της Τυπικής Απόκλισης (s) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συχνότητα που οι προσδοκίες των ατόμων ή ομάδων του εσωτερικού και εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούν συγκρούσεις με τους/τις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων**

| Δηλώσεις                                                     | Μ.Ο. | T.A. (s) |
|--------------------------------------------------------------|------|----------|
| Οι εκπαιδευτικοί                                             | 2,70 | 1,057    |
| Οι μαθητές/τριες                                             | 2,81 | ,987     |
| Οι γονείς                                                    | 3,56 | ,843     |
| Η σχολική επιτροπή                                           | 1,97 | ,933     |
| Οι συνάδελφοι/ισσες διευθυντές άλλων σχολείων                | 2,24 | 1,122    |
| Το γραφείο διεύθυνσης                                        | 2,36 | 1,066    |
| Οι υποστηρικτικές δομές (Συντονιστές εκπαιδ., ΚΕΔΑΣΥ, κ.λπ.) | 2,12 | 1,126    |
| Εξωτερικοί φορείς                                            | 2,86 | ,761     |

**Πίνακας 8. Παρουσίαση του Μέσου Όρου (Μ.Ο.) και της Τυπικής Απόκλισης (s) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον τρόπο που οι διευθυντές/τριες θα πρέπει να επιλύουν τις συγκρούσεις**

| Δηλώσεις                                                                                                           | Μ.Ο. | T.A. (s) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------|
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να καταβάλει προσπάθεια να<br>κατανοήσει τους λόγους της σύγκρουσης όλων των πλευρών | 1,20 | ,404     |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να επιλύει τις αντιπαραθέσεις δίκαια<br>και εποικοδομητικά                           | 1,15 | ,361     |

|                                                                                                               |      |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να λειτουργεί ως μεσάζων αφιερώνοντας χρόνο για συζήτηση και με τις δυο πλευρές | 1,16 | ,369  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να κερδίζει την εμπιστοσύνη και των δύο πλευρών                                 | 1,11 | ,314  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να βρίσκει κοινά σημεία/θέσεις των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση                   | 1,25 | ,542  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να επιδιώκει αρχικά ξεχωριστές συναντήσεις με τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση  | 1,69 | 1,035 |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να επιδιώκει μια λύση όπου δεν υπάρχουν χαμένοι και κερδισμένοι                 | 2,43 | ,821  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να γνωστοποιεί τις επιπτώσεις των θέσεων της κάθε πλευράς                       | 1,64 | ,801  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να κατανοεί τις αντίθετες απόψεις                                               | 1,56 | ,499  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να ενεργεί σύμφωνα με το γράμμα του νόμου                                       | 1,81 | ,819  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να χρησιμοποιεί άλλα άτομα για την επίλυση του ζητήματος                        | 3,68 | ,866  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να χρησιμοποιεί την επιρροή του για να γίνουν δεκτές οι προτάσεις του/της       | 3,20 | ,769  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να ανταμείψει κάποια πλευρά με σκοπό να υποχωρήσει                              | 4,14 | ,761  |
| Ο/η διευθυντής/τρια θα πρέπει να προσφεύγει στους διοικητικά ανώτερους του για την επίλυση της σύγκρουσης     | 2,92 | ,888  |

*Πίνακας 9. Παρουσίαση του Μέσου Όρου (Μ.Ο.) και της Τυπικής Απόκλισης (s) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις στάσεις που υιοθετούν οι διευθυντές/τριες για να αντιμετωπίσουν ζητήματα συγκρούσεων/αντιπαραθέσεων στη σχολική μονάδα*

| Δηλώσεις                                                    | Μ.Ο. | T.A. (s) |
|-------------------------------------------------------------|------|----------|
| Οι διευθυντές/τριες αποφεύγουν τη διαχείριση της σύγκρουσης | 2,03 | ,920     |

|                                                                                                            |      |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|
| Οι διευθυντές/τριες επιδιώκουν συμβιβασμό της σύγκρουσης με σκοπό μια μέση λύση                            | 3,47 | 1,196 |
| Οι διευθυντές/τριες χρησιμοποιούν τη νόμιμη ισχύ (εξουσία) της θέσης τους για τη διαχείριση της σύγκρουσης | 2,50 | 1,115 |
| Οι διευθυντές/τριες επιδιώκουν την «ανταμοιβή» κάποιας πλευράς με σκοπό να υποχωρήσει                      | 1,69 | ,852  |
| Οι διευθυντές/τριες επιδιώκουν την επίλυση της σύγκρουσης μέσω της διαιτησίας, ενός τρίτου προσώπου        | 2,19 | ,860  |
| Οι διευθυντές/τριες υποκινούν μια σύγκρουση με σκοπό την εισαγωγή αλλαγών                                  | 1,81 | ,880  |

### 3. Συμπεράσματα

Η οργάνωση και σειρά παρουσίασης των συμπερασμάτων γίνεται με βάση τους επιμέρους στόχους- ερευνητικά ερωτήματα.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τον πρώτο ερευνητικό ερώτημα (πίνακες 5 και 6): «*Ποια η συχνότητα και ποιες οι βασικές αιτίες συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος;*», από τα στατιστικά δεδομένα διαπιστώνεται πως οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (ποσοστό 45,8%) δηλώνουν ότι η συχνότητα με την οποία διαπιστώνονται συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες είναι από «Συχνά» έως «Πολύ συχνά/Σχεδόν πάντα». Μονάχα, ένας/μία στους/στις τέσσερις εκπαιδευτικούς (ποσοστό 22,9%) δηλώνουν πως «Ποτέ/σχεδόν ποτέ» και «Σπάνια» διαπιστώνονται συγκρούσεις στη σχολικές μονάδες. Επίσης, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί, με βάση τις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, σε συντριπτικό ποσοστό (100%), πως οι βασικές αιτίες συγκρούσεων είναι οι ανθρώπινοι παράγοντες (διαφορετικοί χαρακτήρες, διαφορετικές αξίες κ.λπ.) και τα διαφορετικά συμφέροντα ή οι συγκρουόμενοι στόχοι. Στη συνέχεια, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε φθίνουσα σειρά θεωρούν ως αιτίες σύγκρουσης την κακή επικοινωνία μέσα στο σχολικό περιβάλλον, τον τρόπο διοίκησης από τον/την διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας, την κακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών, την είσοδο αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμπεριφορά των γονέων. Στη μοναδική περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούνται αρνητικά (ότι δεν αποτελεί βασική αιτία σύγκρουσης) είναι η πρόταση: «Ανταγωνισμός λόγω περιορισμένων πόρων». Σε μια κριτικά ανάλυση των παραπάνω, μπορεί να επισημανθεί η μεγάλη συμβολή του διευθυντικού ρόλου στην μείωση του βαθμού των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, μέσα από τη χρήση κατάλληλων συμπεριφορών διοίκησης, την ανάπτυξη της επικοινωνίας και τη διαχείριση ανθρώπινων και μη πόρων. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Lindelow και Scott (στο Gorton & Alston, 2023: 136-7), όπου χαρακτηριστικά αναφέρουν πως οι βασικές αιτίες των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον εστιάζονται: στους ανθρώπινους παράγοντες, στην κακή επικοινωνία, στο στυλ διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων και στους πόρους.

Όσον αφορά το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα (πίνακας 7), «*Με ποια συχνότητα δημιουργούν συγκρούσεις οι προσδοκίες των ατόμων/ομάδων του εσωτερικού ή εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος με τη σχολική διεύθυνση;*», συμπεραίνεται από τα δεδομένα πως οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες αναφορικά με τη συχνότητα που οι προσδοκίες των ατόμων ή ομάδων του εσωτερικού και εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούν συγκρούσεις με τους/τις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων. Στην 1<sup>η</sup> ομάδα, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, εμπεριέχεται η δήλωση: «*Οι προσδοκίες γονέων*», και με βάση

το δείκτη του μέσου όρου οι προσδοκίες των γονέων αποτελούν «Συχνά» πηγή συγκρούσεων με τους/τις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων. Στη 2<sup>η</sup> ομάδα εμπεριέχονται οι δηλώσεις: «Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών», «Οι προσδοκίες των μαθητών/τριών» και «Οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων», όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι παραπάνω προσδοκίες «Μερικές φορές» δημιουργούν συγκρούσεις με τους/τις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων. Στην 3<sup>η</sup> ομάδα, εμπεριέχονται οι δηλώσεις: «Οι προσδοκίες της σχολικής επιτροπής», «Οι προσδοκίες της σχολικής επιτροπής», «Οι προσδοκίες» και «Οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων», όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι παραπάνω προσδοκίες «Σπάνια» αποτελούν αιτίες σύγκρουσης με τους/τις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων.

Τα ευρήματα που αφορούν το 3ο ερευνητικό ερώτημα (πίνακας 8), «Ποιοι οι επιθυμητοί τρόποι αντιμετώπισης των σχολικών συγκρούσεων από τους/τις διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων;», οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών, δείχνουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είτε «Συμφωνεί απόλυτα», είτε «Συμφωνεί αρκετά» με τις δέκα από τις δεκατέσσερις προτάσεις της συγκεκριμένης ερευνητικής ενότητας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθεια να:

- Κατανοούν τους λόγους της σύγκρουσης όλων των πλευρών, τις αντίθετες απόψεις και να ενεργούν σύννομα
- Επιλύουν αυτές με δίκιο και εποικοδομητικό τρόπο
- Λειτουργούν ως μεσάζοντες αφιερώνοντας χρόνο για συζήτηση και στις δύο πλευρές
- Κερδίζουν την εμπιστοσύνη των δύο πλευρών
- Αναζητούν κοινά σημεία των εμπλεκόμενων
- Επιδιώκουν ξεχωριστές συναντήσεις
- Επιδιώκουν λύσεις του τύπου «κερδίζω» - «κερδίζεις»
- Γνωστοποιούνται οι επιπτώσεις των θέσεων της κάθε πλευράς

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν εκφράζουν άποψη για το εάν οι διευθυντές/τριες θα πρέπει να χρησιμοποιούν την δικαιοδοσία της θέσης τους για να περάσουν τις προτάσεις τους και να κάνουν χρήση της διοικητικής ιεραρχίας. Άρνηση εκφράζουν στις περιπτώσεις της εμπλοκής τρίτων ατόμων για την επίλυση μιας προστριβής και στην ανταμοιβή μιας από τις δύο εμπλεκόμενες πλευρές.

Τέλος, αναφορικά με τις στάσεις που υιοθετούν οι διευθυντές/τριες για να αντιμετωπίσουν ζητήματα συγκρούσεων/αντιπαραθέσεων μέσα στη σχολική μονάδα (πίνακας 9), τα εμπειρικά δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων υιοθετούν τις παρακάτω συμπεριφορές:

- Συνήθως δεν αποφεύγουν τη διαχείριση των συγκρούσεων
- Σπάνια χρησιμοποιούν την διαιτησία για την επίλυση μιας σύγκρουσης
- Περίπου οι μισοί/ές διευθύντριες χρησιμοποιούν την ισχύ της θέσης τους για να διαχειριστούν τις συγκρούσεις
- Σπάνια επιδιώκουν την «ανταμοιβή» κάποιας πλευράς με σκοπό να υποχωρήσει, όπως επίσης και σπάνια υποκινούν μια σύγκρουση με σκοπό την εισαγωγή αλλαγών
- Αντίθετα με την παραπάνω πρακτική, οι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων υιοθετούν το συμβιβασμό μιας σύγκρουσης με σκοπό μια μέση λύση, που να εξυπηρετεί και τις δύο πλευρές.

Επιλογικά διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στη συγκεκριμένη θεματική:

- Να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα με χρήση του ερωτηματολογίου σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα με χρήση του ερωτηματολογίου σε αντιπροσωπευτικό δείγμα των πληθυσμών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλήνια κλίμακα και να διενεργηθεί συγκριτική μελέτη των απόψεων των δύο βαθμίδων.
- Να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα με πληθυσμό αναφοράς μόνο τους/τις διευθυντές/τριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο σε περιφερειακό επίπεδο, όσο και σε πανελλήνιο.
- Να πραγματοποιηθούν επιμορφώσεις των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη διαχείριση συγκρούσεων και προστριβών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Μτφρ. Αγαμέμνων Μήλιος. Παρασκευή Παπαδοπούλου & Γιάννης Βογιατζής. Εκδόσεις: Κριτική.
- Gray, D. E., (2023). *Η Ερευνητική Μεθοδολογία στον Πραγματικό Κόσμο*. Μτφ. Παύλος Δελιάς.: Εκδόσεις ΤΖΙΟΛΑ.
- Montana, J. P. & Charnov, H. B. (2004). *Μάνατζμεντ*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2018). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Κριτική.
- Schermerhorn, J. (2012). *Εισαγωγή στο Management*. Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2018). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*. Εκδόσεις Μπένου.
- Ράπτης, Ν. & Σαμιωτάκη, Δ. (2023). *Ψηφιακή Επικοινωνία και Διακυβέρνηση στην Εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Ράπτης, Ν. (2022). *Διαστάσεις Εκπαιδευτικού Management*. Εκδόσεις Γκόννη.

### Ξενόγλωσση

- Bush, T., Bell, L. , & Middlewood, D. (2019). *Principles of Educational. Leadership and Management*. SAGE.
- Gordon, R., & Alston, J., (2023). *School Leadership and Administration*. New York: McGraw-Hill.
- Owens, R. & Valesky, T. (2011). *Organizational Behavior in Education. Leadership and School Reform*. Pearson.
- Raptis, N. (2023). Roles of Efficient Leadership Behavior of Principals/Leaders of School Units. *European Journal of Education and Pedagogy*. ISSN (Online): 2736-4534. DOI :10.24018/ejedu.2023.4.1.491.
- Robbins, P. F. & Judge, A. T. (2009). *Organizational Behaviour*. 13<sup>th</sup> . New York: Pearson Education



## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

**Ψύρρας Νικόλαος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

**Ράπτης Νικόλαος**

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Κουτσουράη Σεβασμία-Αικατερίνη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

**Μπελαδάκης Εμμανουήλ**

Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου

### Περίληψη

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και πιο συγκεκριμένα στον μικρόκοσμο μιας σχολικής μονάδας, αποτελεί πρόκληση για τον εκάστοτε σχολικό ηγέτη. Στη συγκεκριμένη μελέτη διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δωδεκανήσου το σχολικό έτος 2023-2024, αναφορικά με τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ψηφιακή ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών. Η παρούσα εργασία ερευνά τις νέες τάσεις στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και προσεγγίζει τον παραπάνω βασικό σκοπό, διερευνώντας δύο επιμέρους θεματικούς άξονες: α) Κανάλια επικοινωνίας μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των γονέων και β) Ψηφιακή επένδυση στους σχολικούς οργανισμούς και ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα με δείγμα 122 εκπαιδευτικών και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των απαντήσεων έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS29.0 και στο τέλος της μελέτης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων μαζί με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** Νέες τεχνολογίες, επικοινωνία, εκπαιδευτική ηγεσία, ψηφιακή κατάρτιση

### 1. Εισαγωγή

Η έννοια της επικοινωνίας αναγνωρίζεται ως βασική κοινωνική δεξιότητα στην εποχή μας και αποτελεί βασικό εργαλείο, διαμέσου του οποίου μπορούν να οικοδομηθούν δημοκρατικά και δημιουργικά σχολεία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Raptou, Stamatis & Raptis, 2017). Επίσης, διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ατζέντα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας ο σχολικός ηγέτης έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει τη σχολική μονάδα και τα ενδιαφερόμενα μέλη σε μια αμφίδρομη διαδικασία και αλληλεπίδραση (Harris, 2009). Όπως επίσης τονίζουν οι Mousena and Raptis (2020) στη μελέτη τους, οι επικοινωνιακές δεξιότητες ενός σχολικού ηγέτη αποτελούν κομβικό παράγοντα για την εγκαθίδρυση θετικού και συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού.

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 (Ράπτης, 2022). Ακόμη και πριν την εποχή του Covid-19, ο σχολικός ηγέτης ήταν επιφορτισμένος με μια σειρά από ευθύνες και αρμοδιότητες με κύριο σκοπό την προώθηση και τη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών. Άλλωστε, εδώ και αρκετά χρόνια οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως πολύτιμο εργαλείο για τη διοικητική υποστήριξη τους (Seyal, 2012). Πιο αναλυτικά, ανάμεσα στα σχετικά διοικητικά καθήκοντα ενός διευθυντή σχολικής μονάδας περιλαμβάνονται η φροντίδα για τη σωστή χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

με τους γονείς και το εκπαιδευτικό δυναμικό της μονάδας, η σύνταξη ηλεκτρονικών εγγράφων και ειδικών διαδικτυακών φορμών και η συνεργασία με τοπικούς φορείς και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για την εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων για την αναβάθμιση και συντήρηση του τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου (Σαϊτης & Σαϊτη, 2012). Με την κοινωνία να εξαρτάται όλο και περισσότερο από τις τεχνολογικές καινοτομίες, είναι αναπόφευκτο για τους σχολικούς ηγέτες να αξιοποιούν τη δύναμη των νέων τεχνολογιών για να συνθέτουν μια ουσιαστική, εμπνευσμένη και ελκυστική ψηφιακή κουλτούρα (Sheninger, 2017).

Οι νέες τεχνολογίες, μέσω του διαδικτύου και της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, tablets και smartphones έχουν καταφέρει να καταστήσουν δυνατή και συνεχή την επικοινωνία μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των μελών του οργανισμού (O'Shea, Mou, Xu & Aikins, 2022). Η απρόσκοπτη επικοινωνία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις αξιόπιστες πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης και στα ψηφιακά εργαλεία που επιτρέπουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, επικοινωνία και εργασία να συνεχιστούν σε εικονική μορφή (Toquero, 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι πιο πολυσύχναστες διαδικτυακές πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο είναι το Big Blue Button, το Zoom, η πλατφόρμα Cisco Webex, το Google hangouts και το Skype. Επίσης, οι κυρίαρχοι τρόποι επικοινωνίας και ενημέρωσης σε όλες τις σχολικές μονάδες εξακολουθούν να είναι τα ηλεκτρονικά μηνύματα και οι διαδικτυακοί τόποι των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τους Psifidou, Sotomayor and Katsikis (2020), οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είχαν να κάνουν με βασικές ελλείψεις ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για αποτελεσματική χρήση των πλατφορμών τηλεκπαίδευσης, αδυναμίες πρόσβασης σε ψηφιακό εξοπλισμό και σύνδεσης στο διαδίκτυο, ανησυχίες για θέματα απορρήτου, πνευματικών δικαιωμάτων και προστασίας δεδομένων, καθώς επίσης και έλλειψη εμπειρίας στην παραγωγή ψηφιακού υλικού και σε αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνεπώς, κάτω από αυτές τις συνθήκες η πανδημία του κορονοϊού ανέδειξε το ψηφιακό χάσμα, την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και την ελλιπή τεχνολογική υποδομή των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το ψηφιακό χάσμα είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται ως κοινός όρος για τη δυνατότητα της πρόσβασης ή της έλλειψής αυτής, στις ψηφιακές τεχνολογίες. Στην έρευνα του Bray (2021) για το ψηφιακό χάσμα στις Η.Π.Α. τονίζεται πως ο όρος αναφέρεται στις ανισότητες μεταξύ ατόμων, νοικοκυριών και άλλων ομάδων διαφορετικών δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών επιπέδων, όσον αφορά την πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες. Ενώ υπάρχουν πολυάριθμοι ορισμοί για το ψηφιακό χάσμα, ο van Dijk (2020a) προτείνει στο να γίνει ο όρος κατανοητός ως μια διαίρεση μεταξύ των ανθρώπων που έχουν πρόσβαση στη χρήση των ψηφιακών μέσων και σε εκείνους που δεν έχουν. Ο van Dijk (2020b) σε μεταγενέστερη έρευνα τονίζει πως η έννοια του ψηφιακού χάσματος μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τέσσερα επίπεδα. Πιο αναλυτικά, το πρώτο επίπεδο αφορά την πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, το δεύτερο αναφέρεται στις ψηφιακές δεξιότητες των ατόμων, το τρίτο επίπεδο έχει να κάνει με τον αντίκτυπο που προκαλεί το ψηφιακό χάσμα στις επιδόσεις του ατόμου και το τέταρτο επίπεδο σχετίζεται με το ευρύτερο οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον του χρήστη.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μετά την πανδημία του Covid-19, είναι η αναγκαιότητα να υπάρξει ψηφιακή επένδυση σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς με συστηματικό τρόπο (Suphakkico, 2022). Εάν οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να προσφέρουν ποιότητα στους μαθητές τους στο ψηφιακό πεδίο, τότε θα πρέπει να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες για να χρησιμοποιούν εποικοδομητικά τις νέες τεχνολογίες με σκοπό τη δημιουργία μιας ελκυστικής μαθησιακής ατμόσφαιρας για όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Η ψηφιακή επένδυση στους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση σε μαθητές/τριες και γονείς αποτελεί τον πυρήνα του ψηφιακού μετασχηματισμού μιας σχολικής μονάδας. Ο αποτελεσματικός ψηφιακός γραμματισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συνδυασμό με τις συντονισμένες προσπάθειες για ενίσχυση και επικαιροποίηση του τεχνολογικού εξοπλισμού κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί το κλειδί για την ψηφιακή ενίσχυση των σχολείων σε περιόδους κρίσης.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση, η ανάλυση και η ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δωδεκανήσου, αναφορικά με τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ψηφιακή ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών. Συγκεκριμένα, ο παραπάνω βασικός σκοπός μελετάται και ερευνάται με βάση δύο κεντρικούς θεματικούς άξονες: α) Κανάλια επικοινωνίας μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των γονέων και β) Ψηφιακή επένδυση στους σχολικούς οργανισμούς και ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, που συνιστούν ταυτόχρονα και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Σε ποιο βαθμό παρατηρείται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία μεταξύ διευθυντή/τριας και γονέων;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον βαθμό ψηφιακής επένδυσης στις σύγχρονες σχολικές μονάδες;
- Ποιος είναι ο βαθμός ψηφιακής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εργασιακή σχέση και την ηλικία ως προς τον βαθμό της ψηφιακής τους κατάρτισης;

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. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, που είναι το κύριο, εμπεριέχονται οι 26 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης 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 Δωδεκανήσου. Επιλέχθηκαν μέσω στρωματοποιημένης δειγματοληψίας 22 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 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 122 και συνεπώς το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 122 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**

| <b>ΦΥΛΟ</b> |           |         |                    |
|-------------|-----------|---------|--------------------|
|             | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
| Άνδρες      | 37        | 30,3    | 30,3               |
| Γυναίκες    | 85        | 69,7    | 100                |
| Σύνολο      | 122       | 100     |                    |

Από τον παραπάνω πίνακα 1 προκύπτει ότι έλαβαν μέρος στην έρευνα 122 άτομα, από τα οποία τα 37 είναι άνδρες (ή ποσοστό 30,3 %) και τα 85 είναι γυναίκες (ή ποσοστό 69,7 %).

**Πίνακας 2. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα**

| <b>ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ</b> |           |         |                    |
|-----------------------|-----------|---------|--------------------|
|                       | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Μέχρι 29 ετών         | 16        | 13,1    | 13,1               |
| Από 30 έως 39 ετών    | 69        | 56,6    | 69,7               |
| Από 40 έως 49 ετών    | 20        | 16,4    | 86,1               |
| Από 50 ετών και άνω   | 17        | 13,9    | 100,0              |
| Σύνολο                | 122       | 100,0   |                    |

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 προκύπτει ότι 16 άτομα (ή ποσοστό 13,1%) είναι μέχρι 29 ετών, 69 άτομα (ή ποσοστό 56,6%) είναι από 30 έως 39 ετών, 20 άτομα (ή ποσοστό 16,4%) είναι από 40 έως 49 ετών και 17 άτομα (ή ποσοστό 13,9%) είναι από 50 ετών και άνω.

**Πίνακας 3. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουν**

| <b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ</b>  |           |         |                    |
|-------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                         | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ         | 33        | 27      | 27                 |
| Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ | 9         | 7,4     | 34,4               |
| Μεταπτυχιακό            | 78        | 64      | 98,4               |
| Διδακτορικό             | 2         | 1,6     | 100,0              |
| Σύνολο                  | 122       | 100,0   |                    |

Από τα δεδομένα του πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι 33 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 27%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, 9 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 7,4%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, 78 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 64%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το μεταπτυχιακό και 2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,6%) έχουν ως ανώτερο τίτλο σπουδών το διδακτορικό.

Πίνακας 4. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο της διεύθυνσης

| <b>ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</b> |           |         |                    |
|-----------------------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                                         | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Ανδρας                                  | 62        | 50,8    | 50,8               |
| Γυναίκα                                 | 60        | 49,2    | 100                |
| Σύνολο                                  | 122       | 100     |                    |

Από τα στοιχεία του πίνακα 4 συμπεραίνεται ότι από τα 122 άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας, τα 62 άτομα (ή ποσοστό 50,8%) δήλωσαν πως η σχολική μονάδα που υπηρετούν διευθύνεται από άντρα διευθυντή και 60 άτομα (ή ποσοστό 49,2%) από γυναίκα διευθύντρια.

Πίνακας 5. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την εργασιακή σχέση

| <b>ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ</b> |           |         |                    |
|------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Μόνιμος/η              | 82        | 67,2    | 67,2               |
| Αναπληρωτής/τρια       | 40        | 32,8    | 100                |
| Σύνολο                 | 122       | 100     |                    |

Από τα δεδομένα του πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι 82 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 67,2%) είναι μόνιμοι και 40 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 32,8%) εργάζονται ως αναπληρωτές/τριες.

Πίνακας 6. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας

| <b>ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ</b> |           |         |                    |
|----------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                            | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Μέχρι 5 έτη                | 29        | 23,7    | 23,7               |
| Από 6 έως 10 έτη           | 28        | 23      | 46,7               |
| Από 11 έως 15 έτη          | 33        | 27      | 73,7               |
| Από 16 έως 20 έτη          | 17        | 14      | 87,7               |
| Από 21 έτη και άνω         | 15        | 12,3    | 100                |
| Σύνολο                     | 122       | 100     |                    |

Από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι 29 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 23,7%) έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσία, 28 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 23%) έχουν από 6 έως 10 έτη προϋπηρεσία, 33 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 27%) έχουν από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσία, 17 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 14%) έχουν από 16 έως 20 έτη προϋπηρεσία και 15 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 12,3%) 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<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 7, εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σχετικών δηλώσεων σχετικά με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία μεταξύ διευθυντή/τριας και γονέων (Χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου email, χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ιστότοπος σχολείου, ψηφιακές πλατφόρμες).
- Για το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 8, εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σχετικών δηλώσεων αναφορικά με τον βαθμό ψηφιακής επένδυσης στις σύγχρονες σχολικές μονάδες (Διαθέσιμες ψηφιακές συσκευές στο σχολείο, δυνατότητα παροχής φορητών συσκευών για χρήση από τους/τις μαθητές/τριες στο σπίτι, συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα μέσω νέων τεχνολογιών, επιμορφωτικά προγράμματα ψηφιακής κατάρτισης).
- Για το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 9, εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σχετικών δηλώσεων για τον βαθμό ψηφιακής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα (Ικανότητα δημιουργίας ψηφιακού υλικού, φιλτράρισμα δεδομένων στο διαδίκτυο, βαθμός καθημερινής χρήσης ψηφιακών μέσων για επικοινωνία, βαθμός παροχής προστασίας σε ψηφιακές συσκευές, ικανότητα κατανόησης και επίλυσης τεχνικών προβλημάτων, βαθμός αναζήτησης ευκαιριών ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων).
- Για το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα στους πίνακες 10 και 11 εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, η επίδραση της ηλικίας και της εργασιακής σχέσης, καθώς και η αλληλεπίδραση της εργασιακής σχέσης και της ηλικίας στον βαθμό αυτοαξιολόγησης της ψηφιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης ανάλυσης διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (2-way ANOVA).

Πίνακας 7. Ψηφιακά μέσα και κανάλια επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή/τριας και γονέων

| <b>ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΚΑΝΑΛΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ</b> |          |         |       |                 |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|-------|-----------------|
| N                                                                              | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος | Τυπική Απόκλιση |
| 1                                                                              | 1,00     | 5,00    | 3,18  | 0,76            |

Πίνακας 8. Ψηφιακή επένδυση στις σύγχρονες σχολικές μονάδες

| <b>ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΕΝΔΥΣΗ</b> |          |         |       |                 |
|-------------------------|----------|---------|-------|-----------------|
|                         | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος | Τυπική Απόκλιση |
|                         | 1,00     | 5,00    | 2,79  | 0,89            |

Πίνακας 9. Ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών

| <b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ</b> |          |         |       |                 |
|--------------------------------------------|----------|---------|-------|-----------------|
|                                            | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος | Τυπική Απόκλιση |
|                                            | 1,50     | 5,00    | 3,77  | 0,75            |

Πίνακας 10. Ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών ανά εργασιακή σχέση και ηλικία

| ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ |                 |            |                 |     |
|----------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-----------------|-----|
| Dependent Variable: Ψηφιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών            |                 |            |                 |     |
| Εργασιακή σχέση                                                | Ηλικιακή ομάδα  | Μέσος όρος | Τυπική Απόκλιση | N   |
| Μόνιμος/η                                                      | 30 έως 39 ετών  | 3,8        | 0,61            | 49  |
|                                                                | 40 έως 49 ετών  | 3,9        | 0,82            | 21  |
|                                                                | 50 ετών και άνω | 3,1        | 1,02            | 17  |
|                                                                | Total           | 3,6        | 0,79            | 87  |
| Αναπληρωτής/τρια                                               | Μέχρι 29 ετών   | 3,9        | 0,40            | 11  |
|                                                                | 30 έως 39 ετών  | 3,9        | 0,72            | 20  |
|                                                                | 40 έως 49 ετών  | 3,8        | 0,67            | 4   |
|                                                                | Total           | 3,9        | 0,62            | 35  |
| Total                                                          | Μέχρι 29 ετών   | 3,9        | 0,40            | 11  |
|                                                                | 30 έως 39 ετών  | 3,8        | 0,64            | 69  |
|                                                                | 40 έως 49 ετών  | 3,9        | 0,77            | 25  |
|                                                                | 50 ετών και άνω | 3,1        | 1,02            | 17  |
|                                                                | Total           | 3,7        | 0,75            | 122 |

Πίνακας 11. Αλληλεπίδραση εργασιακής σχέσης και ηλικίας με εστίαση στην ψηφιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών

| TESTS OF BETWEEN-SUBJECTS EFFECTS 2-way ANOVA       |                         |     |             |        |       |                     |
|-----------------------------------------------------|-------------------------|-----|-------------|--------|-------|---------------------|
| Dependent Variable: Ψηφιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών |                         |     |             |        |       |                     |
| Source                                              | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F      | Sig.  | Partial Eta Squared |
| CorrectedModel                                      | 7,918                   | 5   | 1,584       | 3,050  | 0,013 | 0,121               |
| Intercept                                           | 956,138                 | 1   | 956,1       | 1841,4 | 0,000 | 0,943               |
| Εργασιακή Σχέση                                     | 0,029                   | 1   | 0,029       | 0,056  | 0,813 | 0,001               |
| Ηλικία                                              | 6,269                   | 3   | 2,090       | 4,025  | 0,009 | 0,098               |
| Εργασιακή Σχέση * Ηλικία                            | 0,093                   | 1   | 0,093       | 0,180  | 0,673 | 0,002               |
| Error                                               | 57,635                  | 111 | 0,519       |        |       |                     |
| Total                                               | 1726,528                | 122 |             |        |       |                     |
| Corrected Total                                     | 65,55                   | 121 |             |        |       |                     |

## 5. Συμπεράσματα

Μέσα από το παραμετρικό κριτήριο του μέσου όρου, της τυπικής απόκλισης και της ανάλυσης διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (2-way ANOVA) παρουσιάζονται τα παρακάτω γενικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

- Όλες οι δηλώσεις που αναφέρονται στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν με μέτριο βαθμό την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την

επικοινωνία μεταξύ διευθυντή/τριας και των γονέων, αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5 ο βαθμός αξιολόγησης φτάνει το 3,18.

- Όλες οι δηλώσεις που αναφέρονται στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν με μέτριο βαθμό την ψηφιακή επένδυση στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5 ο βαθμός αξιολόγησης φτάνει το 2,79.
- Όλες οι δηλώσεις που αναφέρονται στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν με πολύ καλό βαθμό την ψηφιακή κατάρτιση των ίδιων στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, αφού με ανώτερη θεωρητική τιμή το 5 ο βαθμός αξιολόγησης φτάνει το 3,77.
- Σχετικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα και σύμφωνα με τα δεδομένα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, η εργασιακή σχέση δεν εμφανίζεται ως στατιστικώς σημαντική όπως επίσης και η σύνδεση μεταξύ εργασιακής σχέσης, ηλικίας και ψηφιακής κατάρτισης συγχρόνως. Αντιθέτως, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 50 ετών αξιολογούν σημαντικά χαμηλότερα την ψηφιακή τους κατάρτιση συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες του δείγματος.

Συμπερασματικά και σχετικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, στα ευρήματα της έρευνας των O'Shea et al., (2022) στο Οντάριο του Καναδά η πλειοψηφία των διευθυντών/τριών δήλωσε ότι ο ρόλος τους επικεντρώνεται καθημερινά στην υποστήριξη των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών κατά τη μετάβαση σε έναν ψηφιακό τρόπο σχολικής εκπαίδευσης και εξετάζουν καθημερινά θέματα, όπως είναι η φυσική απόσταση μεταξύ των μελών του σχολείου, η καθιέρωση αποτελεσματικών στρατηγικών επικοινωνίας με τους γονείς, η παρακίνηση του προσωπικού και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσω ψηφιακών μέσων και εφαρμογών που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες. Όπως τονίζει ο Bray (2021) στην έρευνά του για το ψηφιακό χάσμα και σχετικά με τη χρήση ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία με τους γονείς, υπάρχει ακόμη αρκετή απόσταση για να διανυθεί με την ψηφιακή ανεπάρκεια ορισμένων γονέων να χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα για επικοινωνία ή τη μη πρόσβαση όλων των νοικοκυριών στο διαδίκτυο και στις νέες τεχνολογίες να αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την ήδη υπάρχουσα κατάσταση.

Όσον αφορά το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στην έρευνα του Suphakicco (2022), αυτό που πρέπει να ενισχυθεί στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μετά την πανδημία του Covid-19, όπως διαπιστώνεται και από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, είναι η αναγκαιότητα να υπάρξει ψηφιακή επένδυση σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς με συστηματικό τρόπο και η παράλληλη ενίσχυση των σχολικών μονάδων με άρτιο τεχνολογικό εξοπλισμό και ψηφιακές συσκευές. Ο συνδυασμός ψηφιακής επένδυσης στο ανθρώπινο προσωπικό και στον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων αποτελεί σημαντική παράμετρο για την ανάπτυξη νέων ψηφιακών μέσων στη μετά Covid-19 εποχή.

Τα ευρήματα που αφορούν το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα δείχνουν πως το γενικό επίπεδο με το οποίο αξιολογείται η ψηφιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων είναι σε επίπεδο που χαρακτηρίζεται άνω του μετρίου έως πολύ καλό. Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα έχουν αναπτυγμένες τις ψηφιακές τους δεξιότητες σε αρκετά καλό επίπεδο και είναι εξοικειωμένοι σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ψηφιακών συσκευών στην επικοινωνία και στην εργασία τους. Άλλωστε μετά το ξαφνικό και απρόσμενο κλείσιμο των σχολικών μονάδων από την πανδημία του κορονοϊού, σκοπός του συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν η ανάδειξη και η υποστήριξη της χάραξης ανάλογων πολιτικών στην Ευρώπη (Psifidou & Grm, 2022).

Τέλος, σχετικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι άνω των 50 ετών αξιολογούν σημαντικά χαμηλότερα την ψηφιακή τους κατάρτιση συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες του δείγματος.

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 πανελλήνιο 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 Γκόνι.
- Σαΐτης, Χ. Α. & Σαΐτη, Α. (2012) Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

### Ξενόγλωσση

- Bray, J. B. (2021). Digital Divide: How Technology Access Impacts Community Colleges across the United States during a Pandemic. *Association of Community College Trustees*.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: Different perspectives. *Studies in Educational Leadership* (Vol. 7). London: Springer.
- Mousena, E., & Raptis, N. (2020). Beyond teaching: School climate and communication in the educational context. In *Education at the Intersection of Globalization and Technology*. Intech Open.
- 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.
- Psifidou, I., Sotomayor, J., & Katsikis, I. (2020). Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe. In 1st online international educational conference from the 20th to the 21st century in 15 days: The sudden transition of educational practices to digital environments, Views-Perceptions-Scenarios-Perspectives-Suggestions.
- Psifidou, I., & Grm, S. P. (2022). VET Teachers and Trainers' Competence in Creating Inclusion and Excellence: European Policy Agenda, Approaches and Challenges. *Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation*, 95-115.
- Raptou, E., Stamatis, P. J., & Raptis, N. (2017). Communication as an educational skill in school units of the 21st century: survey research. *Asian Education Studies*, 2(2), 1.
- Seyal, A. (2012). A preliminary study of school administrators' use of information & communication technologies: Bruneian perspective. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(1), 29-45.
- Sheninger, E. C. (2017). Learning transformed: 8 keys to designing tomorrow's schools, today. ASCD.
- Suphakicco, P. S. (2022). The Trends of Education after the COVID-19 Situation in Thailand. *Education Quarterly Reviews*, 5(2).

- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4).
- Van Dijk, J. (2020a). The digital divide. John Wiley & Sons.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2020b). Closing the digital divide: The role of digital technologies on social development, well-being of all and the approach of the Covid-19 pandemic. In *Virtual Expert Group UN Meeting on "Socially just transition towards sustainable development: The role of digital technologies on social development and well-being of all"*.

## ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑ-ΠΑΝΔΗΜΙΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

**Κάζη Μαριάντρη**

Μέλος ΣΕΠ, Πανεπιστήμιο Frederick

### Περίληψη

Η αναγκαιότητα για εφαρμογή συλλογικών προσεγγίσεων ηγεσίας στη μετά-πανδημική εποχή αποτελεί βασική προϋπόθεση στην αποτελεσματικότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού. Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί να αναδείξει και να περιγράψει τη σχέση μεταξύ των συλλογικών προσεγγίσεων ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της υπάρχουσας γνώσης πριν, κατά τη διάρκεια και μετέπειτα από την πανδημία COVID-19. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει δεδομένα που βασίστηκαν σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και διεθνή ερευνητικά ευρήματα ακολουθώντας το πλαίσιο PRISMA. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην παρουσίαση διεθνών προσεγγίσεων σχετικά με συλλογικές προσεγγίσεις ηγεσίας και την επίδραση αυτών στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού σε περιόδους κρίσεως. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν πως συμμετοχικές προσεγγίσεις ηγεσίας επηρεάζουν θετικά και ανάλογα με το συγκεκριμένο, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού σε συνθήκες αβεβαιότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** συλλογικές προσεγγίσεις ηγεσίας, σχολική αποτελεσματικότητα, σύγχρονες προκλήσεις

### 1. Εισαγωγή

Οι συλλογικές προσεγγίσεις ηγεσίας αποτελούν κοινή συνιστώσα διεθνών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Ειδικότερα, οι σύγχρονες αλλαγές, μεταξύ άλλων, η αυξητική ροή μετανάστευσης, η βία και παραβατικότητα, οι κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες, ο ψηφιακός μετασχηματισμός και η ανάγκη συμπερίληψης συνιστούν την αναδιαμόρφωση ή δημιουργία εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες να συμβαδίζουν με τις ανάγκες και προτεραιότητες της μετά-πανδημικής εποχής. Συνεπώς, οποιαδήποτε αλλαγή επιτελείται στην εκάστοτε κοινωνία επιδρά άμεσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον. Η παρούσα εισήγηση βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση σύγχρονων διεθνών ερευνητικών δεδομένων επί του θέματος, τα οποία μέσω συγκριτικής ανάλυσης και στη βάση πρωτοκόλλου (PRISMA) αναδεικνύουν συλλογικές προσεγγίσεις και πρακτικές ηγεσίας στη σύγχρονη εποχή. Οι σχολικοί ηγέτες κατά την περίοδο της πανδημίας υιοθέτησαν συλλογικές προσεγγίσεις για να ανταπεξέλθουν σε συγκεκριμένες προκλήσεις. Η ουσία της επιτυχημένης εφαρμογής της όποιας συλλογικής προσέγγισης ηγεσίας

έγκειται επίσης, στην κατάρτιση και επιμόρφωση των ατόμων, στη διαμορφωτική αξιολόγηση της διαδικασίας εφαρμογής, αλλά και στην αξιοποίηση του εκάστοτε συγκειμένου.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε μια συγκριτική ερευνητική ανάλυση, η οποία βασίστηκε σε συγκεκριμένο πρωτόκολλο. Ειδικότερα, επικεντρώθηκε σε ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη σημασία των συλλογικών προσεγγίσεων ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς της σύγχρονης εποχής. Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από τυχαία επιλεγμένες διεθνείς μελέτες που δημοσιεύθηκαν σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων/πηγές επιστημονικής έρευνας τα προηγούμενα χρόνια στην Αγγλική γλώσσα. Επιπλέον, το πρωτόκολλο βάσει του πλαισίου PRISMA στηρίχθηκε σε: 1) ανάπτυξη των στόχων της έρευνας, 2) σχεδιασμό εννοιολογικού πλαισίου, 3) κριτήρια κατασκευής, 4) ανάπτυξη στρατηγικής αναζήτησης, 5) επιλογή συγκεκριμένων μελετών βάσει κριτηρίων, 6) κωδικοποίηση μελετών μέσω κατηγοριοποίησης, 7) αξιολόγηση της ποιότητας των μελετών έρευνας, 8) σύνθεση των αποτελεσμάτων και 9) ευρήματα.

Αναλυτικότερα, εφαρμόστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού διεθνών ερευνών. Οι επιλεγόμενες μελέτες δημοσιεύθηκαν μεταξύ 2019 και 2024, αλλά και πριν από την πανδημία (1985-2024) στοχεύοντας την ολόπλευρη προσέγγιση των χαρακτηριστικών της εκάστοτε θεωρίας ηγεσίας. Ειδικότερα, εξετάστηκαν έρευνες με δεδομένα συλλογικών προσεγγίσεων ηγεσίας, εφαρμογή ποσοτικής, ποιοτικής ή μικτής μεθόδου έρευνας σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες που αξιοποίησαν αξιόπιστα και έγκυρα ερευνητικά εργαλεία. Κριτήρια αποκλεισμού αποτέλεσαν η γλώσσα συγγραφής, η έκταση λέξεων και η αξιοπιστία και εγκυρότητα της ερευνητικής μεθόδου. Ο αριθμός μελετών που εξετάστηκαν και συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα αναφέρεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Συνολικός αριθμός επιλεγόμενων ερευνών μελέτης

| Διερεύνηση ερευνητικών μελετών | Επιλεγόμενες ερευνητικές μελέτες |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 96                             | 74                               |

Τα ευρήματα της μελέτης εξέτασαν τις συλλογικές προσεγγίσεις ηγεσίας σε σχέση με την σχολική αποτελεσματικότητα, διαχρονικά, αλλά και ειδικότερα, από την έναρξη της πανδημίας COVID-19 μέχρι σήμερα. Οι μελέτες επιλέγηκαν τυχαία, ακολουθώντας μια στρατηγική αναζήτησης που στόχευε στην προσβασιμότητα των ερευνών και στις συλλογικές προσεγγίσεις ηγεσίας. Τα άρθρα έχουν μελετηθεί διεξοδικά και τα σχετικά με το σκοπό της έρευνας, έχουν οργανωθεί σε μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη και στο επόμενο στάδιο, όλες οι μελέτες ομαδοποιήθηκαν για τη σύνθεση και την ανάλυση της μεθόδου και των αποτελεσμάτων που εξάχθηκαν. Ωστόσο, οι έρευνες κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την προσέγγιση ηγεσίας και ταυτόχρονα, ανά θέμα που εξετάστηκε πριν, κατά και μετά την πανδημία. Εντούτοις, είκοσι δύο ερευνητικές μελέτες εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα προκειμένου να εξεταστούν οι μελέτες που βασίζονται στις εξεταζόμενες βασικές μεταβλητές της έρευνας. Ακόμη, η τυχαία επιλογή ερευνών μπορεί να οδήγησε στον αποκλεισμό άλλων σημαντικών ερευνών.

## 2.2. Ανάλυση συλλογικών προσεγγίσεων ηγεσίας και σχολική αποτελεσματικότητα

Οι συλλογικές προσεγγίσεις ηγεσίας αποτελούν διαχρονικά ιδανικό τρόπο προσέγγισης της σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η αναγκαιότητα αυτών αυξήθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας και μετέπειτα. Τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα προσάρμοσαν/ζουν συλλογικές προσεγγίσεις ηγεσίας εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών, για αντιμετώπιση σύγχρονων προκλήσεων. Ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση συλλογικών προσεγγίσεων ηγεσίας κρίνεται καθοριστικός σε μια μετά-πανδημική εποχή που στοχεύει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (European Commision, 2021). Συλλογικές προσεγγίσεις ηγεσίας, όπως παιδαγωγική ηγεσία, κατανεμημένη και μετασχηματιστική ενισχύουν την αποτελεσματικότητα και προωθούν την ποιοτική, αλλά και συμπεριληπτική εκπαίδευση (Agenda, 2030). Οι κανονισμοί, η αυτονομία και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εστιάζουν στη συμπερίληψη και συλλογική ηγεσία κρίνονται ουσιαστικής σημασίας για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι απαιτούνται ερευνητικά δεδομένα για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη οποιασδήποτε συμπεριληπτικής πολιτικής στην εκπαίδευση (Global Education Monitoring Report, 2021), αλλά και των οποιωνδήποτε εκπαιδευτικών πολιτικών αποτελεσματικής συλλογικής ηγεσίας στη μετά-πανδημική εποχή. Η επιτυχημένη εφαρμογή συλλογικών προσεγγίσεων ηγεσίας προϋποθέτει τη συμμετοχή των διευθυντών σε προγράμματα προετοιμασίας ηγεσίας (Celoria, 2016; Wood, 2013) και την ικανότητα σύνδεσης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με παιδαγωγικές προσεγγίσεις, έτσι ώστε να προωθηθεί η ισότητα, η πρόσβαση όλων και η συνεχής υποστήριξη. Επιπρόσθετα, οι ηγέτες πρέπει να διαχειρίζονται τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις ικανότητες των μεμονωμένων μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού εντός της όποιας ομαδικής εργασίας (Chrobot-Mason & Roberson, 2021). Η σύγχρονη συλλογική ηγεσία επιτυγχάνεται επίσης, μέσω της ψηφιακής εκπαίδευσης (Krein, 2023).

Η πανδημία COVID-19 είχε επηρεάσει την προσαρμογή των διευθυντών στη νέα πραγματικότητα και ανέδειξε δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων και στην οργάνωση κρίσεων (Χατζηπαναγιώτου & Κατσαρού, 2023). Η συνεργασία μεταξύ όλων, εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας, είναι απαραίτητη με/χωρίς χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας (Lee, 2021). Παρόμοιο συμπέρασμα προκύπτει μέσω της εφαρμογής ενός συγκαίρασμού προσεγγίσεων ηγεσίας, κατά τους Brauckmann-Sajkiewicz & Pashiaridis (2020), ανάλογα με το συγκεκριμένο και με στόχο την αποτελεσματικότητα. Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης μπορεί να ηγηθεί αποτελεσματικά εντός και εκτός σχολικού οργανισμού μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων δράσεων που προωθούν τη συλλογικότητα και σύνδεονται με τις ανάγκες της κοινωνίας (Pashiaridis & Kafa, 2021). Επίσης, οι Kazi, Charalambous, Athanasoula-Reppa & Reppa (2023) αναφέρουν ότι πρέπει να αξιοποιούνται συλλογικές δράσεις για προσαρμογή στις σύγχρονες ανάγκες, εξίροντας τη σημασία της αυτονομίας του εκπαιδευτικού οργανισμού στην προώθηση της όποιας προσέγγισης ηγεσίας.

Οι συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και ηγετικές πρακτικές πρέπει να συσχετίζονται με το εκάστοτε συγκεκριμένο. Κατά συνέπεια, η συμμετοχική ηγεσία πρέπει να συμπεριλαμβάνεται σε επιμορφώσεις και προγράμματα προετοιμασίας με εστίαση στη μετασχηματιστική ηγεσία (EU-Fundraising Association, 2022). Ο ηγέτης υιοθετεί επιτυχημένα τη συμπεριληπτική ηγεσία μέσα από συνιστώσες, όπως η σχολική κουλτούρα, η συνεργασία των μελών του σχολείου, η ένταξη στον καθορισμό των στόχων, οι ατομικές ανάγκες των μαθητών, η κουλτούρα αποδοχής, η συνεργασία και το θετικό σχολικό κλίμα, η εκτίμηση της διαφορετικότητας και η μάθηση των μαθητών (Murphy, 2018).

Επιπρόσθετα, η ενίσχυση των συλλογικών προσεγγίσεων ηγεσίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (EKM). Οι EKM βασίζονται σε κοινές αξίες και όραμα, έμφαση στη μάθηση/βελτίωση, αποτελέσματα/συλλογή/ανάλυση δεδομένων, έμφαση σε πρακτικές και προώθηση ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας (Qiao, Yu & Zhang, 2018). Σημαντική προϋπόθεση επιτυχίας, ο στοχαστικός διάλογος που επηρεάζει θετικά την

αυτό-αποτελεσματικότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές (Zheng, Yin & Liu, 2021). Επίσης, εστίαση στα οφέλη και τις προκλήσεις που προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης και την εξέταση της καταλληλότητας του πλαισίου για την ανάπτυξη συλλογικής ευθύνης (Fox & Poultney, 2020; Liu & Hallinger, 2022; Bruijn, 2018). Γενικότερα, αποτελούν μια διαδικασία καθημερινής πρακτικής και σύνδεσης της έρευνας με συγκεκριμένα δεδομένα στοχεύοντας στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ανάλογα με την κατάσταση (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009, Hammond et al., 2009). Συνάμα, χαρακτηρίζονται ένα σύγχρονο συλλογικό εργαλείο μάθησης για μετατροπή των εκπαιδευτικών οργανισμών σε κοινότητες μάθησης με κριτικό στοχασμό επιτυγχάνοντας την αλλαγή και τη βελτίωση της μάθησης (Hord, 1999; Prenger, Poortman & Hantelzalts, 2018). Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε ομάδες επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Darling - Hammond, 2009). Η συμμετοχική ηγεσία συντελεί στην υλοποίηση του όποιου στόχου τίθεται ανά διαστήματα από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (McDaniel & Salas, 2018). Επιπρόσθετα, προϋποθέτουν την ύπαρξη επιτυχημένων ομάδων εργασίας, με βάση τους LaFasto & Larson (2008), στο Orphanos (2022), με χαρακτηριστικά όπως, στόχο, δέσμευση, δομή, ικανά στελέχη, συνεργασία, εξωτερική στήριξη, επίπεδα αριστείας και συλλογική ηγεσία. Μέσω των ομάδων εργασίας επιτυγχάνεται η σχολική βελτίωση (Wullschleger, Rickenbacher, Rechsteiner, Grob & Merki, 2022).

Ειδικότερα, η κατανομημένη ηγεσία, ως συμμετοχική προσέγγιση, επικεντρώνεται στην επέκταση της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς, με παράλληλη ανάληψη ευθύνης επιτυχίας/αποτυχίας της όποιας διαδικασίας αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί (Harris et al., 2007; Smylie et al., 2007). Παράλληλα, χαρακτηρίζεται ως κοινωνική και σχεσιακή βάσει αλληλεπιδράσεων των ατόμων (Spillane et al., 2004), αναπτύσσει εμπιστοσύνη σε συνδυασμό με ευκαιρίες για μάθηση και συνεχή υποστήριξη της εκπαιδευτικής ικανότητας (Lawson et al., 2017). Επιπλέον, οικοδομεί ατομική και συλλογική ικανότητα μέσα από κοινή λήψη απόφασης (Fullan & Quinn, 2016; Leithwood & Azah, 2017), αλλά και υποστήριξη για δέσμευση του εκπαιδευτικού για αλλαγή (Supovitz & Tognatta, 2013). Συνεπώς, υποστηρίζεται η διδακτική βελτίωση και η βελτίωση του σχολείου (Day et al., 2011; Leithwood, 2016), ενώ δημιουργείται σύζευξη μεταξύ ηγεσίας και διδακτικών πρακτικών (Spillane & Burch, 2006; Spillane et al., 2004). Η κατανομή ηγετικών ρόλων, συνεχούς ανατροφοδότησης και ανάπτυξης εμπιστοσύνης ενισχύουν τη συλλογική ικανότητα για επίτευξη των στόχων (Lawson et al., 2017). Βασικές συνιστώσες αυτών, η ανάληψη ευθύνης από άτομα με ικανότητα να φέρουν εις πέρας ένα στόχο, η ευελιξία για ανταλλαγή πρακτικών, η αλληλεπίδραση μεταξύ επίσημων και ανεπίσημων ρόλων και οι κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης (Harris, 2013).

Όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αποδεικνύεται, ότι οι διευθυντές φαίνεται να είχαν αλλάξει τις πρακτικές τους ή να βελτίωσαν προηγούμενες πρακτικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις της πανδημίας (Eliophotou-Menon, 2023). Σε μια διερεύνηση των ιδιοτήτων εκπαιδευτικής ηγεσίας υπό αβεβαιότητα, οι Pashiardis και Brauckmann-Sajkiewicz (2022), υποστηρίζουν ότι ηγετικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικά σε περιόδους σταθερότητας και κανονικότητας είναι εξίσου σημαντικά σε περιόδους κρίσης και αβεβαιότητας. Γενικότερα, κάποιοι διευθυντές υιοθέτησαν συγκεκριμένο ηγετικό στυλ που εμπίπτει στην παιδαγωγική ηγεσία και στην κατανομημένη ηγεσία.

Η μετασχηματιστική ηγεσία (Bass & Avolio, 1994) βασίζεται στην κατεύθυνση και στην ευθύνη για υλοποίηση ενός κοινού σκοπού/οράματος, την αποδοχή της όποιας αλλαγής και οι τις κοινές αξίες. Η Eliophotou-Menon (2023) τονίζει πως μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας οι διευθυντές αντιμετώπισαν τις δύσκολες καταστάσεις, γιατί βασίστηκαν σε εμπνευσμένες ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές. Ειδικότερα, χαρακτηρίζεται ως ένα στυλ ηγεσίας που συχνά συγκρίνεται και έρχεται σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία (Thomas, 2024). Ακόμη, εστιάζει στη δυναμική των σχέσεων και την έμπνευση προς ένα κοινό όραμα με μακροχρόνια επίδραση. Οι

δεξιότητες, οι γνώσεις και οι συμπεριφορές ενός μετασχηματιστικού ηγέτη απαιτούν κατάρτιση και επιμόρφωση (Avolio et al., 2014; Trmal et al., 2015). Παράλληλα, υπάρχει συγκεκριμένη κοινή κατεύθυνση και έμπνευση για επίτευξη ενός κοινού στόχου (Day, Gu και Sammons, 2016). Ο στόχος, συνήθως, βασίζεται σε αλλαγή/καινοτομία εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού (Navickaitė, 2013) και άρα, αντιμετώπιση της όποια κρίσης στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Οι ηγέτες αντιμετώπισαν επείγουσες αλλαγές στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης μέσω συλλογικότητας (Baroudi, 2022). Σε περιόδους κρίσης, ο έλεγχος των συναισθημάτων από τους ηγέτες, η ποιότητα ομαδικών σχέσεων, οι κοινές αξίες κατείχαν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική μετασχηματιστική ηγεσία. Η οικοδόμηση σχέσεων, η παρακίνηση και η αναγνώριση ομαδικών προσπαθειών, η ανοιχτή επικοινωνία, η προσαρμοστικότητα, η ισχυρή αίσθηση συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και αυτοέλεγχος υποδείχθηκαν ως αποτελεσματικές πρακτικές. Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο και πνευματική διέγερση (Bass, 1985, 1995). Οι ηγέτες εμπνέουν λειτουργώντας ως πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και τα μέλη σχολικής μονάδας. Μέσω συνεχούς υποστήριξης και καθοδήγησης, οικοδομούν εμπιστοσύνη και ενθαρρύνουν δίνοντας κίνητρα και προσωπική αναγνώριση (Bass, 1999).

Κατά την πρόσφατη πανδημία, οι ηγέτες ενέργησαν διαφορετικά ανάλογα με το συγκεκριμένο και το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος. Εντούτοις, η διεθνής έρευνα συνεχίζει να εμπλουτίζεται με δεδομένα επί τούτου, που μεταξύ άλλων αναδεικνύουν βασικούς παράγοντες επιτυχίας σε περιόδους κρίσεως, όπως την προσωπική ολόπλευρη εμπλοκή του διευθυντή, αλλά και η αρνητική επίδραση στην προσωπική τους ευζωία και ψυχική υγεία (Hylton-Fraser & Hylton, 2021; Kafa & Pashiardis, 2020).

Κατά τις Χατζηπαναγιώτου & Κατσαρού (2023) η σημαντικότητα ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα αναδείχθηκε περισσότερο κατά την πανδημία, με εστίαση στις κατάλληλες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις για να διαχειριστούν τη νέα πραγματικότητα. Συνεπώς, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των ηγετών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας στην όποια κατάσταση συνθηκών αβεβαιότητας. Η σχολική αυτονομία παρατηρείται ότι επηρεάζει την αποτελεσματική λήψη απόφασης, ειδικά σε συγκεντρωτικού τύπου εκπαιδευτικά συστήματα. Η πανδημία αποτέλεσε αφορμή για ευελιξία, αναστοχασμό και εξέταση των δυνατοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων των σχολικών ηγετών.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η συλλογική ηγεσία συντέλεσε στη μείωση και διαχείριση των σχολικών προκλήσεων κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Varela & Fedynich, 2020). Σημαντικά στοιχεία επιτυχίας αποτελούν η παροχή συνεχούς υποστήριξης, η ιεράρχηση θεμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα, η διασφάλιση της ευημερίας των μαθητών και του προσωπικού με εστίαση στην παιδαγωγική ηγεσία. Η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής ηγεσίας με την τεχνολογία (Byrom & Bingham, 2001) συνδέεται με την επιτυχή ενσωμάτωση της τεχνολογίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σημαντική συμβολή έχουν τα ολοκληρωμένα πρωτόκολλα για την αξιοποίηση της δυναμικής της τεχνολογίας των πληροφοριών (McLeod, 2015). Επιπρόσθετα, οι Parmigiani et al. (2020) εστιάζουν στο ρόλο της οικογένειας κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αλλά και τη διάχυση πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών. Η συλλογική ηγεσία ενεργοποίησε όλους τους εκπαιδευτικούς με στόχο την προσφορά ποιοτικής μάθησης. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκαν συγκεκριμένες συλλογικές προσεγγίσεις ηγεσίας που βασίζονται στο πολυπαραγοντικό μοντέλο ηγεσίας (Goh, 2023). Η αναμόρφωση αποτελεί χαρακτηριστικό της παγκόσμιας κρίσης και συνεπώς, υποστηρίζονται πιο ευέλικτα και κατανοημένα μοντέλα ηγεσίας προς επίτευξη της συνεργατικής ανθεκτικότητας (Fernandez & Shaw, 2020).

Η Παιδαγωγική Ηγεσία (Kazi, 2021) μπορεί να βελτιώσει έμμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα βάσει των στόχων που τίθενται ανά περίπτωση και άμεσα, τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Μέσω αυτής, επιτυγχάνονται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, της αξιολόγησης και της υποστήριξης όλων με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης

(Day, Gu & Sammons, 2016). Επιπρόσθετα, παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες στους διευθυντές για προώθηση συλλογικής κουλτούρας και αύξηση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (Harris, 2009; Klar, 2012). Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών επιδρά θετικά στις πρακτικές διδασκαλίας και στα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω παιδαγωγικής ηγεσίας (Kazi, 2023).

Οι ηγέτες πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της υπεύθυνης καθοδήγησης, της ταχείας λήψης αποφάσεων και της ανάγκης να παραμείνουν προσεκτικοί σε ασταθείς συνθήκες (Netolicky, 2020). Συνεπώς, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της αντιμετώπισης της οργανωσιακής αλλαγής από τους διευθυντές (Tamadoni et al., 2021) σε περιόδους πανδημίας και σε διαφορετικά πλαίσια (Tintoré et al., 2020). Οι Leithwood et al. (2020) καταδεικνύουν ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι δεκτικοί ως προς την οποιαδήποτε αλλαγή και μπορούν να προσαρμοστούν αναλόγως συνθηκών. Σημαντική διάσταση, η θέληση για καθοδήγηση από άλλα άτομα και επίτευξη στόχου ανάλογα το συγκεκριμένο (Wilson, 2020). Βασική συνεισφορά υφίσταται από τους ηγέτες στην ίδια κοινότητα ή δίκτυα ηγετών για ενίσχυση της ικανότητά των ιδίων και της μάθησης των μαθητών (Harris & Jones, 2020)

### 3. Συμπεράσματα

Η αντιμετώπιση της όποιας πρόκλησης ή συνθήκης αβεβαιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς της μετά-πανδημικής εποχής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται συλλογικά. Οι συμμετοχικές προσεγγίσεις ηγεσίας αποτελούν το έναυσμα μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, οι οποίες να έχουν αυξημένες πιθανότητες να επιλύσουν το όποιο πρόβλημα προκύψει, επιδρώντας θετικά στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στη μάθηση των μαθητών. Κατά τους Kazi & Orphanos (2024) ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών οργανισμών σε ΕΚΜ και η προώθηση συλλογικής κουλτούρας μπορούν να χαρακτηριστούν ως παράγοντες που προωθούν τη δια βίου μάθηση, αλλά και ως συνιστώσες αντιμετώπισης σύγχρονων προκλήσεων της μετά-πανδημικής εποχής. Η σχολική αυτονομία πρέπει να συμβαδίζει με την κατάλληλη προετοιμασία και κατάρτιση των ηγετών, έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν το κατάλληλο στυλ ηγεσίας ανάλογα με το συγκεκριμένο (Brauckmann & Schwarz, 2014). Παράλληλα, η εξασφάλιση των υπολοίπων προϋποθέσεων όπως, οργανωσιακές και δομικές συνθήκες θα πρέπει να τυγχάνου υποστήριξης, μέχρις ότου η ηγεσία να μπορεί να λαμβάνει αυτόνομα λήψη απόφασης στο οποιοδήποτε θέμα και στα πλαίσια ενός αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πρόσφατα, οι Leithwood, Harris & Hopkins (2019) αναθεώρησαν τους επτά βασικούς παράγοντες για επιτυχημένη ηγεσία λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες προκλήσεις (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Ειδικότερα, μεταξύ άλλων, όλοι παράγοντες μετασχηματίζονται, η ανάπτυξη συλλογικών σχέσεων, η επαγγελματική ανάπτυξη και η ηγεσία. Αναλυτικότερα, ο μετασχηματισμός αφορά τη συλλογική ηγεσία και την ανάληψη άτυπων ηγετικών ευθυνών ή διάχυση εμπειρογνωμοσύνης από εκπαιδευτικούς. Επίσης, τονίζουν πως η κατανομημένη ηγεσία βασίζεται στις αλληλεπιδράσεις και όχι στις οριζόντιες δράσεις με τη σύσταση νέων ομάδων, ομαδοποιήσεων και συνδέσεων για συγκεκριμένους σκοπούς. Το πρότυπο διανομής εξαρτάται από τις οργανωτικές ανάγκες και τα επίπεδα τεχνογνωσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και το συγκεκριμένο. Οι ηγέτες μπορούν να ενσωματώνουν αποτελεσματικά την κατανομημένη ηγεσία μέσω οικοδόμησης και διατήρησης σχέσεων με το προσωπικό και τους ενδιαφερόμενους φορείς, ακόμη και μέσω ψηφιακής τεχνολογίας (Harris & Jones, 2022).

Η συλλογική ηγεσία (παιδαγωγική, μετασχηματιστική, κατανομημένη) αναπτύσσει τη νοηματοδοτημένη, υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών ευκαιριών μάθηση σε όλη την κοινότητα, εντός και εκτός σχολείου, με την απαραίτητη συνεργασία όλων (European Agency, 2015, 2018). Σημαντικές πρακτικές στη διαδικασία αυτή, αποελούν ο ξεκάθαρος στόχος/κατεύθυνση, η συνεχής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού, η ανάπτυξη προσωπικού προς την επίτευξη των αναγκών όλων των μαθητών. Κατ'επέκταση, μέσω της Παιδαγωγικής ηγεσίας καθορίζεται το όραμα και η κατεύθυνση προς επίτευξη της μάθησης όλων, των επιτευγμάτων και της ευζωίας όλων. Στη

μετασχηματιστική ηγεσία βελτιώνεται ολόκληρος ο οργανισμός και τα μέλη του, προωθούνται καινοτομίες και αλλαγές και στη κατανομημένη αναπτύσσεται μία συμμετοχική, συλλογική ή οργανωσιακή ηγεσία με επίτευξη στόχων εντός και εκτός σχολικού οργανισμού.

Εν κατακλείδι, η αξιοποίηση της όποιας συλλογικής προσέγγισης ηγεσίας εξαρτάται από το συγκεκριμένο στο οποίο υφίσταται, είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού, είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και από την κατάρτιση και επιμόρφωση της ηγεσίας.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Kazi, M., & Orphanos, S. (2024). Professional Learning Communities: A myth or a reality concerning multiple challenges? *Inspiring, guiding and empowering teachers: Convergences in Educational Leadership and Adult Education, Scientific Conference*, Frederick University.
- Orphanos, S. (2022). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, Διοίκηση και Ηγεσία Σχολικών Μονάδων, Πανεπιστήμιο Frederick, Λευκωσία, Κύπρος.

### Ξενόγλωσση

- Avolio, B.J., Kahai, S., & Dodge, G. (2000). E-leadership: Implications for theory, research, and practice. *Leadership Quarterly*, 11(4), 615–668.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. Free Press; Collier Macmillan.
- Bass, B. M. (1995). Comment: Transformational Leadership: Looking at Other Possible Antecedents and Consequences. *Journal of Management Inquiry*, 4(3), 293-297.
- Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32.
- Brauckmann–Sajkiewicz, S. & Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: Linking creativity with accountability, *International Journal of Leadership in Education*, 1–15.
- Brauckmann, S., & Schwarz A. (2014). Autonomous leadership and a centralised school system, *International Journal of Educational Management*. 28(7), 823-841.
- Byrom, E. & Bingham, M. (2001). Factors influencing the effective use of technology for teaching and learning: Lessons learned from the SEIR-TEC intensive site schools.
- Celoria, D. (2016). The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-121.
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis Management, School Leadership in Disruptive Times and the Recovery of Schools in the Post COVID-19 Era: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13, 118
- Chrobot-Mason, D., & Roberson, Q. (2021). Inclusive leadership. In P. G. Northouse (Ed.), *Leadership: Theory and practice*, 9th ed., 322–351. SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1–24.
- Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development.
- Darling Hammond, L, Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad. *Technical report. Dallas: National Staff Development Council and The School Redesign Network at Stanford University*.
- Eliophotou-Menon, M. (2023). Transformational school leadership and the COVID-19 pandemic: Perceptions of teachers in Cyprus, *BELMAS*
- EU-Fundraising Association (2022). <https://efa-net.eu/>



- Fernandez, A.A., & Shaw, G.P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19: Academic leadership in a time of crisis. *Journal of Leadership Studies*, 14(9), 1-8.
- Fox, A., & Poultney, V. (2020). Teacher professional learning through lesson study: teachers' reflections. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 9(4), 397–412.
- Fullan M., & Quinn J. (2016). *Coherence*. Corwin Press.
- Goh, C.C.M. (2023). Learners' cognitive processing problems during comprehension as a basis for L2 listening research, 119(1):103164.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: different perspectives. Springer, Netherlands, 10.1007/978-1-4020-9737-9.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed Leadership and Organizational Change: Reviewing the Evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.<http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>
- Hord, S. M. (1999). *Assessing a School Staff as a Community of Professional Learners*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hylton-Fraser, K., & Hylton, K. (2021). Building educational resistance—A COVID-19 Jamaican perspective. *Journal International Studies in Educational Administration (ISEA)(Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)*, 49(1), 59-65.
- Kazi, M. (2021). Instructional leadership: teaching evaluation as a key element for 6th grade student's achievement in mathematics. *International Journal of Educational Management* 35(6),1191-1204.
- Kazi, M. (2023). Can teacher collaboration and school context be the compass for improving teaching practices and student outcomes? The importance of Instructional Leadership. *Interrogating Consequential Education Research in Pursuit of Truth, American Educational Research Association Annual Meeting*, Chicago, USA, DOI:10.3102/2010567
- Kazi, M., Charalambous, M., Athanasoula Reppa, A., & Glykeria, R. (2023). Entrepreneurial education: An overview of alternative and effective school practices and actions in Cyprus and Greece educational system. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 15(1), 9-18.
- Klar, H.W. (2012). Fostering distributed instructional leadership: A sociocultural perspective of leadership development in urban high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 365-390.
- Krein, U. (2023). What's your take on school leadership and digitalization? A systematic review of publications from the last 20 years. *International Journal of Leadership in Education*, DOI:10.1080/13603124.2023.2237939.
- Lee, Y. (2021). Linking internal CSR with the positive communicative behaviors of employees: The role of social exchange relationships and employee engagement. *Social Responsibility Journal*, 18(2), 348–367.
- Leithwood K., & Azah V. N. (2017). Characteristics of high-performing school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 27–53.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019): Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077.
- Liu, S. & Hallinger, P. (2022). The effects of instructional leadership, teacher responsibility and procedural justice climate on professional learning communities: A cross-level moderated mediation examination. *BELMAS*, <https://doi.org/10.1177/17411432221089185>.

- McDaniel, S. H., & Salas, E. (2018). The science of teamwork: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, 73(4), 305–307.
- Merki, M., Grob, K., Rechsteiner, U., Rickenbacher, B., & Wullschleger, A. (2022). Preconditions of teachers' collaborative practice: New insights based on time-sampling data. *Frontline Learning Research*, 10(1), 1–24.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the COVID-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111–124.
- Pashiardis, P., & Kafa, A. (2022). Successful school principals in primary and secondary education: a comprehensive review of a ten-year research project in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 6(1), 41–55.
- Prenger, R., C. L. Poortman, and A. Handelzalts. 2019. The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of teacher education*, 70(5): 441–452.
- Qiao, X., Yu, S., & Zhang, L. (2018). A review of research on professional learning communities in mainland China (2006-2015): Key findings emerging themes. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(5), 713–728.
- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21(1), 109–134.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. P. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
- Supovitz, J. A., & Tognatta, N. (2013). The Impact of Distributed Leadership on Collaborative Team Decision Making. *Leadership and Policy in Schools*, 12(2), 101–121.
- Trmal, A.S., Bustamam, U.S.A., Mohamed, A.Z. (2015). The Effect of Transformational Leadership in Achieving High Performance Workforce That Exceeds Organisational Expectation: A Study from a Global and Islamic Perspective. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 7(2), 1–7.
- UNESCO (2021). Global Education Monitoring Report.
- United Nations (2024). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development
- Varela, D. G., & Fedynich, L. (2020). Leading schools from a social distance: Survey south Texas school district leadership during the Covid-19 pandemic. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 38(4), 1–10.
- Wood, B. E. (2013). What is a social inquiry? Crafting questions that lead to deeper knowledge about society and citizenship participation. *SET: Research information for teachers*, (3), 20–28.
- Zheng X., Yin H., Liu Y. (2021). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 197–217.

## Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΟΥ ΕΠΙΦΕΡΕΙ ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ.

**Κουμπέτσου Παναγιώτα**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ03

### Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να καταδείξει μέσω μελέτης περίπτωσης το σημαντικό ρόλο της σχολικής καινοτομίας στην εκπαίδευση και τις αλλαγές στις στάσεις και στις αντιλήψεις που επιφέρει στους εμπλεκόμενους. Επίσης θα αναλυθεί ο ρόλος του ηγέτη στην έκβαση της αλλαγής αλλά και οι αντιστάσεις στην εισαγωγή της καινοτομίας. Η εισαγωγή, η εφαρμογή και η διάχυση της αλλαγής θα

μελετηθούν μέσω πιλοτικής δράσης που υλοποιήθηκε σε επαρχιακό δημόσιο σχολείο με τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες που το χαρακτηρίζουν. Η δράση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+, χρηματοδοτούμενη και υποστηριζόμενη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Αφορά στη δημιουργία ενός δικτύου ατόμων που λειτούργησαν ως θετικά πρότυπα (Role Models) ώστε να εμπνεύσουν μαθητές οι οποίοι κινδύνευαν λόγω καταγωγής ή κοινωνικής και οικονομικής θέσης να οδηγηθούν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Ο ρόλος των θετικών προτύπων ήταν να δημιουργήσουν όραμα στους μαθητές και να δώσουν έμφαση στο σημαντικό ρόλο του σχολείου, αναδεικνύοντας τον τρόπο επίτευξης των στόχων τους μέσα από το προσωπικό τους βίωμα και παρά τις όποιες κοινωνικο-οικονομικές δυσκολίες συνάντησαν (Καραγιαννοπούλου, κ.συν., 2020). Επιπλέον στόχος της εργασίας είναι να καταδείξει τις διαχρονικές αξίες που αναπτύχθηκαν και διατηρήθηκαν με το πέρασμα των χρόνων.

**Λέξεις κλειδιά:** ηγεσία, καινοτομία, κουλτούρα, εκπαίδευση, αποτελεσματικότητα

## 1. Εισαγωγή

Προκειμένου να ανταποκριθεί το σημερινό σχολείο στις απαιτήσεις της νέας εποχής κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός και η ένταξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος της καινοτομίας, είναι η αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών η ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας των μαθητών με σκοπό την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής.

Απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει μέσω μελέτης περίπτωσης το σημαντικό ρόλο της σχολικής καινοτομίας στην εκπαίδευση. Επιπλέον, θα μελετηθεί ο ρόλος του ηγέτη στην επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας, οι αντιστάσεις στην υλοποίηση και οι καλές πρακτικές για την εισαγωγή της. Η εισαγωγή, η εφαρμογή και η διάχυση της αλλαγής θα μελετηθούν μέσω του σχολικού προγράμματος Role Models (θετικά πρότυπα), σε ένα πραγματικό δημόσιο σχολείο της επαρχίας με τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες που το χαρακτηρίζουν.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μια καινοτομία στη σχολική κουλτούρα

Ως εκπαιδευτική καινοτομία ορίζεται μία δέσμη ενεργειών που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση αναφορικά με την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Δακοπούλου, 2008). Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας συνδέεται άμεσα με την καινοτομία και κρίνεται απαραίτητο να στραφεί η πολιτεία προς την ανάπτυξη των καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης (Fullan, 2002).

Η αποτελεσματική εφαρμογή μιας καινοτομίας εξαρτάται τόσο από το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση της αλλαγής όσο και από την εμπλοκή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία λειτουργίας της. Η εμπλοκή αυτή συμβάλλει προς την κατεύθυνση της συμμετοχής και της υποστήριξης όλης της διαδικασίας (Crichton, 2015). Αφόρμηση μπορούν να αποτελέσουν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες δυσκολίες.

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης και πρόληψης της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, η υπό μελέτη σχολική μονάδα, υλοποίησε μια καινοτομία που σχετίζεται με το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Role Models. Μια πιλοτική δράση που αφορά στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+, με χρηματοδότηση και υποστήριξη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Πρόκειται για τη δημιουργία ενός δικτύου ατόμων που λειτουργούσαν ως θετικά πρότυπα, με στόχο να εμπνεύσουν μαθητές οι οποίοι, λόγω της καταγωγής τους ή της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης, κινδύνευαν να οδηγηθούν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Ο σκοπός των θετικών προτύπων ήταν να εμπνεύσουν τους μαθητές μέσω των προσωπικών τους εμπειριών, να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν όραμα και να τους

υπενθυμίσουν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, δείχνοντας τους πώς μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους ακόμα και όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Η πρωτοβουλία ξεκίνησε μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις του Νοεμβρίου 2015 στη Γαλλία και αποτελεί ανταπόκριση στη Διακήρυξη των Παρισίων. Βασικοί πυλώνες της Διακήρυξης περιλαμβάνουν την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την κοινωνική συμπερίληψη, την ενεργό πολιτειότητα και τις δημοκρατικές αξίες, ιδιαίτερα μεταξύ των νέων (Καραγιαννοπούλου, κ.συν., 2020). Μέσω της προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου, της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης σε ευάλωτες ομάδες μαθητών και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, η πρωτοβουλία αποσκοπεί στην αντιμετώπιση και πρόληψη της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης.

Στην Ελλάδα, το πρόγραμμα εστιάζει κυρίως στη σύνδεση των θετικών προτύπων με την πρόληψη της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης. Στην Κρήτη εμφανίζεται υψηλό ποσοστό πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γεγονός που συνδέεται με την οικονομία, η οποία εξαρτάται από τον τουρισμό, τη γεωργία και τη κτηνοτροφία.

Η καινοτομία που θα μελετηθεί, προσεγγίζει το μοντέλο του Fullan. Το μοντέλο του Fullan προτείνει την αλλαγή και βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσα από μια διαδικασία τριών φάσεων (Κυθραιώτης, 2010). Τα τρία στάδια της αλλαγής γίνονται σε δύο επίπεδα: το επίπεδο της τάξης και το επίπεδο του σχολείου. Στη σχολική τάξη, με έμφαση στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό και στο σχολείο, με έμφαση στην ηγεσία της σχολικής μονάδας.

Το πρώτο στάδιο της αλλαγής είναι η εισαγωγή. Στη φάση αυτή γίνεται ανασκόπηση της παρούσας κατάστασης και αναπτύσσετε η απόφαση για την έναρξη της διαδικασίας της αλλαγής. Η καινοτομία αποτελεί εκούσια και συνειδητή αλλαγή που στηρίζεται σε καθορισμένους στόχους και σχεδιασμένες ενέργειες (Shapiro et.al., 2007).

Αρχικά παρατηρήθηκε ότι πολλοί μαθητές εγκατέλειπαν πρόωρα το εν λόγω σχολείο και οι πρακτικές που εφαρμόζονταν μέχρι τότε, όπως συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, δεν ήταν πλέον αποτελεσματικές. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις σε συνδυασμό με την απαιτητική καθημερινότητα των κτηνοτροφικών οικογενειών οδηγούσαν τους μαθητές μακριά από τα θρανία.

Ένα μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων, ενεργός υπερασπιστής που κατανοούσε και υποστήριζε την αλλαγή, είχε ακούσει για το πρόγραμμα και το συνέδεσε με τις ανάγκες του σχολείου. Αρχικά έγινε ανασκόπηση της μέχρι τότε κατάστασης του σχολείου, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς με ερωτήσεις όπως: «Υπήρξαν φορές που θέλατε να εγκαταλείψετε το σχολείο; Πώς ήταν τότε, θυμάστε τι σκεφτόσασταν πώς συμπεριφερόσασταν;». Αλλά και με ερωτήσεις διάγνωσης αναγκών όπως: «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στο σχολείο; Τι σκέφτεστε για αυτές τις δυσκολίες;».

Στόχος ήταν να εντοπιστούν οι ανάγκες τη δεδομένη χρονική στιγμή. Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων πάρθηκε η απόφαση να ενταχθεί το σχολείο στο πρόγραμμα με τους μαθητές που το επιθυμούσαν, αλλά και η ανάπτυξη αφοσίωσης απέναντι σε αυτό. Στόχος ήταν αφενός να ενδυναμωθούν οι μαθητές που κινδύνευαν να εγκαταλείψουν το σχολείο και αφετέρου να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των συμμαθητών τους για τις δυσκολίες που αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν.

Το επόμενο στάδιο είναι το στάδιο της εφαρμογής. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την εφαρμογή της αλλαγής στην πράξη. Σε αυτή τη φάση εντοπίζονται οι πιθανοί τρόποι ικανοποίησης των αναγκών, επιλέγονται οι κατάλληλοι ώστε να διατηρηθεί η αφοσίωση και εφαρμόζονται μέσα από έναν προσεκτικό σχεδιασμό στρατηγικών, τον ξεκάθαρο καταμερισμό αρμοδιοτήτων και τη σαφή απόδοση της ευθύνης συντονισμού, ώστε να παρακολουθείται η πρόοδος και να αντιπαρέχονται οι δυσκολίες που παρουσιάζονται. Πρακτικές ανάπτυξης και διατήρησης της αφοσίωσης των εμπλεκομένων, όπως η κατάλληλη επιμόρφωση του προσωπικού και η υιοθέτηση συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής ενισχύουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Ιορδανίδης, 2000).

Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις προετοιμασίας των συντονιστών του προγράμματος με τους εκπαιδευτικούς που το ανέλαβαν. Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν στα Πανεπιστήμια Ρεθύμνου και Ηρακλείου και στόχευαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν

από την υλοποίηση βιωματικών δράσεων στο σχολείο. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί προετοίμασαν τους μαθητές χρησιμοποιώντας διάφορες παιδαγωγικές τεχνικές, όπως η παρατήρηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων γύρω τους ή διάσημων προσώπων, ο καταγιγισμός ιδεών, η συζήτηση και η επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων και κινηματογραφικών ταινιών.

Χρησιμοποιώντας βιωματικές τεχνικές και τεχνικές ενεργητικής μάθησης, μελετήθηκαν οι αιτίες της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, τι τους αρέσει και τι όχι στο σχολείο και πρότειναν θετικά πρότυπα, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Τα θετικά πρότυπα (Role Models) προέρχονταν από την κοινότητα των μαθητών, ώστε να μπορούν να ταυτιστούν ευκολότερα μαζί τους. Την πρώτη χρονιά του προγράμματος, στο υπό μελέτη σχολείο, ως πρότυπο επιλέχθηκε ένας εκπαιδευτικός που δίδασκε στο συστεγαζόμενο Γυμνάσιο, τη δεύτερη χρονιά ένας απόφοιτος του σχολείου και τη τρίτη χρονιά μια απόφοιτη, άτομα που αντιμετώπιζαν αντίστοιχα προβλήματα με ορισμένους από τους μαθητές του σχολείου. Τα θετικά πρότυπα πριν έρθουν σε επαφή με τους μαθητές, λάμβαναν επίσης εκπαίδευση από τα μέλη της επιστημονικής ομάδας.

Η βασική βιωματική δράση ήταν η συνέντευξη των θετικών προτύπων, που λαμβάνονταν από τους ίδιους τους μαθητές. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν να μάθουν για τη συμμετοχή των Role Models στο Πρόγραμμα και για τις εμπειρίες τους. Τα βιώματά τους αποκάλυπταν ιστορίες που οι μαθητές είχαν ακούσει από συγγενείς, γνωστούς, χωριανούς που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο και αργότερα επέστρεψαν να το τελειώσουν. Οι μαθητές παρακολούθησαν ταινίες όπως το «Κάθε παιδί είναι ξεχωριστό» και «Ανάμεσα στους τοίχους» με έναν ιδιαίτερο τρόπο: Διακόπτονταν η προβολή της ταινίας για να συζητήσουν τις πιθανές εξελίξεις, και έπειτα συνέχιζαν την προβολή. Επιπλέον, παρακολούθησαν ντοκιμαντέρ για τη ζωή του Γιάννη Αντετοκούνμπο ή για τη μαθηματικό Σοφία Κοβαλέφσκαγια. Ο στόχος ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η αποθάρρυνση και οι δυσκολίες υπάρχουν σε κάθε εποχή και κοινωνικοοικονομική τάξη. Στη συνέχεια και αφού είχαν επεξεργαστεί τις ερωτήσεις της συνέντευξης προχωρούσαν στη συνέντευξη με το άτομο που λειτουργούσε ως θετικό πρότυπο. Τέλος οι μαθητές εμπνεόμενοι από τη συνέντευξη ετοιμάζαν πόστερ, τραγούδια, βίντεο, σκετσάκια, κλπ.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, πραγματοποιήθηκαν εκδηλώσεις διάδοσης αποτελεσμάτων σε περιφερειακό επίπεδο, οι οποίες φιλοξενούνταν από τα κατά τόπους Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Το Πανεπιστήμιο Ηρακλείου παρείχε την τεχνογνωσία του και φιλοξένησε τις τελικές εκδηλώσεις του συγκεκριμένου σχολείου, ενισχύοντας έτσι τον ρόλο του στην τοπική ανάπτυξη και ικανοποιώντας τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας. Τα πανεπιστήμια επιλέχθηκαν ως χώροι διεξαγωγής αυτών των εκδηλώσεων, ώστε οι συμμετέχοντες μαθητές να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι και να νιώσουν ότι έχουν το δικαίωμα να βρίσκονται εκεί. Για το σχολικό έτος 2019-20 η τελική εκδήλωση αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας Covid-19.

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο της αλλαγής, σύμφωνα με το μοντέλο του Fullan, είναι το στάδιο της εγκαθίδρυσης. Αφορά το στάδιο όπου επιτυγχάνεται σταθεροποίηση της νέας κατάστασης. Η αλλαγή παύει να θεωρείται ως κάτι νέο και γίνεται μέρος της σχολικής καθημερινότητας. Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της αλλαγής, το ταίριασμα της με τις δομές, την οργάνωση και τους πόρους του σχολείου, οι ισχυροί δεσμοί με την προωθημένη μεταρρυθμιστική κουλτούρα, και η διαδεδομένη χρήση της στην κοινότητα αποτρέπει την περίπτωση παλινδρόμησης και την εδραιώνει ως νέο εκπαιδευτικό καθεστώς.

Στην έρευνα των Bryk et al. (2010, όπως αναφέρεται στο Fullan, 2016), όπου η επιτυχία των σχολείων αποδόθηκε στην ηγεσία ως καταλύτη για την αλλαγή, βρέθηκε ότι όλα τα επιτυχημένα σχολεία είχαν ισχυρούς δεσμούς με τους γονείς και την κοινότητα. Έτσι στο τέλος κάθε χρονιάς υλοποίησης του προγράμματος, πραγματοποιούνταν συναντήσεις με το Σύλλογο Διδασκόντων, με τους συμμετέχοντες μαθητές και τους γονείς με σκοπό να αξιολογηθεί το πρόγραμμα.

Οι απόψεις καταγράφονταν και τα δυνατά ή αδύνατα σημεία του προγράμματος ταξινομούσαν, μαζί με τις προσδοκίες και τις προτάσεις των συμμετεχόντων, με στόχο τη βελτίωση

και την οργάνωση του προγράμματος για την επόμενη σχολική χρονιά. Στη συνέχεια, στην αρχή του επόμενου σχολικού έτους, πραγματοποιούνταν συναντήσεις με εκπαιδευτικούς από άλλα συμμετέχοντα σχολεία για ανοιχτή αξιολόγηση του προγράμματος. Επιπλέον, νέα σχολεία εντάσσονταν στο πρόγραμμα, δημιουργώντας ομάδες συνεργαζόμενων σχολείων με βάση τη γεωγραφική εγγύτητα και την επιθυμία αμοιβαίας συνεργασίας. Το εν λόγω σχολείο συνεργάστηκε με Λύκειο της Σύρου και πραγματοποιήθηκαν από κοινού δράσεις. Το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε τρεις διαδοχικές σχολικές χρονιές (2017-18, 2018-19, 2019-20) ενώ διακόπηκε τον Μάρτιο 2020 λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούσαν εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19. Το σχολείο συμμετείχε στο Πρόγραμμα και τις τρεις χρονιές.

Κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών, κατά την εφαρμογή του προγράμματος, αναπτύχθηκαν διαχρονικές αξίες όπως η αλληλεγγύη και η συναδελφικότητα, ικανοποίηση ανάγκης για συναντήσεις, παροχή βοήθειας στην τάξη, μείωση του φόρτου εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να επηρεάζουν αποφασιστικά με τις στάσεις και τις απόψεις τους την εκπαιδευτική πράξη και την επιτυχία ή την αποτυχία της εισαγωγής οποιασδήποτε εκπαιδευτικής καινοτομίας ή μεταρρύθμισης (Κυριακίδης, 1996). Για το λόγο αυτό οι στάσεις, οι απόψεις, ο τρόπος σκέψης και κατ' επέκταση οι πρακτικές που ακολουθούν θα πρέπει να διερευνώνται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε κάθε καινοτόμο εκπαιδευτική παρέμβαση.

Επιπλέον η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα είχε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στις μεταξύ τους σχέσεις, στον τρόπο που διαχειρίζονταν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και στον τρόπο που βλέπανε τον εαυτό τους. Οι μαθητές ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, έθεταν στόχους, συζητούσαν για το πώς φαντάζονται το μέλλον τους. Σημαντική θεωρήθηκε επίσης η ενίσχυση της ενσυναίσθησης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ορισμένοι μαθητές.

Θετικός ήταν ο αντίκτυπος και στα ίδια τα Role Models, καθώς ένιωθαν ότι η δύσκολη πορεία της ζωής τους είχε τελικά νόημα, αφού μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά. Η Εθνική Μονάδα-IKY παρουσίασε τα αποτελέσματα του Πιλοτικού Προγράμματος ως καλή πρακτική σε συνάντηση Εθνικών Μονάδων στην Commission.

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος Role Models, έγκειται και στην εμπλοκή όλων των παραγόντων της εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβανομένων των γονέων και της τοπικής κοινωνίας όσο το δυνατόν περισσότερο. Στο πλαίσιο εφαρμογής της δράσης στο υπό μελέτη σχολείο, αρχικά έγινε ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα, συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια και ζητήθηκε η γνώμη τους για την επιλογή των προτύπων, ενώ εξετάστηκε και η δυνατότητα αξιοποίησής τους ως θετικά πρότυπα. Πραγματοποιήθηκε έρευνα για την ανεύρεση θετικών προτύπων στην τοπική κοινωνία και έγινε επικοινωνία με φορείς όπως Πολιτιστικά και Κοινωνικά Κέντρα. Σε εκπαιδευτική εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η τοπική κοινωνία ενημερώθηκε για τα αποτελέσματα του προγράμματος. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με μεγάλη επιτυχία για τρία χρόνια, αποτελώντας σημαντικό κίνητρο για το σχολείο, και τα ποσοστά σχολικής διαρροής μειώθηκαν σημαντικά τα επόμενα χρόνια. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς συνεργάστηκαν για ένα σχολείο που διέπεται από τις αρχές της ισότητας, του σεβασμού, της διαφορετικότητας με έμφασης στη συλλογικότητα.

## 2.2. Ο ρόλος της ηγεσίας

Κατά το Fullan, ο ρόλος του ηγέτη θεωρείται καθοριστικός για την εισαγωγή και διάχυση της καινοτομίας-αλλαγής. Χρειάζεται να μεριμνήσει για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την αποδοχή και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων. Επίσης, πολλές φορές καλείται να λειτουργήσει μεσολαβητικά, όταν η εισαγωγή καινοτομιών ενδέχεται να επιφέρει αμφισβητήσεις ή αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Παπακωνσταντίνου, 2008). Χρειάζεται να υπάρχει ποιοτική ηγεσία, να είναι αποφασιστική και να εμπνέει εμπιστοσύνη ανάμεσα σε υφιστάμενους-προϊστάμενους είτε σε επίπεδο σχολείου, είτε σε επίπεδο κεντρικό-εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ρόλος του ηγέτη είναι

να διασφαλίσει τη δομή του εργασιακού περιβάλλοντος, το κλίμα, την κουλτούρα και τις πρακτικές διαχείρισης ανθρώπινων πόρων (όπως οι στόχοι και η αξιολόγηση), ώστε να προκύπτουν δημιουργικά αποτελέσματα (Mumford et al., 2002; Shalley et al., 2000). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο, τη δέσμευσή τους για αλλαγή και την οργανωσιακή μάθηση που λαμβάνει χώρα (Bogler, 2001; Day et al., 2001; Fullan, 2002). Στόχος είναι να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα σε ηγεσία και υφιστάμενους και να γίνει ευρύτατη συνείδηση το ότι υπάρχει διαρκής έγνοια για τη θέση του κάθε εργαζόμενου και της όποιας δοκιμασίας που τυχόν θα υποστεί στη διαδικασία της αλλαγής.

Ο ηγέτης θεωρείται βασικός μοχλός της αλλαγής στο σχολείο (Bryk et.al., 2010). Αποτελεί τον κύριο φορέα καινοτομιών στο σχολείο καθώς συμβάλλει στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών, επιβλέπει τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές και τέλος, ευθύνεται για την επιτυχία ή την αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών ανάλογα με το ενδιαφέρον το οποίο παρουσιάζει (Πασιαρδής, 2004). Ένας ακόμα βασικός παράγοντας για την εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία θεωρείται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό καινοτόμων δράσεων και η εμπέδωση κοινών στόχων και αξιών, ιδιαίτερα όταν αυτές σχετίζονται με νέες πρακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν ενεργό δράση και να μεταφερθούν από τη θέση του θεατή (σε περίπτωση επιβαλλόμενων καινοτόμων δράσεων), στη θέση του εμπνευστή και του ενεργού δημιουργού (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ο ρόλος της ηγεσίας είναι κρίσιμος στην εισαγωγή καινοτομιών όπου σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων μπορούν να διαμορφώσουν, να βελτιώσουν τη σχολική μονάδα και κατ' επέκταση το μαθησιακό αποτέλεσμα.

### 2.3. Αντιστάσεις στην εισαγωγή της καινοτομίας

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένα σοβαρό εμπόδιο στο σχεδιασμό και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Επιπλέον ο αναχρονιστικός και παρωχημένος χαρακτήρας των αναλυτικών προγραμμάτων δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ξεφύγει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να υιοθετήσει νέες, σύγχρονες μεθόδους. Μια αλλαγή μπορεί να είναι καλοδεχούμενη και να αγκαλιάζεται με ενθουσιασμό ή να προκαλεί δισταγμό και να αντιμετωπίζεται με απροθυμία (Zembylas & Barker, 2007). Αν και η ανάγκη για την εισαγωγή αυτής της καινοτομίας ήταν επιτακτική, καθώς στο εν λόγω σχολείο, η μαθητική διαρροή είχε αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, η επιτυχία δεν ήταν δεδομένη. Συγκεκριμένα κατά την εισαγωγή της καινοτομίας την πρώτη χρονιά, η ελλιπής κατάρτιση και η επιμόρφωση από κοινού με τον όγκο εργασίας που απαιτούνταν, λειτουργούσαν ως ανασταλτικοί παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, επιστράτευαν τις ήδη δοκιμασμένες μεθόδους, όπως συζητήσεις με μαθητές, αποφεύγοντας την πλήρη ενασχόλησή τους με το πρόγραμμα και δεν έλλειπαν και εκείνοι οι οποίοι καλλιεργούσαν ένα αρνητικό κλίμα επικαλούμενοι την έλλειψη χρόνου ή το φόρτο εργασίας. Εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, έδειχναν λιγότερη διάθεση, να αλλάξουν τις συνήθειες πρακτικές τους, να ανανεώσουν τις γνώσεις και τις μεθόδους τους και να επωμιστούν περισσότερες ευθύνες. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι το πιο σοβαρό εμπόδιο στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο είναι η αντίσταση των εκπαιδευτικών (Hiatt & Creasey, 2003). Μεμονωμένες αντιδράσεις υπήρξαν και από τους μαθητές. Το ασφυκτικά γεμάτο πρόγραμμα με σχολείο και φροντιστήρια, το άγχος των Πανελληνίων εξετάσεων είναι κάποιοι από τους λόγους που κρατούσαν τους μαθητές μακριά από την υλοποίηση του προγράμματος.

Σύμφωνα με την έρευνα των Βεργίδη και Τουρκάκη (2005), από τις αντιλήψεις των διευθυντών, διαφαίνεται ότι η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί περιοριστικό παράγοντα στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Στο υπό εξέταση σχολείο, ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που κατανοούσαν και υποστήριζαν την αλλαγή και η θετική τους στάση, συνέβαλαν στη μείωση των αντιστάσεων και την υλοποίηση του προγράμματος. Επιπλέον, η διαδικασία εισαγωγής της αλλαγής, είναι μία σχέση αλληλεπίδρασης

μεταξύ φάσεων και παραγόντων που εμπλέκονται, δεν είναι γραμμική διαδικασία δεν γίνεται μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα να γυρίσεις πίσω και ακριβώς επειδή δε είναι γραμμική οι παράγοντες της μιας φάσης μέσα από ανατροφοδότηση μπορούν να αλλάξουν τις αποφάσεις που πάρθηκαν σε προηγούμενο στάδιο.

Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται με ένα τρόπο διαρκούς αλληλεπίδρασης μέχρι την εξάλειψη των αντιστάσεων που έχουν προκύψει και πρόβλεψης των στρατηγικών για τα προβλήματα που ανακύπτουν στην πορεία. Όταν η πιθανότητα της παλινδρόμησης είναι μηδενική, επέρχεται η πλήρη εγκαθίδρυση της αλλαγής ενώ όταν υπάρχει απόκλιση από τον αρχικό σχεδιασμό η αλλαγή δεν πρέπει να εγκαταλείπεται αλλά να υπάρχει ευελιξία, προσαρμοστικότητα στις καταστάσεις και πρόβλεψη στρατηγικών αλλαγής.

## 2.4. Καλές πρακτικές για την εισαγωγή της καινοτομίας

Καλές πρακτικές για την εισαγωγή μιας καινοτομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας από μέρος του σχολικού ηγέτη μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

- Ενημέρωση, διευκόλυνση και στήριξη των εκπαιδευτικών που θα εμπλέκονταν με το πρόγραμμα, αξιοποιώντας τα δυνατά τους στοιχεία και υποστήριξη στο πλαίσιο αυτονομίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό, κατά την εισαγωγή καινοτομιών, το σχολείο να αξιοποιεί επαρκώς την εμπειρογνωμοσύνη και τις ιδέες τους (Hofman et al., 2011). Διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων για ανατροφοδότηση ή διευκόλυνση των εκπαιδευτικών προκειμένου να παρακολουθήσουν σχετικές επιμορφώσεις.
- Διοργάνωση συναντήσεων με στόχο την πλήρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την αποδόμηση της καινοτομίας έτσι ώστε να γνωρίζουν τι καλούνται να κάνουν, σε κάθε ένα από τα στάδια του προγράμματος. Παροχή κινήτρων ανάλογα με τις ανάγκες τους και επιδίωξη εξατομικευμένης διαπραγμάτευσης με τον καθένα ξεχωριστά, εξασφάλιση συμφωνίας με το Σύλλογο Διδασκόντων. Επαρκή ενημέρωση γονέων-κηδεμόνων και μαθητών.
- Συνεχή αξιολόγηση της διαδικασίας μέσα από ανατροφοδοτικές συναντήσεις για καταγραφή τυχόν προβλημάτων και αναζήτηση στρατηγικών αλλαγής που θα διευκολύνουν και θα επαναπροσδιορίσουν το πρόβλημα.
- Συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων σχολείων και διάχυση καλών πρακτικών όχι μόνο σε επίπεδο Περιφέρειας αλλά μέσω μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας στα πρότυπα του e-Twinning, όπου οι σχολικές μονάδες θα μπορούν να συνεργάζονται, να διαμοιράζονται τις δράσεις και τους προβληματισμούς τους. Στην πλατφόρμα θα υπάρχουν τα προφίλ των ατόμων που λειτουργούν ως θετικά πρότυπα προκειμένου να εμπνευστούν και άλλα σχολεία. Επικουρικά θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί των συμμετεχόντων σχολείων να λειτουργούν ως μέντορες σε σχολικές μονάδες που θέλουν να ενταχθούν στο πρόγραμμα.
- Εξασφάλιση πόρων για την χρηματοδότηση του προγράμματος τόσο για τη προμήθεια υλικού για την πραγματοποίηση των διαφόρων επιμέρους δράσεων όσο και για τη μετακίνηση εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκδήλωση διάχυση.
- Αγαστή συνεργασία με τους Αρμόδιους Φορείς και τους συντονιστές του προγράμματος προκειμένου να συνεχίσει να υλοποιείται και τα επόμενα χρόνια.

Τέλος σημαντικός στόχος είναι η εξάλειψη τυχόν αντιστάσεων και η πρόβλεψη των στρατηγικών για τα προβλήματα που τυχόν θα ανακύψουν στην πορεία ώστε να μηδενιστεί ο κίνδυνος παλινδρόμησης σε προηγούμενη κατάσταση ώστε να επιτευχθεί η εγκαθίδρυση της αλλαγής.

## 3. Επίλογος

Η εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις διεθνείς εξελίξεις τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον διοικητικό τομέα.



Υπάρχουν φορές που εφαρμόζονται με δυσκολία λόγω των αντιδράσεων, αλλά συμβάλλουν καθοριστικά στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη βελτίωση των διαδικασιών και λειτουργιών του σχολείου. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να μείνει αμέτοχο, παρακολουθώντας απλώς τον κόσμο να αλλάζει. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον θεμέλιο λίθο της εκπαίδευσης και σε συνδιασμό με αποτελεσματικές και ευφύης καινοτομίες μπορούν να επιφέρουν σημαντική βελτίωση στην απόδοση τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Hofman et al. 2011).

Η εφαρμογή του προγράμματος «Role Models» είχε ως κύριο στόχο να παραμένουν τα παιδιά στο σχολείο και να οργανώνουν το μέλλον τους από τα θρανία και όχι από τον δρόμο. Αναμφίβολα, το σχολείο προστατεύει από παραβατικές συμπεριφορές, διευρύνει τους ορίζοντες και καλλιεργεί προσωπικότητες. Παρέχει ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον με δομή, κανόνες και πρόγραμμα. Συμβάλλει στην υγιή κοινωνικοποίηση των παιδιών, ώστε να ενταχθούν σε ομάδες με στόχους και θετική προοπτική. Τους δίνει τη δυνατότητα να επεξεργαστούν εποικοδομητικά τις συγκρούσεις και τις ανασφάλειές τους, τον θυμό και τις εντάσεις τους, και τα στηρίζει ώστε να οργανωθούν ψυχικά και να καλλιεργηθούν πνευματικά. Ο στόχος είναι να μην εγκαταλείψει το σχολείο ούτε ένας μαθητής, αλλά να παραμείνουν για να αποκτήσουν όχι μόνο γνώση, αλλά και αξίες, κριτική ικανότητα, διάθεση για πρόοδο και μάθηση, ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και εσωτερική κινητοποίηση.

## Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

### Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. & Τουρκάκη, Δ. (2005). "Από τα εκπαιδευτικά προγράμματα τι μένει στα σχολεία: Η περίπτωση του προγράμματος Μελίνα μετά την πειραματική εφαρμογή του", *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, (3) 37-58.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή- Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο Α. Δ. Αθανασούλα-Ρέππα, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ Α' (2η έκδ.) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 165-211). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ιορδανίδης, Γ. (2000). *Εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση*. Τα εκπαιδευτικά. Αθήνα.
- Καραγιαννοπούλου, Ε. κ.συν., *Απολογιστική έκδοση του Πιλοτικού Προγράμματος Role Models 2017-2020*
- Κυθραιώτης, Α. (2010). Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο Π. Π. (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*. (σσ. 99-199). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυριακίδης, Α. (1996). *Οι αντιλήψεις των Κυπρίων Δασκάλων για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών*. Στο τ. 24 (σσ. 261-284). Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Στο Μ. Δ. Κ., *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική* (σσ. 231-240). Θεσσαλονίκη, 2008.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσση

- Bogler, R. (2001). *The influence of leadership style on teacher job satisfaction*. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–643.
- Bryk, A., Bender-Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago.

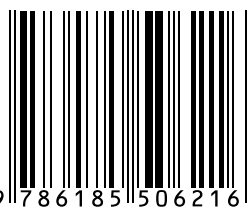
- Crichton, D., 2015. *Searching for the next wave of education innovation*. [Ηλεκτρονικό] Available at: <https://techcrunch.com/2015/06/27/education-next-wave/> [Πρόσβαση 2 June 2024].
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). *Challenging the orthodoxy of effective school leadership*. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Pres (2nd ed.).
- Fullan, M. (2002). *The change leader*. *Educational Leadership* 59(8).
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*, New York, NY: Teachers College Press
- Hiatt, J. M., & Creasey, T. J. (2003). *Change Management: the People Side of Change*. Loveland, Colorado: Prosci Research.
- Hofman, R., Jansen, E. & Spijkerboer, A. (2011). "Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes", *Education as Change*, 15(1), 149-160.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). *Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships*. *The Leadership Quarterly*, 13, 705-750.
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). *What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity*. *Leadership Quarterly*, 15(1), 33-53.
- Shapiro, H., Haahr, J. H., & Bayer, I. (2007). *Background Paper on Innovation and Education*. Available at: <http://www.dti.dk/> [Πρόσβαση 2 June 2024].
- Zembylas, M., & Barker, H. (2007). *Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort*. *Journal of educational change*, 8(3), 235–256.

## ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ

## Τόμος Β

| Ονοματεπώνυμο<br>Συγγραφέα   | Σελ. |                            |     |
|------------------------------|------|----------------------------|-----|
|                              |      | Κολοκοτρώνης Φώτιος        | 152 |
|                              |      | Κολοκοτρώνης Φώτιος        | 397 |
|                              |      | Κομπότη Δέσποινα           | 33  |
| Αγγελάκη Ρόζη- Τριανταφυλλιά | 135  | Κουκάκης Γεώργιος          | 311 |
| Αναστασία Δαγαλάκη           | 275  | Κουμπέτσου Παναγιώτα       | 537 |
| Αντωνάτου Σπυριδούλα         | 339  | Κουτσιούρη Σοφία           | 331 |
| Βασαρμίδου Δέσποινα          | 283  | Κουτσουνάη Καλλιόπη-Σοφία  | 509 |
| Βασαρμίδου Δέσποινα          | 387  | Κουτσουνάη Σεβασμία-       |     |
| Βερέβη Άλκηστις              | 353  | Αικατερίνη                 | 509 |
| Βορβή Ιωάννα                 | 361  | Κουτσουνάη Σεβασμία-       |     |
| Βουδούρη Αγγελική            | 267  | Αικατερίνη                 | 520 |
| Βούρβουλη Σταυρούλα          | 501  | Κοψιδάς Οδυσσέας           | 41  |
| Γεωργοπούλου Ευαγγελία       | 331  | Λαμπρόπουλος Αντώνιος      | 485 |
| Δαλιανίδου Κατερίνα          | 462  | Λάμπρου Ξανθή              | 212 |
| Δανιηλίδου Ευγενία           | 361  | Λαπουρίδου Νεφέλη          | 320 |
| Δούκη Σταματίνα              | 116  | Μαντάς Νικόλαος            | 267 |
| Δριμαροπούλου Σέβη           | 462  | Μαράκη Ελένη               | 509 |
| Δροσουλάκης Κωνσταντίνος     | 291  | Μαστρογιάννης Αλέξιος      | 379 |
| Εμμανουήλ Αικατερίνη         | 26   | Ματζάνος Δημήτριος         | 26  |
| Επιτροπάκη Ζαφείρα           | 397  | Ματζάνος Δημήτριος         | 53  |
| Ζαβούνης Ιωάννης             | 480  | Μαυρογιαννάκη Παρασκευή    | 144 |
| Ζωγόπουλος Κων/νος           | 212  | Μήνα Μαρία Γεωργία         | 203 |
| Ζωγόπουλος Κων/νος           | 229  | Μουδατσάκη Ειρήνη          | 345 |
| Ηλία Ελένη                   | 404  | Μπελαδάκης Εμμανουήλ       | 520 |
| Ιωαννίδου Γεωργία            | 91   | Μπιμπούδη Μαρία            | 108 |
| Κάζη Μαριάντρη               | 529  | Μπόζνου Πηνελόπη           | 471 |
| Καλδή Γεωργία                | 168  | Μπρατάνη Πηνελόπη          | 212 |
| Καλλέργης Στέργιος           | 259  | Νεοκοσμίδου Παναγιώτα      | 221 |
| Καλτσά Αικατερίνη            | 411  | Νταρζάνου Αθανασία         | 168 |
| Κανταρά Ελένη                | 194  | Ντεντάκης Γεώργιος         | 251 |
| Καραγιώργου Αικατερίνη       | 99   | Ντούλια Αθηνά              | 454 |
| Καρανικόλα Ζωή               | 229  | Ξανθού Τσαμπίκα – Καλλιόπη | 45  |
| Καρτσούκης Θεόδωρος          | 431  | Ξενούλη Γεωργία            | 267 |
| Καρύδη Χαρά                  | 311  | Παναγιωτόπουλος Γιώργος    | 229 |
| Κατσιώπη Παρασκευή           | 75   | Παναγοπούλου Άννα          | 144 |
| Κιτσολήρης Γεώργιος          | 240  | Παπαβασιλείου Βασίλης      | 45  |

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| Παπαγάλου Φωτεινή            | 361 |
| Παπαδοπούλου Εμμανουέλα      | 345 |
| Παπακώστα Αλεξία             | 108 |
| Παπουτσή Μαρία               | 168 |
| Πατσαρίκα Μαρία              | 60  |
| Παυλίδης Γεώργιος            | 345 |
| Παχαδίρογλου Ολυμπία         | 144 |
| Παχαδίρογλου Ολυμπία         | 493 |
| Πήχας Αλέξανδρος             | 302 |
| Πλατή Ελένη                  | 176 |
| Ποιμενίδης Δημήτριος         | 91  |
| Ποιμενίδου Σοφία             | 91  |
| Πράπας Ευθύμιος - Αλκιβιάδης | 99  |
| Πράττου Αρετή                | 371 |
| Ράπτης Νικόλαος              | 509 |
| Ράπτης Νικόλαος              | 520 |
| Σακαρέλλου Ευθυμία           | 411 |
| Σκαράκη Ευαγγελία            | 152 |
| Συμεωνίδης Νικόλαος          | 446 |
| Τζαμαρία Παρθενία            | 53  |
| Τζιώγκα Αναστασία            | 159 |
| Τόλη Θεοδώρα                 | 68  |
| Τσαπρούνης Αθανάσιος         | 431 |
| Τσιτιρίδου Χριστίνα          | 421 |
| Φιλιππάκη Καλλιόπη           | 124 |
| Φουντά Γεωργία               | 345 |
| Χατζάκης Νεκτάριος           | 184 |
| Χριστέλη Ζωή                 | 493 |
| Χωλίδου Μαρία                | 83  |
| Ψύρρας Νικόλαος              | 520 |



9 786185 506216

ISBN: 978-618-5506-21-6